UNVERSIDAD DE GRANADA

FACULTAD DE CIENCIAS DE LA ACTIVIDAD FÍSICA
Y EL DEPORTE

EVOLUCIÓN DEL CONOCIMIENTO ESCOLAR DEL ESTUDIANTE DE BACHILLER EN EDUCACIÓN FÍSICA DURANTE UNA ACTUACIÓN DOCENTE ORIENTADA HACIA LA AUTONOMÍA DE LA ENSEÑANZA. UN ESTUDIO DE CASOS.

TESIS DOCTORAL PRESENTADA POR:
ALVARO SICILIA CAMACHO

DIRIGIDA POR:
DR. D. MIGUEL ÁNGEL DELGADO NOGUERA
DR. D. FERNANDO DEL VILLAR ALVAREZ

GRANADA, 1997

Siempre he salido ha pasear con mi perra. No sé si eso le hacía bien a ella, pero sí me lo hacía a mí.

(ROBERT FROST).

A Hanssy por los paseos realizados. Gran parte del trabajo desarrollado me ha servido para disminuir el dolor de tu pérdida; difícil de entender para quien no te conocía, ni a ti ni a tu especie.

A Piedad, por su gran sensibilidad hacia los animales.

AGRADECIMIENTOS

Un trabajo extenso y prolongado como el que se presenta en estos momentos sólo es posible gracias a la colaboración y apoyo desinteresado de muchas personas. Es por ello que no puede el autor omitir unas líneas de agradecimiento a cuantos han contribuido al producto final de la obra.

A la dirección del centro en donde se realizó el trabajo, por las facilidades prestadas para su desarrollo y buen término, así como a los profesores y compañeros del área de EF.

Especial gratitud debo mostrar hacia las figuras de León, Encarna, Rubén y Diego, seudónimos del profesor de EF y de los tres estudiantes, por haber contribuido a cambiar mis propios valores y creencias educativas y haber ayudado a comprender muchos de los significados ocultos de nuestra profesión.

Al equipo de observadores, Ana Belén, Antonia, Carmen, Irene, Manuel, ... especialmente por su constancia y generosidad durante todo el proceso.

A Jesús Medina y Jesús Viciana, quienes durante algún tiempo hicieron posible una negociación crítica, al mismo tiempo que amigable, allanando el camino de la interpretación de los diarios.

No puedo tampoco pasar por alto mi reconocimiento a todos aquellos que desde sus áreas de estudio me han animado y sugerido valiosas soluciones que han guiado parte importante del trabajo. Desde ámbitos como la psicología evolutiva, cognitiva, sociología, antropología, didáctica general o didáctica específica, quisiera resaltar, entre otros, nombres como los de Angel Acuña, Andrés Arias, Teresa Bardisa, Angel Díaz de Rada, Juan Fernández Sierra, Juan Sebastián Fernández, Pilar Herránz, Juan Bautista Martínez, etc. Un agradecimiento especial debo hacer constar a los profesores Francisco J. García Castaño, José I. Rivas Flores y Fernando Sánchez Bañuelos, quienes, en primer lugar, tuvieron la paciencia de revisar el trabajo, para posteriormente, ofrecer una valoración pública del mismo. Con su esfuerzo y generosidad me siento en deuda.

Digno es también de encomio y sincero agradecimiento la labor desarrollada por Miguel A. Delgado Noguera y Fernando Del Villar Alvarez, directores de la tesis. Su amistad, paciencia y alta capacidad de trabajo, junto con la habilidad para plantear las preguntas más oportunas en el momento más preciso, ha sido todo un honor con el que he podido contar.

Por último, quisiera agradecer a mis padres el apoyo y confianza que siempre me han concedido. Y a Piedad, mi mujer, que a aparte del trabajo de revisión estilística y ortagráfica realizada junto con nuestros amigos Luismi y Pepa, ha estado conmigo durante todo el camino.

Muchas gracias, sinceramente, a todos.

ÍNDICE GENERAL

ÍNDICE

CAPITULO 3
DISEÑO DE LA INVESTIGACIÓN.
DECISIONES PREVIAS A LA RECOGIDA DE DATOS.....223-254

CAPITULO 4
DESARROLLO DE LA INVESTIGACIÓN.
LA RECOGIDA DE DATOS..... 255-322

CAPITULO 5
ANÁLISIS DE DATOS..... 323-355

CAPITULO 6

CAPITULO 7

CAPITULO 8

CAPITULO 9

Introducción.

La intervención didáctica, bajo el prisma de la reforma, debe entenderse como una forma de interacción social que pretende facilitar el aprendizaje del alumno[1] hasta culminar con su "*autorregulación*". Con ello, uno de los principales retos de la educación creemos que se encuentra en la necesidad de conseguir en el estudiante una mayor autonomía en la adquisición y reconstrucción del conocimiento escolar. Para ello, el aula debe ser entendida como un lugar de negociación donde se precisa la participación activa del alumnado, a través de la cual éste tenga oportunidad de asumir roles y tomar responsabilidades en situaciones que le son relevantes.

El estudiante de nivel de bachillerato se encuentra precisamente en un último periodo previo a la integración en Universidad, estudios técnico-profesionales, o bien al mundo laboral, por lo que se hace recomendable, desde el punto de vista docente, proporcionarle los últimos elementos socio-culturales para la inserción en un mundo más adulto. Para estos objetivos, se precisa buscar soluciones que eliminen las formas de conocimiento pasivo o indiferente, las cuales cortan el paso a soluciones compartidas, solidarias y constructivas.

Puestos a ello, se retoman viejas y nuevas propuestas metodológicas donde el trabajo en grupo se mantiene como premisa principal. Dentro del campo de la EF, el espectro de estilos de enseñanza, se ensalza como una referencia obligada sobre la que profesores pueden posicionar su actuación. La mayoría de las propuestas metodológicas presentan una base lógica y racional, sin embargo, lo cierto es que seguimos sin conocer el significado que su aplicación despierta, especialmente en los agentes a los que van dirigidos.

En los diferentes análisis de la enseñanza se ha olvidado con frecuencia la perspectiva del estudiante. En los insuficientes trabajos que consideran aspectos relacionados con el pensamiento del estudiante (actitudes, intereses, procesamiento de la infomación, etc) se ha realizado desde posiciones reduccionistas, centradas exclusivamente desde un punto de vista psicológico, olvidando el contexto en el que

[1]Lejos de toda intención de discriminar, durante el presente trabajo se han utilizado nombres genéricos como "alumno", "profesor", "sujeto", etc., que de no indicarse lo contrario deben considerarse referidos a ambos sexos.

el alumnado interactua y conoce. Con este trabajo pretendemos en parte equilibrar los graves defectos que el olvido del estudiante ha ocasionado en la comprensión de la enseñanza y el aprendizaje.

La complejidad del proceso que rodea la enseñanza de la EF y la plena convicción de que las aportaciones subjetivas del alumnado podían dar algo de luz a nuestra comprensión hizo que nos decidiéramos por indagar en las formas y contenido del conocimiento del estudiante durante las clases de EF, tomando como consideración especial el papel en que ellos mismos se posicionan dentro de los procesos transcurridos en el aula. En concreto decidimos estudiar la "Evolución del conocimiento del estudiante de bachiller en EF durante un programa docente orientado hacia la autonomía de la enseñanza".

El estudio tiene el propósito general de presentar la realidad que rodea a la EF escolar, tal y como lo entiende el propio estudiante, lo que ayudará a comprender el papel del alumnado en las clases de EF.

Ahora bien, la metodología de la investigación sobre la enseñanza ha ido evolucionando paralelamente al mismo tiempo que se ha ido desarrollando la concepción de la enseñanza y el papel que debe jugar el estudiante dentro de ella, pasando por diversos paradigmas y coexistiendo diversos modelos y metodologías. Nuestra propuesta ha perseguido el prototipo de la investigación interpretativa (Erickson, 1989), al entender que nos permitía atender de una forma fácil a las subjetividades de los actores que se encuentran dentro de la escena.

Dentro de este prototipo, la investigación se ha desarrollado sobre el planteamiento de un estudio de casos, encarnado en el estudio en profundidad de las representaciones de tres estudiantes de un mismo aula de bachiller. Entendíamos que de esta forma podríamos proporcionar una visión completa y global de la realidad del aula, a la vez que profundizar en los problemas a los que se enfrenta los estudiantes durante el desarrollo de las mismas. Al mismo tiempo, podía aportarnos un análisis comparativo para comprender las diferencias individuales en cada situación particular de estudio, aspecto igualmente importante en la configuración del aula.

De hecho, uno de los resultados que para nosotros resulta más enriquecedor ha sido el hecho de poder apreciar las diferencias de percepción que manifestaron en determinados momentos cada uno de los estudiantes, pero a pesar de ello, hemos comprobado que en gran número de acontecimientos existe una representación social aceptada por la totalidad del alumnado, lo que nos permite hablar de un conocimiento compartido entre los estudiantes de un aula, presentando una concreción de la cultura del estudiante, diferente a otro tipo de grupos sociales.

La investigación mantiene un carácter global al presentar el conocimiento escolar, manteniendo un componente altamente descriptivo, sobre las que poder realizar las oportunas interpretaciones. Queda abierta la posibilidad, para futuras investigaciones, de focalizar más en algunos temas representados, lo que completaría las interpretaciones realizadas en este trabajo.

Se presenta un trabajo extenso, en el que es difícil resumir las experiencias de 5 años de dedicación y en donde se destaca la riqueza de situaciones que engloba la permanencia durante un curso escolar dentro del aula, y las relaciones constantes con sus miembros. Resulta difícil expresar por escrito la riqueza de situaciones vividas, y aunque en el texto se ha representado un número importante de situaciones y puntos de vista de los actores principales, el informe finalmente no deja de ser una representación o resumen de la realidad transcurrida, en la que resulta difícil determinar que aspectos y con que cantidad de información deben ser integrados.

Creemos que la investigación que presentamos supone el primer trabajo (vistas las publicaciones existentes) que se inscribe dentro de nuestro contexto educativo con esta temática y tratamiento. Las investigaciones que hemos podido constatar dentro de nuestro país coinciden con estudios más bien correlacionales y poco descriptivos.

El trabajo de investigación está organizado en doce capítulos, más bibliografía y anexos. Se presenta bajo la estructura bipartita, fruto de una tradición académica, donde suele presentarse una primera parte teórica y una segunda práctica. No obstante, en la investigación interpretativa suele ser frecuente, tal y como ocurre en nuestro caso, que la primera sea realizada en función de la concreción de la segunda.

La primera parte, denominada como dimensión teórica, se encuentra compuesta por tres capítulos que encierran el planteamiento epistemológico y teórico que va a situar y dar paso al propio informe de investigación, expuesto en los siguientes nueve capítulos.

El capítulo I se dedica al tratamiento y discusión del conocimiento escolar partiendo del análisis previo de dos formas de conocimiento tradicionalmente opuestas: el conocimiento científico y el conocimiento escolar. Al respecto, el derrumbamiento del conocimiento científico como única forma válida de conocer la realidad ha permitido destacar la importancia de otras forma de conocimiento. Entre otras formas de conocimiento, el conocimiento vulgar o cotidiano permite a la persona de la calle, y al alumnado cuando actúa como tal, comprender y resolver su problemas diarios. No obstante, frente al conocimiento científico y al cotidiano, el conocimiento escolar presenta una forma, finalidad y contexto diferente en su construcción. El estudiante para la construcción del conocimiento escolar debe basarse en el conocimiento científico, que le servirá para entender ciertas idealizaciones de los fenómenos universales por lo que se rige el mundo y en los que incide normalmente un conocimiento académico, y al mismo tiempo necesita de un conocimiento cotidiano que le ayude a sobrevivir como estudiante en las relaciones con los demás.

En el capítulo II se presenta una visión fundamentalmente sociológica del conocimiento escolar y el papel que la escuela ha representado. Se exponen diferentes visiones por las cuales la escuela ha sido entendida como un lugar de transmisión y distribución desigual del conocimiento y donde el currículum viene a constituirse como el medio a través del cual se representa el conocimiento escolar socialmente válido, siendo entendido como una construcción determinada por la relación de diversos grupos sociales.

Frente a esta visión reproductiva de la escuela, se vislumbra finalmente una perspectiva que valora la escuela como una institución donde se puede reconstruir las experiencias vividas. Donde se tiene en cuenta al alumno como sujeto activo que construye los significados a través de las relaciones que mantiene con el contenido y las personas que le rodean, todo ello dentro de un entorno socio-cultural

determinado. De esta forma, se pone de manifiesto que los procesos de transmisión y adquisición o construcción del conocimiento son complementarios.

El capítulo III contiene una revisión general de las principales líneas de investigación sobre el pensamiento del estudiante en el ámbito de la EF y deportiva. Tras una visión global de las aportaciones realizadas desde la investigación mediacional y ecológica del aula hacia la comprensión de los procesos de pensamiento del estudiante, se ofrece

La segunda parte del trabajo, entendida como dimensión práctica, viene a recoger el informe de investigación, en donde se da cuenta del propio proceso de investigación y del análisis de los datos que se desprende del mismo. Supone la parte principal de la tesis y es donde toma sentido la construcción del término "conocimiento escolar".

El capítulo 1 presenta, de forma introductoria, algunas consideraciones que debe tener en cuenta el lector antes de pasar al resto del informe.

El capítulo 2 desarrolla el proceso seguido para la selección y concreción del objeto de estudio. Durante su desarrollo se pone en evidencia el carácter emergente y flexible del diseño de investigación, lo que llega a permitir la reconceptualización del objeto de estudio y la modificación de los intereses mismos de la investigación.

El capítulo 3 presenta las decisiones adoptadas para la selección del centro educativo como escenario de investigación, así como para la selección del aula y los sujetos participantes. Un aspecto clave en la toma de estas decisiones se encuentra en comprender el contexto en el que se encuentra el investigador de cara a las relaciones con el centro y sus agentes, lo que determina la negociación llevada a cabo. En último lugar, el capítulo muestra las directrices didácticas del programa docente implementado por el profesor encargado del curso.

El capítulo 4 muestra el proceso llevado a cabo para la recogida de los datos, así como la utilización que se hizo de cada uno de los instrumentos y técnicas empleadas para este fin. Se pone en evidencia también el papel que el investigador principal jugó, a través de la relación con los sujetos, en la recogida de datos.

El capítulo 5 describe el proceso desarrollado para la realización del análisis de datos extraídos. El proceso es dividido en dos partes. En una primera se presenta el análisis de contenido textual, que supone el soporte fundamental del análisis. En la segunda parte se describe el análisis gráfico, de carácter más cuantitativo, realizado sobre los datos de la observación externa.

El capítulo 6, supone el apartado más extenso de la tesis, estando reservado a la descripción de los datos obtenidos.

En el capítulo 7 se muestran el informe comparativo de los casos estudiados. En él se presenta un nivel de interpretación mayor al desarrollado en el capítulo anterior, presentando un significado particular de las múltiples formas en que pueden entenderse las representaciones y acontecimientos narrados por los estudiantes evidencian. Con ello se presenta una discusión del conjunto de los datos que ya han sido aportados, pudiendo contemplarse las conclusiones que hemos estimado convenientes, dejando siempre abierta la posibilidad de mayores interpretaciones.

El capítulo 8 presenta los informes críticos realizados por tres profesores de Universidades Españolas sobre la segunda parte de la tesis (informe de investigación). Supone sin duda una oportunidad para contemplar la valoración de una misma investigación a partir de tres visiones diferentes desde áreas como la antropología, sociología y didáctica de la EF.

En el capítulo 9 se muestran las consideraciones finales e implicaciones futuras de la investigación. Con estas últimas líneas se pretende concluir la exposición de todo el proceso de investigación, aclarar las intenciones de comunicación pretendidas y mostrar algunas líneas que pudieran servir de inicio para futuras investigaciones.

Ambas partes del trabajo se complementan con la relación de la bibliografía consultada, así como el desarrollo de seis anexos que aportan una amplia documentación de los procedimientos y técnicas utilizadas para la recogida de datos y posterior análisis. Supone todo ello un soporte esencial para la interpretación y explicación que se pueda extraer de la lectura del trabajo.

PARTE I:

ASPECTOS EPISTEMOLÓGICOS Y TEÓRICOS

CAPÍTULO I

EPISTEMOLOGÍA CIENTÍFICA, COTIDIANA Y ESCOLAR

I.1 • EPISTEMOLOGÍA CIENTÍFICA

• Los inicios de la Ciencia: Las teorías inductivas • La teoría falsacionista de Popper • Los programas de investigación de Lakatos • Crisis de la verdad universal • Perspectivismo científico • Hacia una ecología paradigmática

I.2 • ESPISTEMOLOGÍA COTIDIANA

• La visión fenomenológica del conocimiento • El interaccionismo simbólico

I.3 • EPISTEMOLOGÍA ESCOLAR

La propia concepción del mundo y del conocimiento que tenemos sobre él se ha visto constantemente modificado, lo que ha ido alterando también la propia enseñanza y la comprensión de los fenómenos que transcurren dentro de la escuela.

La configuración del conocimiento sobre la base de la relación sujeto-objeto ha sido una cuestión planteada desde los primeros debates epistemológicos. Bajo un enfrentamiento dialéctico se han ofrecido dos visiones un tanto contrapuestas. Desde un racionalismo innatista (Platón, Descartes, Spinoza, Leibniz, Kant) se defiende una configuración endógena del conocimiento, a través del cual se presentaría el alumno como principal sujeto en el proceso de aprendizaje. Desde una epistemología empirista, promulgado desde el asociacionismo Aritótelico, se defiende una configuración exógena del conocimiento, lo que sitúa al aprendizaje como un proceso determinado por la influencia ambiental producido por la asociación de elementos básicos (Barrón, 1991).

Como mantiene Beyer (1988) la evolución de la propia educación se encuentra ligada *al "derrumbamiento de las tradiciones, supuestos y creencias en otras áreas, especialmente en la ciencia, la epistemología y la filosofía"*. Los cambios que se han producido en los últimos años, cuyo reflejo queda representado en la implantación de la última reforma educativa, deben ser considerados dentro del marco del cuestionamiento del fundamentalismo epistemológico y la paralela aparición de nuevas tradiciones que sustentan el conocimiento escolar. La consideración de un cierto relativismo y perspectivismo en las ciencias ha llevado a una nueva concepción del conocimiento que debe adquirirse en las escuelas.

Desde un planteamiento epistemológico contemporáneo el conocimiento escolar tiende a representarse como un producto de la interacción entre objeto y sujeto. Así, el estudiante, en la interacción dialéctica con el objeto de conocimiento, recrea parcial y simbólicamente la realidad, produciéndose dentro de él una transformación tanto del objeto, como de los esquemas a través de los cuales asimila dicho objeto.

Con esta visión, la propia función de la escuela ha ido modificándose desde la visión de una institución que transmite el conocimiento considerado único y

válido, hasta una consideración hoy día más abierta, donde el centro educativo se presenta como un contexto social donde los alumnos reconstruyen su conocimiento del mundo a través de la ayuda didáctica de los profesores y donde estos conocimientos son fruto de las propias negociaciones llevadas a cabo en la propia interacción con los demás sujetos.

Ahora bien, la doble vertiente en la que se encuentra el ser humano, como sujeto que conoce y como posible objeto de conocimiento ha planteado la curiosidad de intentar explicar cómo el ser humano conoce la realidad del mundo que le rodea. Esta cuestión ha sido tratada desde diferentes perspectivas.

Centrándonos en esta cuestión planteada, nos parece interesante abordar una breve reseña de la evolución que ha transcurrido en la epistemología del conocimiento humano desde el punto de vista de la ciencias naturales, así como desde el punto de vista social.

Con esta idea, intentaremos repasar las concepciones dominantes que han existido sobre la forma de entender el conocimiento a lo largo de la historia. La forma de conocimiento científica ha sido predominante, especialmente desde el siglo XVIII. Se ha llegado a entender desde una gran parte de los grupos sociales que era la única forma de conocer válidamente, aspecto que fue claramente determinante para la enseñanza del conocimiento en las escuelas. La situación del conocimiento escolar durante los años 70 ha sido expuesta por Bachellard (1976) al manifestar que:

> *"No ocurría lo mismo durante el periodo precientífico (...) Entonces el libro hablaba de la naturaleza, se interesaba por la vida cotidiana. Era un libro de divulgación para el conocimiento vulgar...*
>
> *Abrid un libro de enseñanza científica moderno: en él la ciencia se presenta referida a una teoría de conjunto. Su carácter orgánico es tan evidente que se hace muy difícil saltar capítulos (...) Abrid un libro científico del S. XVIII, advertiréis que está arraigado en la vida diaria. El autor conversa con su lector como un conferenciante de salón" (1976:327-328).*

Con estos antecedentes nos parece conveniente detenernos a analizar, aunque sea brevemente, la epistemología científica, y dentro de este análisis resaltar el

periodo del derrumbamiento del positivismo como única forma de conocimiento. A partir de esta primera aproximación científica al conocimiento, abordaremos una aproximación cotidiana del mismo, mostrando dos visiones interpretativas de comprender como la persona de la calle (que no hace de científico) adquiere el conocimiento necesario para comprender y resolver los problemas con los que se enfrenta diariamente. Estas visiones serán representadas por la perspectiva fenomenológica y la perspectiva interaccionista. Solamente una vez finalizada esta epistemología humana nos adentraremos a plantear la cuestión de la epistemología escolar, posicionando al alumnado como un ser humano que debe actuar a veces cercano a como lo realiza el científico y en muchas ocasiones necesita un conocimiento diferente para resolver sus problemas diarios de la escuela, muy similar a como realiza el hombre de la calle. Sin embargo, como tendremos ocasión de demostrar, el conocimiento escolar del alumnado aunque se apoya en el científico por un lado y en el sentido común (cotidiano) por otro, se constituye en un conocimiento diferenciado por el propio contexto en el que se configura.

I.1.- Epistemología científica.

I.1.1.- Los inicios de la Ciencia: Las teorías inductivas.

A partir de las explicaciones magico-religiosas imperantes en la edad primitiva que intentaban explicar la realidad, los primeros indicios de racionalidad científica se pueden situar, según Bertalanffy (1979) citado por Porlán (1993), en el Siglo VI a. C. dentro del pensamiento presocrático, en el que destacan la figura de Aristóteles con su estudios de física y cosmología, y cuya influencia llega hasta nuestros días. Pero sin detenernos en estos primeros indicios de la historia de la filosofía de la ciencia, avancemos a posicionamientos más contemporáneos.

Según Chalmers (1984) la aparición de lo que podríamos llamar el método de la ciencia moderna aparece reflejado en los escritos de Francis Bacon (s. XVII), que recogen la revolución científica que se desarrollaba durante esta época, donde destacan figuras como Galileo y Newton. Esta época abandona el uso de la meditación y la metafísica por la observación y la física; suponiendo los primeros pasos para lo que vendría a constituirse como el modelo positivista del conocimiento dominante prácticamente hasta la actualidad.

Esta nueva forma de conocimiento, que rompe con la tradición filosófica medieval es resumido por Chalmers del siguiente modo:

> *"El conocimiento científico es conocimiento probado. Las teorías científicas se derivan, de algún modo riguroso, de los hechos de la experiencia adquiridos mediante la observación y la experimentación. La ciencia se basa en lo que podemos ver, oír, tocar, etc. Las opiniones y preferencias personales y las imaginaciones especulativas no tienen cabida en la ciencia. La ciencia es objetiva. El conocimiento científico es conocimiento fiable porque es conocimiento objetivamente probado".* (1988:11).

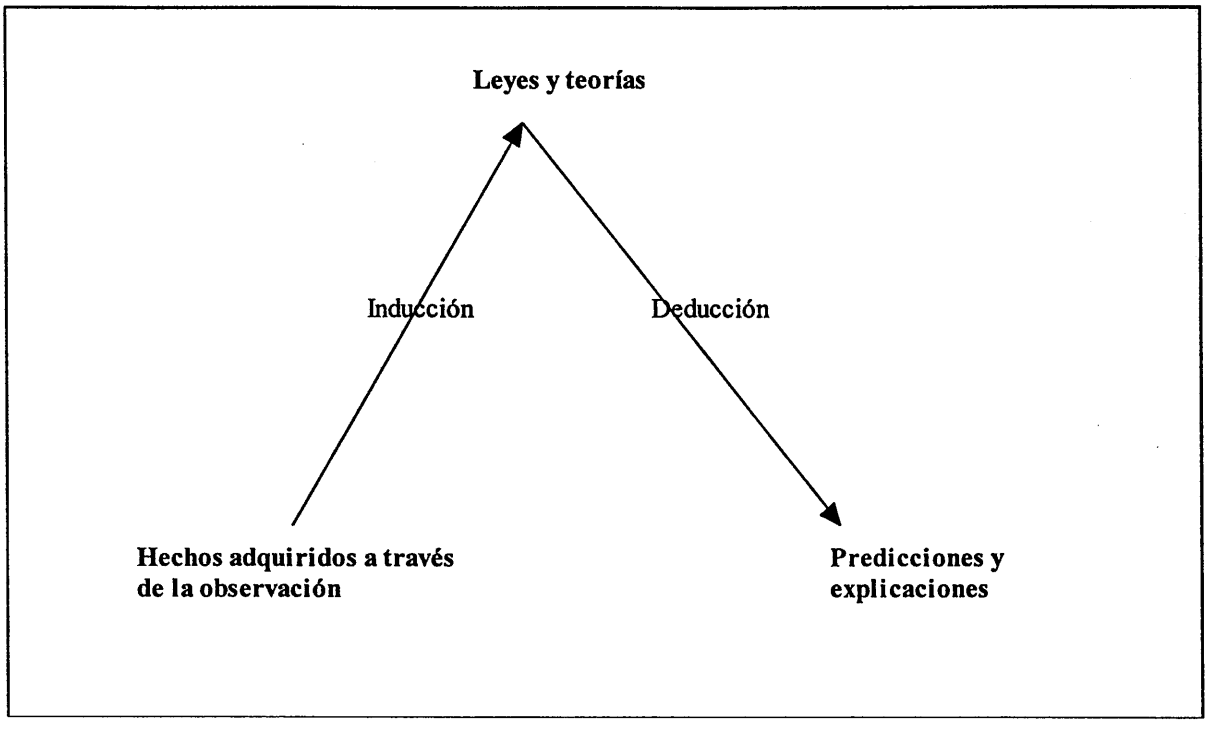
El científico al actuar comenzaría a formar una serie de enunciados observacionales sobre un determinado acontecimiento en un lugar y momento determinado; lo que vendría a constituir unos enunciados singulares. Del conjunto de enunciados singulares, y a través de lo que llamamos generalización produciría

las leyes generales (enunciados generales). Las generalizaciones para que sean lícitas deben cumplir además una serie de condiciones:

> *"1) El número de enunciados observacionales que constituyan la base de una generalización debe ser grande.*
> *2) Las observaciones se deben repetir en una amplia variedad de condiciones.*
> *3) Ningún enunciado observacional aceptado debe entrar en contradicción con la ley universal derivada".* (Chalmers, 1984:15).

Finalmente una vez elaboradas a través de la generalización una serie de teorías universales se pueden extraer de forma deductiva consecuencias que sirvan de explicación y predicción.

Para el racionamiento inductivo la veracidad de la ley universal no estaría en la lógica de los enunciados generales, sino en la propia experimentación de éstos; es decir, la verdad de la ley universal estará determinada por el grado de comprobación de los enunciados singulares (a través de la observación y experimentación), de los que se inducen las teorías universales, y a partir de las que luego deduzco las predicciones o explicaciones. El esquema quedaría representado del siguiente modo:



Cuadro Nº 1.- Representación esquemática de la visión inductivista de la ciencia. (Chalmers, 1984:17).

Desde Bacon, numerosos autores han defendido, intentando mejorar, la teoría del empirismo inductivo, y otros se han opuesto a ella de forma radical[2].

Las teorías inductivas han mantenido dos supuestos: 1) Que la ciencia comienza con la observación; y 2) que la observación proporciona una base segura a partir de la cual se puede derivar el conocimiento.

En el primer supuesto: la ciencia debe comenzar con la observación, ha sido evadido incluso por los inductistas modernos. Baste recordar algunos ejemplos en los que la teoría no surgió tras un proceso de observación, sino por ejemplo por un momento de inspiración o incluso por accidente (por ejemplo Newton al descubrir la gravedad). Con ello se reconoce, incluso por los propios inductistas más avanzados, que las teorías suelen ser concebidas antes del proceso de observación necesario para observarlas.

[2] Por ejemplo, el positivismo lógico, surgido a inicios de este siglo en Viena y como postura extrema del empirismo, ha mantenido que las teorías se justifican desde la base de su verificación a través de la observación, llegando a afirmar además que sólo tendrían significado si derivan de este método. De esta forma llegan a marcar una separación entre teoría y observación.

Con respecto al segundo supuesto, por el cual se distingue el modo en que se concibe o descubre por primera vez una teoría del modo en que justifica esa teoría, Chalmers (1984) presenta una serie de dificultades:

- No puede establecerse los enunciados observacionales de todos los casos posibles de un mismo hecho. Por ello, mas que conocimiento probado debería hablarse de probablemente verdadero.
- La argumentación que pretende justificar la inducción es circular empleando el mismo tipo de argumentación inductiva cuya validez necesita previa justificación.
- Mantiene una cierta vaguedad e imprecisión sobre el número de observaciones que deben ser realizadas y en que variedad de circunstancias deben ser realizadas para constituir una base segura.
- Por último, el inductismo presupone la posibilidad de una observación absolutamente imparcial de los fenómenos, sin tener en cuenta los conocimientos previos y experiencias personales del observador.

I.1.2.- La teoría falsacionista de Popper

Las concepciones falsacionistas de la ciencia intentan solventar los problemas planteados anteriormente para el razonamiento inductivo. En esta nueva corriente destaca Popper (1962, 1983).

Para Popper la observación no es la base de las teorías, sino que ésta es guiada por la misma teoría. Las teorías no se pueden asegurar como probablemente verdaderas a raíz de la comprobación observacional de un determinado número de casos. Las teorías son construcción del ser humano para intentar explicar el comportamiento de algunos aspectos del universo. Una vez construidas las teorías deben ser comprobadas por medio de la observación y la experimentación. Las teorías que no superan estas pruebas son reemplazadas por otras. De esta forma, la ciencia iría progresando al ser expuesta a un continuo flujo de conjeturas y refutaciones. La ciencia la constituiría por lo tanto un conjunto de hipótesis presupuestas que intentan explicar el mundo. Sin embargo, no todas las hipótesis consiguen alcanzar el grado de ciencia. Sólo aquellas que sean falsables alcanzaran este estatus de teoría científica. Así una hipótesis será falsable "si existe un

enunciado observacional o un conjunto de enunciados observacionales lógicamente posibles que sean incompatibles con ella" (Chalmers, 1984:61).

Desde esta concepción se considera que una buena ley científica puede ser falsable precisamente por las definiciones tan definidas que hace del mundo[3].

Las teorías falsacionistas conciben el progreso de la ciencia debido al ensayo y error[4], debido a la propuesta de hipótesis definidas para intentar falsarlas y a partir de ellas proponer nuevos problemas o hipótesis. De esta forma, no se conciben las teorías como más o menos verdaderas, sino como más actuales, en la medida en que consiguen superar las pruebas por las que fueron falsadas teorías anteriores. Según Chalmers (1984), es precisamente en este argumento donde recae una de las mayores críticas a las teorías falsacionistas, pues la aceptación de una teoría científica por el hecho de no ser falsable sólo puede ser provisional, quedando pendiente de los posteriores progresos que puedan en el futuro demostrar su falsación. Por contra, muchas teorías que inicialmente con unos medio primitivos habían sido falsadas, has sido aceptadas en épocas posteriores.

Popper, como realista, en el intento de describir que es realmente el mundo, adopta una idea de "aproximación a la verdad" o "verosimilitud", según la cual, la ciencia progresa acercándose cada vez más a la verdad. Así, por ejemplo aunque las teorías mecánicas de Newton y Galileo son falsas según las teorías actuales de Einsten, podría decirse que la teoría de Newton es mejor que la de Galileo al estar más próxima a la verdad (Chalmers, 1984:218).

I.1.3.- Los programas de investigación de Lakatos.

La necesidad de superar las deficiencias encontradas en los falsacionistas sobre la propia refutación de las teorías, lleva a Irme Lakatos, en su obra titulada "La metodología de los programas de investigación científica" a considerar las teorías científicas como estructuras organizadas, como "programas de investigación".

[3] Sin embargo el propio Popper ha criticado algunas teorías científicas históricas como por ejemplo el psicoanálisis freudiano y la psicología de Adler por carecer de definición precisa y no poder ser falsables por este fallo.

[4] Método por otra parte que ha estado imperando en la enseñanza durante muchas décadas.

Así, el núcleo central sobre el que se desarrollaría un programa de investigación estaría formado por un conjunto de hipótesis teóricas muy generales, rodeado de una serie de hipótesis auxiliares, supuestos subyacentes y enunciados observacionales que constituyen el cinturón protector. Con ello, el núcleo central sería infalsable y de este modo aporta la idea de que las teoría son resistentes al cambio. La falsación se produciría sobre las teorías auxiliares que conforman el cinturón protector, pero se mantendría original las teorías generales[5].

I.1.4.- Crisis de la verdad universal.

Hasta el momento las teorías y perspectivas expuestas han mantenido el denominador común de asumir la existencia de una única manera de concebir el mundo, una única visión universal e intemporal.

La obra de Thomas S. Kuhn titulada "La revolución de las revoluciones científicas" y publicada en 1962, ha sido considerada como el momento histórico que actúa de catalizados de las ideas que posteriormente serán dominantes (V. Beyer, 1988; Chalmers, 1984; Porlán, 1993). Esta obra ha sido considerada como el mejor libro que muestra el inicio de la crisis existente en las ciencias naturales; aspecto de especial repercusión para otros campos de estudio, como por ejemplo el educativo.

Debemos advertir que la concepción de Kuhn es anterior a la de Lakatos, sin embargo hemos adelantado las ideas de Lakatos anteriormente pues nos servía para culminar de alguna forma con la exposición de las teorías falsacionistas y en concreto mostrar los intentos por explicar los límites de las ideas Popperianas. Además nos sitúa en el debate histórico sobre dos posturas opuestas, el racionalismo o absolutismo, en las que habíamos incluido las ideas de Popper y Lakatos, y el

[5] El falsacionismo metodológico de Lakatos puede concebirse como una síntesis entre las posiciones de Popper y las de Kuhn. De hecho ha sido propuesto como modelo de aprendizaje cognitivo que explica el cambio conceptual, pues un programa progresivo lo que hace es incorporar, sin rechazar el anterior, nuevos hechos frente a otras teorías o programas regresivos que se limitan a explicar lo ya conocido. La diferencia entre núcleo estable y cinturón protector de las teorías y la idea de que éstas no funcionan aisladamente, sino formando parte de un programa de investigación o de una sucesión de teorías más amplias, resulta útil para estudiar la génesis de las teorías científicas y también fundamenta el campo de las teorías pisoclogicas (V. Pozo, 1987, 1989).

relativismo iniciado tras las ideas de Kuhn[6]. El debate por lo tanto va a centrarse con especial fuerza en la necesidad de demarcar la ciencia de otras formas de conocimiento consideradas no científicas.

Para los absolutistas recordamos que únicamente eran ciencias las teorías que se alcanzan por el criterio universal, que son las que conducen a la única verdad posible, o al menos al máximo grado de verdad. Por contra, para los relativistas no existirá un criterio de racionalidad universal e intemporal, que sitúe una teoría por encima de otra, sino que las teorías científicas serán mejores o peores en función de cada individuo o comunidad.

La influencia de la obra de Kuhn ha dado lugar a críticas en relación a los supuestos sobre los que se entendía la ciencia y con ellos a cambiar los conceptos actuales de validez, fiabilidad y objetividad del conocimiento[7].

Antonio Beltrán, en la introducción de la primera edición española de la obra de Kuhn (1989) titulada "¿Qué son las revoluciones científicas? y otras ensayos", sitúa en los inicios de 1947 el núcleo central de la reflexión filosófica del autor, cuando después de estudiar la física decide pasar al estudio de la historia de la ciencia:

> *"Cuando en este año (1947) se le pidió que diera unas conferencias sobre los orígenes de la mecánica del siglo XVII, tuvo que enfrentarse a la clásica situación del historiador que debe entender las teorías de un autor, en este caso la física de Aristóteles, lejano en el tiempo y en la teoría. Su actitud fue en un principio la del antiguo historiador que le preguntaba al autor griego cuánto sabía de la física moderna. Pero entonces Aristóteles resultaba bastante estúpido. no sólo no sabía nada de física newtoniana, sino que además resultaba incoherente y absurdo.{...} Per Kuhn era sensato y pensó que la incapacidad era*

[6] Aunque el propio Kuhn ha negado ser un relativista tras las críticas que le planteaban varios autores, entre ellos Shapere y Popper (Kuhn, 1987:312 y ss.) autores más recientes han visto en sus ideas un cierto relativismo moderado, especialmente por el hincapié que realiza sobre los factores sociológicos. No obstante, es cierto que mantiene bastantes aspectos en común con las ideas de Lakatos, como por ejemplo la suposición de que la ciencia es superior a otros campos de estudio. Todo esto hace pensar a Chalmers (1984) que tal vez Kuhn no pretendiera dar una explicación relativista de la ciencia, pero lo cierto es que la dio.

[7] Una visión distinta a la positivista de entender estos conceptos aplicados a la ciencia nos lo muestra por ejemplo Del Villar (1994b); Guba (1985), Guba y Lincoln (1994), Lincoln y Guba (1985); Pérez Serrano (1994), etc.

suya. El hecho es que , tras arduo esfuerzo y mucha lectura, consiguió pensar a Aristóteles desde la propia obra de éste, y aquel marco mental se lo reordenó súbitamente. Aquello le hizo comprobar que hay muchas maneras de leer un texto y que, como venían diciendo los historiadores, cuanto más proyectan desde el presente más inadecuadas son. Aprendió además que no todas las lecturas son equivalentes, sino que unas poseen "más plausibilidad y coherencia que otras". Pero lo más importante fue que "el efecto más decisivo" de este método de lectura, nos cuenta, "fue el ejercido sobre mi concepción de la ciencia". (1989:16-17).

Fue a partir de entonces cuando comenzó a comprender que las concepciones tradicionales de la ciencia chocaban con las pruebas encontradas a través de la historia de la ciencia.

Intentando resumir el pensamiento del autor podemos argumentar que una ciencia será considerada normal cuando la comunidad científica se ha adherido a un sólo paradigma, es decir a unos únicos supuestos teóricos generales, leyes y técnicas que aplican los miembros de una determinada comunidad científica. Sin embargo, esta ciencia normal al intentar explicar el comportamiento de algunos aspectos del mundo real se encontrará dificultades. Si éstas no pueden ser solventadas se iniciará un estado de crisis que se volverá a resolver cuando aparezca un nuevo paradigma al que se adhieran un gran número de científicos que van abandonando el paradigma original, al no poder resolver los nuevos problemas suscitados. El nuevo paradigma resolverá los problemas inmediatos a la comunidad científica pero pasado un tiempo chocará con graves problemas que iniciaran una nueva crisis y la aparición de un nuevo paradigma. Estos cambios paradigmáticos es lo que Kuhn entiende por revoluciones científicas. (cf. Kuhn, 1975).

Bajo esta premisa, el autor entiende que dos tipos de desarrollo científico guiarán la ciencia: el desarrollo normal y el revolucionario.

"La mayor parte de la investigación científica que tiene éxito produce como resultado un cambio del primer tipo (normal), y su naturaleza queda bien descrita por una imagen muy común: la ciencia normal es la que produce los ladrillos que la investigación científica está continuamente añadiendo al creciente edificio del conocimiento científico. Esta concepción acumulativa del

desarrollo científico es familiar y ha guiado la elaboración de una considerable literatura metodológica. Tanto esta concepción como sus subproductos metodológicos se aplican a una gran cantidad de trabajo científico importante. Pero el desarrollo científico manifiesta también una modalidad no acumulativa, y los episodios que la exhiben proporcionan claves únicas de un aspecto central del conocimiento científico". (Kuhn, 1989:56-57).

Lejos de un desarrollo extenso de la obra de Kuhn, nuestro interés se centra en destacar la admisión, por primera vez, de un absolutismo frente a un cierto relativismo. La combinación de estados de ciencia normal, guiados por universales, con aquellos periodos de revolución científica, en los que se admite nuevas formas de entender la realidad han supuesto un extenso debate durante las últimas décadas. Uno de los ámbtios en los que sin duda ha profundizado este debate ha sido en el campo educativo, y más concretamente en el cuestionamiento del conocimiento en que debe centrarse las instituciones escolares. Sobre esta cuestión volveremos más tarde y servirá de apoyo al resto de la explicación sobre el debate del binomio transmisión y adquisición del conocimiento, reproducción y producción, o bien enseñanza y aprendizaje del conocimiento.

I.1.5.- Perspectivismo científico.

A partir de la obra de Kuhn el reconocimiento de otras formas de conocer fue abriéndose camino. Al respecto la obra de Paul K. Feyerabend (1975) titulada "Against method"[8]ha sido situada dentro de un relativismo radical.

Feyerabend defiende la idea de que la ciencia no puede ni debe actuar de acuerdo a unas reglas fijas y universales. Se sitúa por lo tanto en contra de cualquier regla que pretenda una validez universal, ya que entiende que toda metodología tiene limitaciones y así la única regla que sustentaría es la de "todo vale".

Feyerabend no pretende entrar en el debate de situar unas teorías superiores a otras, pues entiende que "*los significados e interpretaciones de los conceptos y los enunciados observacionales que los empleen dependerán del contexto teórico en el que surjan*". Así, dos teorías rivales no pueden ser comparadas pues son inconmensurables y aunque ello no elimina todos los medios de comparar las teorías

[8] Véase la traducción al castellano de 1981.

si lleva a un aspecto necesariamente subjetivo, pues lo que se ha hecho es eliminar la posibilidad de comparar lógicamente teorías comparando conjuntos de consecuencias deductivas. (Chalmers, 1984).

Como vimos previamente, Kuhn dejaba apreciar una aparente existencia de otras ciencias como forma de conocimiento y de resolver los problemas que se iban presentando en el mundo. Sin embargo, Feyerabend manifiesta sin lugar a dudas la existencia de otras formas de conocimiento a parte de la científica. De esta forma la expresión de "todo vale" planteada por el autor no debe entenderse como el rechazo por el método, sino que la acusación de Feyerabend en este sentido se dirige más bien contra las metodologías que se pretenden instaurar como únicas guías para los científicos. El autor critica que muchos metodólogos den por supuesto que la ciencia constituya el único paradigma de la racionalidad, considerándola superior a otras formas de conocimiento, sin investigar adecuadamente estas otras formas. Al respecto, Chalmers denuncia el grave problema que ha acarreado esta concepción científica, manteniendo la idea de que:

> *"El falso supuesto de que hay un método científico universal al que deberían ajustarse todas las formas de conocimiento desempeña un papel perjudicial en nuestra sociedad aquí y ahora, especialmente a la luz del hecho de que la versión del método científico a la que normalmente se recurre es una tosca versión empirista o inductivista. Esto es especialmente aplicable al campo de la teoría social, en el que se defiende en nombre de la ciencia teorías que sirven para manipular aspectos de nuestra sociedad a un nivel superficial (investigación de mercado, psicología conductista) en lugar de servir para comprenderla y ayudarnos a cambiarla a un nivel más profundo".* (1984:197-198).

De hecho esta concepción de la ciencia durante siglos ha llevado a plantear por ejemplo que el conocimiento científico fuera el único y válido para poder ser enseñado en las escuelas. Al respecto Chalmers defiendo la crítica que realizó en sus días Feyerabend:

> *"Así, mientras que un americano puede escoger ahora la religión que más le guste, no se le permite todavía exigir que su hijo estudie magia en lugar de ciencia en la escuela. Hay una separación entre la Iglesia y el Estado, pero no la*

hay entre el Estado y la ciencia {...} Lo que tenemos que hacer es liberar a la sociedad del dogal de una ciencia ideológicamente petrificada, del mismo modo que nuestros antepasados nos liberaron del dogal de la Única Religión Verdadera". (Feyerabend, 1975, citado por Chalmers, 1984:199).

I.1.6.- Hacia una ecología paradigmática.

Lo importante de la cuestión, pensamos, es que el dabate fue abierto y seguirá abierto, si bien es verdad que actualmente la tendencia es de cierta complementariedad entre ambas posturas (realista y relativistas). Esta integración dentro de la investigación en los últimos años ha sido clara. Gran parte de la metodología y los diseños de la investigaciones vienen siendo producto de una representación de ambas corrientes, sin embargo esta idea no parece haber llegado todavía con la misma fuerza a todos los campos de la vida, en concreto nos parece, como tendremos ocasión de ver que en la práctica educativa y la política educativa estas ideas no acaban de cuajar.

El realismo mantiene la idea de que la ciencia aspira a dar descripciones verdaderas de lo que es realmente el mundo (lo que Popper denominaba como verosimilitud o aproximación a la verdad). De esta forma, el mundo existe independientemente de cómo nosotros lo conozcamos. En el otro polo, el relativismo defiende que la finalidad de la ciencia no es describir la verdad sino producir teorías que nos puedan servir de instrumentos para describir el mundo. Chalmers se sitúa en una posición intermedia en lo que denomina "*realismo no representativo*". Realismo cuanto el mundo físico es independientemente de cómo nosotros lo conozcamos y porque entiende que en la medida que las teorías son aplicables al mundo, lo son siempre, dentro y fuera de las situaciones experimentales. Sin embargo el realismo de Chalmers es no representativo puesto que las teorías pueden ser juzgadas en la medida en que aborden con más o menos éxito algún aspecto del mundo, ya que no pueden ser juzgadas desde el punto de vista del mayor o menor grado con que describan el mundo como realmente es, ya que no conocemos ese mundo tan sólo a través de nuestras teorías. De esta manera se está admitiendo que las teorías por las que conocemos el mundo son productos sociales y por lo tanto están sujetas a cambios a través del tiempo.

Tal y como ha planteado Rafael Porlán (1993) hoy en día se ha llegado a una complejidad tal que autores como Toulmin (1970, 1977) abogan por un tratamiento interdisciplinar de las nociones antagónicas. De una parte se exige definir un criterio de racionalidad imparcial, lo que enfrenta a racionalistas (basados exclusivamente en la razón) con positivistas (basados en los hechos de la naturaleza). Pero al mismo tiempo se interactúa con un pensamiento relativista propio de las ideas constructivistas que van tomando fuerza. Edgar Morín (1977, 1982, 1986), citado por Porlán (1993), manifiesta su rechazo ante estos paradigmas que califica de simplificadores y propone un paradigma de la complejidad como marco interdisciplinar que suponga el reduccionismo conceptual. Los principios que propone para este nuevo paradigma quedarían resumidos del siguiente modo:

> *"a) Complementariedad de la racionalidad universal con la racionalidad singular o local (ciencia de lo general y ciencia de lo particular).*
> *b) Necesidad de hacer intervenir la historia en toda descripción y explicación.*
> *c) Principio sistémico. Imposibilidad de conocer las partes sin conocer el todo y de conocer el todo sin conocer particularmente cada una de las partes.*
> *d) Imposibilidad de reducir el conocimiento de la organización de los sitmas al conocimiento exclusivo del orden de los mismos (leyes, invarianzas, etc.). Necesidad de contemplar el desorden, lo aleatorio.*
> *e) Causalidad compleja: inter-retroacciones, interferencias, desviaciones, interrelaciones múltiples.*
> *f) Necesidad de contextualizar el conocimiento: no aislar el objeto de su entorno. Conocer el objeto requiere conocer sus interacciones con el entorno.*
> *g) necesidad de relacionar el objeto y el sujeto: de introducir el sujeto y el dispositivo de observación en toda investigación (necesidad de una teoría científica del sujeto).*
> *h) Imposibilidad de eliminar el ser y la existencia mediante la cuantificación y la formalización (necesidad de los enfoques cualitativos).*
> *i) Necesidad de reconocer científicamente la noción de autonomía.*
> *j) Necesidad de reconocer los límites de la lógica formal. Las contradicciones evidenciadas en los procesos de observación/experimentación, lejos de ser errores, son indicadores de un dominio desconocido y profundo de la realidad.*
> *k) Complementariedad de las nociones eventualmente antagónicas. Incorporación de la dialéctica a la lógica (pensamiento dialógico).* (En Porlán, 1993: 55-56).

I.2.- Epistemología cotidiana

Dentro de la escuela se ha pretendido que el alumnado adquiera una conocimiento científico avalado por cada una de las áreas curriculares. De hecho, los grupos de científicos e investigadores sustentan el propio contenido a enseñar, e incluso las formas de desarrollarlo. Así por ejemplo, en la enseñanza de un deporte o el trabajo de acondicionamiento físico dentro del área de EF suele ser frecuente que venga respaldado por teorías que han sido o están siendo demostradas desde un punto de vista "científico". Estas teorías son las que sustentan y dan validez al contenido a enseñar. No obstante, debemos reconocer que el alumnado además de ser alumno ejerce como persona, por lo que precisa de un conocimiento que se presenta diferente al científico, y a través del cual puede enfrentarse con éxito a los problemas que se le presentan diariamente en la relación con los demás. Es incluso dentro de la escuela donde podemos apreciar situaciones que se aproximan a la naturaleza de la calle, siendo preciso que el alumno aplique más el sentido común propio en lugar de las teorías científicas aprendidas en las materias académicas. De hecho, cuando el estudiante se introduce por primera vez en la escuela, el único conocimiento que trae consigo suele ser el que ha aprendido en la familia o en su barrio mientras juega con sus amigos, lo que difiere bastante del conocimiento que los profesores pretenden enseñarle. Como ha afirmado Díaz de Rada (1993):

> *"En cada caso particular y dentro de unos límites imprecisos, la escuela enseña; la escuela trnasforma las pautas distributivas de los bienes económicos, sociales y culturales; la escuela prepara a los agentes para el trabajo. Pero mientras intenta hacer todo esto con una eficacia más o menos reconcodcida, ofrece a las personas y a los grupos experiencias concretas en un marco socializado. Una característica fundamental de esas experiencias es la de poner en relación, por primera vez en la biografía de los agentes y en el seno de una institución formalizada, las interpretaciones intrumentales y las interpretaciones convencionales del mundo social de la vida". (1993:45).*

Este conjunto de conocimientos que contruye el alumno y la persona a través de la interacción con el mundo que le rodea y que hace dotarle de un particular sentido, no sólo serviría de información, sino que parece representar un marco

conceptual que guía nuestra comprensión, atribución, predicción, e incluso planifica nuestra conducta y acción. (Rodrigo, 1985).

Toda esta realidad y variedad de conocimientos nos evidencia la necesidad de abordar, aunque sea brevemente, la naturaleza del conocimiento cotidiano, pues junto con el conocimiento instrumental académico, basado principalmente en un conocimiento científico, la realidad presenta al alumnado un conocimiento de sentido común, más afín al que suele utilizar fuera de la escuela. Puede afirmarse que para el estudiante la insuficiencia en las interpretaciones instrumentales le lleva a una situación *de "ineficacia objetiva"* y a la consideración de incompetente; la insuficiencia de las reglas de comunicación origina la desviación de las convenciones del comportamiento colectivo, produciéndole sanciones convencionales (Habermas, 1984:69, citado por Díaz de Rada, 1993:52).

No obstante, de las perspectivas filosóficas y sociológicas que abordan el estudio de la epistemología cotidiana, vamos a centrarnos en dos: la fenomenología y el interaccionismo simbólico. Esta decisión está basada en la consideración de que por sí solas aportan suficiente significación al objeto que ahora pretendemos tratar (conocimiento cotidiano), pero además suponen un marco imprescindible para entender la metodología interpretativa que utilizaremos para abordar el estudio del conocimiento escolar, y donde los significados diarios de los actores se constituye en el marco primordial del estudio y comprensión de la realidad. Somos conscientes de que con estas dos perspectivas nos limitamos a un ámbito "micro" de la vida cotidiana, a diferencia por ejemplo de lo que podría suponer las perspectivas Marxistas, sin embargo ellas nos interesan más en la medida que pueden ser más acordes con la idea constructivista que con la dialéctica[9]. Más que una exposición

[9] Para un estudio de las diferentes aproximaciones constructivistas e interpretativas en relación al conocimiento humano puede acudirse a la obra de Schwandt (1994). El autor nos expone como las perspectivas interpretativas diferencia las Ciencias Sociales y Culturales de las Ciencias Naturales. Mientras estas últimas se centra en explicaciones científicas, las primeras persiguen la comprensión de los significados de los fenómenos sociales. La visión interpretativa mantiene por lo tanto la oposición subjetividad-objetividad. En el ámbito interpretativo realiza un análisis de tres diferentes visiones: 1) La antropología interpretativa de Clifford Geertz; 2) El interaccionismo simbólico de Herbert Blummer y G. H. Mead; y 3) La reformulación que hace del interaccionismo interpretativo Norman Denzin. En el pensamiento constructivista analiza el constructivismo radical de Ernst Von Glaserfeld, el construccionismo social de Kenneth Gergen, el posicionamiento epistemológico feminista, el paradigma constructivista planteado por Guba y Lincoln y la aproximación estética de la investigación educativa planteada por Elliot y Eisner. Nos parece igualmente interesante el enfoque etnometodológico de Anthony Giddens, que puede entenderse como el estudio de los "etno-métodos (métodos populares o de los no expertos) que la gente emplea para dar sentido a lo que hacen los demás, y particularmente a lo que dicen" (Gil, 1994:206).

detallada de ambas corrientes, pretendemos centrarnos en resumir la forma en que ambas perspectivas entienden y explican el conocimiento que orienta la conducta de la persona en la vida cotidiana.

I.2.1.- La visión Fenomenológica del conocimiento

I.2.1.1.- El Conocimiento cotidiano

Para Alfred Schutz la vida cotidiana se presenta como una realidad interpretada por las personas, para las cuales tiene el significado subjetivo de un mundo coherente[10]. El mundo en el que viven es originado a través de sus pensamientos y acciones, se trata de un mundo construido intersubjetivamente a través del sentido común.

El mundo desde el punto de vista fenomenológico es aprehendido siempre a través de la conciencia, por lo que mantiene un carácter intencional. De esta forma, la realidad estaría formada por diferentes esferas constituidas por la aprehensión consciente de diferentes objetos. No obstante, la consciencia no actúa siempre en un mismo nivel, por lo que se esta admitiendo la existencia de múltiples realidades, por ejemplo la realidad que percibo de las relaciones con mis padres con los que trato diariamente en casa es muy diferente de la realidad que percibo en mis sueños. De todas las realidades percibidas es la de la vida cotidiana la que alcanza una posición privilegiada, pudiendo llamársele "*suprema realidad*" (V. Berger y Luckmann, 1994).

Es precisamente en esta vida cotidiana cuando la consciencia llega a su máxima activación. Para estas diferentes realidades la persona presta diferente atención, pues sus "estados de conciencia" para actuar son también diferentes. Así, la atención a cada realidad varía en función de nuestros intereses, lo que Schutz denomina "*atención a la vida*"[11]. De una mayor o menor atención dependerá el

[10] El punto de partida de la fenomenología podemos situarlo en las ideas de Husserl, cuya repercusión se vio pronto divulgada no sólo en Alemania, sino también en Holanda y NorteAmerica. A este autor debemos el concepto de "mundo de la vida" sobre el que se centrará gran parte de la perspectiva fenomenológica. Para una profundización de este concepto puede acudirse a la obra de San Martín (1993).

[11] Schutz plantea junto al conocimiento del mundo de la vida cotidiana (epogé) y al que se adquiere fuera del nivel de la vida cotidiana ("epistemológico") un tercer conocimiento donde se sitúa la comprensión

ámbito del mundo importante para nosotros, el alcance y función de nuestra memoria, la articulación de nuestro pensamiento, la vivencia de nuestras experiencias y sus objetos, la actitud reflexiva en busca de significado (Lozares, 1988:26).

Nuestro interés se centra en lo que sería el conocimiento de la vida cotidiana. Esta realidad se presenta como una realidad ordenada y objetivada. Los objetos han sido designados antes de que la persona aparezca en la escena. La vida se presenta para amoldar mis proyectos, además bajo una estructura temporal que me enfrenta con una facticidad que debo asumir. En esta ordenación y objetivación de la realidad juega un papel importante el lenguaje que usamos en el día a día, pues a través de él el mundo adquiere significado. Así, el lenguaje es un producto humano a través del cual se objetiva la subjetividad humana.

La persona centra su mayor atención hacia la vida cotidiana en el "aquí" y "ahora", que representa la zona de vida directamente accesible a mi manipulación corporal. Esa parte de realidad es la que esta a mi alcance para poderla modificar (la familia, la escuela, el barrio, ...) En estas esferas la conciencia está guiada por motivos pragmáticos. El interés por los objetos que no me rodean es más indirecto o menos intenso. (Berger y Luckmann, 1994)

Por otra parte, el conocimiento que se le da a la vida cotidiana es fruto del carácter intersubjetivo y por lo tanto es un producto socializado. Las personas comparten un sentido común de la realidad aún cuando la zona de realidad entre dos personas no sea la misma. Sin embargo, la experiencia más importante con los demás es aquella que se da "cara a cara". La realidad social de la vida cotidiana es aprehendida en un continuum de tipificaciones que van siendo más anónimas a medida que se alejan del "aquí" y "ahora" de la situación "cara a cara". Así, en un polo del continuum estaría aquellos con los que trato diariamente, y en el otro polo se situarían aquellas abstracciones anónimas con las que nunca podré interactuar "cara a cara".

Por último, otra cuestión interesante es la forma en que se distribuye socialmente el conocimiento de la vida cotidiana. Este se estructura en términos de

metodológica del científico que intenta estudiar la vida cotidiana. En ambos casos los intereses de la persona son bien distintos. (Lozares, 1988).

relevancias, algunas las conozco por mis intereses pragmáticos inmediatos y otras por mi situación general dentro de la sociedad. Para desenvolverme en la vida sobrevivo conociendo lo que me rodea más inmediatamente; para conocer el resto me basta saber a quién puedo acudir cuando sea necesario.

I.2.1.2.- Metodología de estudio para el conocimiento cotidiano.

En último lugar, nos parece interesante destacar brevemente como se entiende, desde esta perspectiva, la metodología de estudio.

Para Schutz el científico se vería imposibilitado de acceder y establecer una comunicación con el actor en y de la vida cotidiana, ya que el actor de la vida cotidiana sigue siendo actor y la otra parte científico. Ambos son imposibles de comunicar. Schutz lo que viene a plantear para el estudio científico es crear un modelo, extraído de la realidad del mundo de la vida cotidiana para que sea comunicable con el científico, así por un lado no se cae en la subjetividad y por otro se puede aplicar una metodología científica (propia de las ciencias de la naturaleza) para este modelo.

El planteamiento metodológico en la fenomenología de Schutz pasa por preguntarse qué significado tiene este mundo para el observado y cual para el actor que es observado dentro de este mundo. Para el investigador las situaciones diarias no tienen el mismo sentido que para el actor que mantiene un interés práctico. El investigador (observador) mantiene más bien un interés cognoscitivo para poder explicar lo que ve. La práctica científica dentro de su ámbito social no es neutral, pero si debe serlo la actitud científica específica cara a la práctica social del actor/es observado, lo que Schutz diferencia es las situaciones científica de las situaciones biográficas. La actitud del científico consiste en observar y construir pautas y resultados, que deben interpretarse en términos de la estructura subjetiva de sentido del observado para poder captar la realidad social.

Así, el científico debe sustituir los objetos de pensamiento del sentido común, que son únicos y singulares, por modelos tomados de un sector del mundo social donde sólo se producirían sucesos significativos tipificados. El científico construye

pautas típicas de los cursos de acción según ha observado, que son modelos racionales de acción.

Para Schutz debe reunirse dos condiciones para que se construyan los modelos científicos del mundo social: 1) que se aborde de forma objetiva el sentido subjetivo de la acción humana; 2) que los objetos de pensamiento de las ciencias sociales sean compatibles con los objetos de pensamiento. De esta forma el pensamiento metodológico de la fenomenología plantea abordar la falacia de la unilateralidad objetivista o subjetivista. Mantener un punto de vista subjetivo garantiza no caer en un mundo ficticio, inexistente, construido por el científico.

Los actores no son sólo el objeto de estudio sino que se constituyen en el medio de interpretación. Por esta razón, se defiende la necesidad de la subjetividad se incorpore al estudio del conocimiento cotidiano. Precisamente la cuestión en las Ciencias Sociales de que el hombre sea a la vez objeto y sujeto de ciencia lleva a una diferenciación con respecto a las Ciencias Naturales que ha constituido el núcleo principal del problema del conocimiento y comprensión. El científico social pertenece a un subsistema de la sociedad, lo que le hace compartir un conocimiento del mundo de la vida. Por ello, los científicos pertenecen, tanto como legos, como en su rol profesional, a mundos sociales de la vida que son estructuralmente similares a su objeto de estudio. Bajo este sentido la práctica de la investigación mantendría una estructura similar a la de la práctica cotidiana, pues el objeto de estudio sería accesible al conocimiento social. Desde la fenomenología, científico y lego objetivan sus realidades a través del lenguaje, bajo una estructura similar.

Las prácticas científica y cotidiana, pertenecientes a lo que Husserl denominó "mundo social de la vida", y a través de ellas la paradoja que representa cómo poder desarrollar una ciencia interpretativa objetiva para el estudio de las experiencias subjetivas humanas no sólo ha sido planteado por Schutz. El intento por sintetizar la subjetividad propia de la fenomenología y la objetividad científica puede también apreciarse en el pensamiento de Wilhelm Dilthey en su intento por encontrar una investigación científica del significado, en lo que partiendo de Hegel, entendía como una realidad simbólicamente preestructurada que denominó espíritu objetivo, o por ejemplo en los puntos confusos de Max Weber al tratar de relacionar la interpretación de significados y las explicaciones causales, o al pretender separar los hechos de los valores en la investigación social (Schwandt, 1994:119). Del

mismo modo, y siguiendo a Habermas (1988:458) mantendría un paralelismo con el concepto de cultura de Windelband y Rickert, o con las formas simbólicas de Cassirer.

La comprensión o "Verstehen" en Schutz sería el modo privilegiado de experiencia de los miembros de un mundo social de la vida, por lo tanto no se trata "*primeramente de un método utilizado por el científico social, sino más bien la particular forma de experiencia en que el pensamiento de sentido común toma conocimiento del mundo social y cultural*" (Schutz, 1967:56; citado por Habermas, 1988:478). Con ello el conocimiento científico social debe utilizar este modo de experiencia

Precisamente una de las críticas principales de Habermas a la fenomenología de Schutz viene por el hecho de posicionarse contra la objetividad de las ciencias sociales, y sin embargo no haber sido capaz de dar una explicación suficiente a la diferenciación entre la actitud que realiza el lego para conocer, de la actitud teorética que realiza el científico social.

La importancia de la fenomenología para las Ciencias de la Educación tuvo una incidencia importante a raíz de la influencia en los métodos de las Ciencias Sociales, inicialmente sobre todo a partir de su repercusión en la antropología que va reconvirtiendo la pedagogía y su visión de la educación como mera transmisión de conocimientos o medelos de pensamiento (Fernández González, 1993). Sin embargo los efectos de esta repercusión en la conceptualización del conocimiento escolar podrán ser interpretados a partir de los apartados posteriores. Baste ahora argumentar que la concepción fenomenológica nos parece interesante de cara a la presentación del mundo de la vida cotidiana como un marco de intersubjetividades, orientado por las simbolizaciones socialmente determinadas. Desde el punto de vista de la metodología se presenta interesante la diferenciación de los tipos de conocimiento: lego y científico, situando el conocimiento científico como una particularidad del conocimiento cotidiano, y por ello con una estructura similar. Este hecho ha permitido conectar los conocimientos experienciales del alumnado, como

persona lega, con los aprendizajes académicos y científicos trasmitidos por el profesor, a través de un proceso de "*transposición didáctica*"[12].

I.2.2.- El Interaccionismo simbólico

Esta corriente sociológica deriva de la Escuela de Chicago entre los años 1920 y 1930[13]. Uno de los principales exponentes de las ideas en las que se apoya esta perspectiva ha sido George H. Mead a raíz de su libro titulado "Mind, Self y Society", publicado por la Universidad de Chicago en 1934[14]. El trabajo de Mead fue popularizado por Herbert Blumer quien por primera vez acuñaba el término "interaccionismo simbólico" al utilizarlo en la exposición de un artículo en 1937.

Bajo el término "*Interaccionismo Simbólico*" se recoge una teoría sociológica influenciada por diversas corrientes del pensamiento tales como el pragmatismo, el formalismo, el humanismo, el anarquismo moderado y el romanticismo; siendo sus principales intelectuales personajes de la talla como Mead, J. Dewey, W. I. Thomas, Robert E. Park, W. James, Ch. Horton Cooley, Florian Znaniecki, J. Mark Balwind, R. Redfield y L. Wirth.

Muy pronto la influencia de la Escuela de Chicago fue decayendo a raíz de la aparición de otras instituciones y de la importante influencia de la sociología Parsoniana durante 1940 y 1950[15]. Además la influencia del positivismo y de los

[12] Este concepto ha sido utilizado con frecuencia en la enseñanza de las ciencias experimentales para designar el conjunto de transformaciones que sufre un saber científico con el fin de ser enseñando. (Ruiz Higueras, 1994).

[13] La importancia de la Esucela de Chicago se entiende mejor si partimos del hecho de que la Universidad de Chicago fue la primera Universidad Americana que estableció un departamento de Sociología a principios del siglo X. hasta la mitad de los años 30 la Sociología Norteamericana fue sinónima del Departamento de Chicago (Plummer, 1989:59).

[14] Dicha obra ha sido traducida al castellano bajo el título "Espíritu, persona y sociedad. Desde el punto de vista del conductismo social" publicada por la Editorial Paidós.

[15] La obra de T. Parssons (1959) "The School class as a social system" representa muy acertadamente la teoría funcionalista que predominaba a mediados del S. XX. Recordemos que según el paradigma funcionalista la sociedad estaría formada por un sistema integrado de funciones indispensables interconectadas, donde las diferencias sociales corresponderían a los diferentes roles dentro de la estructura social. La escuela dentro de este paradigma es considerado como un subsistema que cumple la función de socializar a los individuos para que cumpla cada uno su papel, al mismo tiempo que selecciona y asigna a los individuos una determinada clase social. En esta perspectiva no se cuestiona el sistema educativo, ni lo que

métodos cuantitativos predominaban durante este periodo. Bajo este contexto Blumer y otros autores reaccionaron, iniciando a partir de los años 50 una segunda generación de la Escuela de Chicago[16]. Con esta segunda generación surgían autores como Anselm Strauss, Everett Hughes, Lloyd Warner, Becker, Davis, Glaser, Roth, Geer, Riesman (Woods, 1992:339). Entre ellos destacamos a Erving Goffman (1959), precursor de un interaccionismo radical que el mismo ha denominado como interaccionismo dramatúrgico[17].

Nuestro interés se centrará sin embargo en una perspectiva más moderada del interaccionismo derivado de Mead y popularizado por Blumer, con lo que no renunciamos a la consideración de una influencia social sobre el individuo, tal y como será expuesto en los siguientes capítulos.

Siguiendo al propio Blumer (1982) la naturaleza del interaccionismo simbólico podría quedar resumida bajo tres principios:

1) El ser humano orienta sus actos hacia las cosas en función de lo que éstas significan para él;
2) El significado de estas cosas se deriva de, o surge como consecuencia de la interacción social que cada cual mantiene con el prójimo;
3) Los significados se manipulan y modifican mediante un proceso interpretativo desarrollado por la persona al enfrentarse con las cosas que va hallando a su paso.

Los símbolos son considerados como signos, lenguaje, gestos o cualquier cosa que encierre significado, siendo éste una construcción social. Esta postura

ocurre en las aulas. Se parte de una manifiesta igualdad de oportunidades, a partir de la cual se consiguen rendimientos académicos distintos, supuestamente por las diferentes capacidades individuales de los estudiantes.

[16] De hecho a finales de 1950 la propia obra de Talcott Parsons muestra un lento desplazamiento hacia la importancia atribuida al punto de vista subjetivo del actor, frente a la perspectiva objetiva y sistemática predominante en sus inicios (Raison, 1970:224).

[17] El estudio de lo social en el interaccionismo de Goffman queda reducido al marco donde se desarrolla la vida cotidiana, por lo que no menciona otra realidad distinta. Su radicalismo viene precisamente de la exclusiva atención hacia el mundo microsocial, del que se debe deducir el ámbito global, como por ejemplo, la vida institucional o la relación entre las clases. Precisamente una de las principales críticas a la perspectiva dramatúrgica de Goffman será la de haberse centrado en la relación en una situación y un momento determinado (una relación "cara a cara"), sin interesarse por ejemplo por los antecedentes o historia de los sujetos que juegan también un papel importante en la propia interacción. (Lozares, 1988).

presentaba un contraste importante con las aproximaciones del momento, las cuales daban poca importancia al significado, considerándolo como un vínculo neutral entre la causa del comportamiento y la misma conducta.

El interaccionismo simbólico sostiene que el significado que las cosas encierra para el ser humano constituye un elemento central en sí mismo. Con ello se está dando especial importancia al papel del significado en la formación del comportamiento del individuo.

Para esta perspectiva, el origen del significado no se encontraría intrínsecamente como elemento natural en la estructura objetiva de las cosas, el significado no emanaría naturalmente de las cosas. Tampoco el significado es considerado como la superficialidad que la persona individualmente añade a las cosas. El significado sería fruto del proceso de interacción entre los individuos, es por lo tanto un producto social y una creación que surge de y a través de las actividades en que las personas interactúan. El significado determina la forma en que una persona ve los objetos (sean físicos, sociales o abstractos). Los objetos comunes para un conjunto determinado de personas serían los que mantendrían un mismo significado para todas ellas. Con esto queda manifestado que para el interaccionismo simbólico los objetos son creación social y sus significados se forman, aprenden o se transmiten a través de un proceso social.

Sin embargo, esto no quiere decir que el interaccionismo simbólico no preste atención a la interpretación que realiza cada persona de los significados producidos socialmente cuando intenta utilizarlos. Así, la interpretación se entiende como una manipulación de los significados socialmente construidos, ya que la persona selecciona, verifica, elimina, reagrupa o transforma estos significados en función de la situación en la que se encuentra. (Blumer, 1982).

La sociedad es concebida por la unión de personas que se encuentran en continua acción. Esta acción surge principalmente en relación con las acciones de los demás, es decir en la propia interacción. De esta forma, las actividades de los demás interviene en la interpretación que la persona hace de los sucesos y por ello determina en gran parte su comportamiento.

Mead distingue dos niveles de interacción social: la conversación de gestos y el empleo de símbolos significativos. Para Blumer (1982:6) se trata de la "interacción no simbólica" frente a la "interacción simbólica". La primera interacción tendrá lugar cuando la persona responde directamente al acto de otra sin existir interpretación. Durante la segunda la actuación de la persona se produce previa interpretación del acto de la otra parte. Aunque el interaccionismo simbólico reconoce la existencia de las dos formas, se inclina a considerar que la forma más característica de interacción es la simbólica. Con esta interacción se esta evidenciando todo un juego de fines y metas, ya que las personas que realizan determinada acción se sirven de los gestos como signos que proyectan lo que se va a realizar, y al mismo tiempo sirven para comunicar lo que se desea que la otra persona realice o deje de realizar. Cuando existe una perfecta coordinación entre ambos, es decir, cuando el significado es comúnmente compartido, la comprensión entre las personas es mutua.

Para explicar estos dos niveles de interacción Mead (1972) utiliza el símil del juego y el deporte, apoyándose en una base genética que determina a su vez los dos niveles de desarrollo de una persona[18]. En una primera etapa, el individuo se constituiría por una organización de las actitudes individuales de los otros hacia él y de las actitudes de los unos a los otros. En la segunda etapa, el desarrollo de la persona del individuo estaría completa, estaríamos ante lo que el autor denomina como una "personalidad más organizada". La persona se constituye ahora por la organización de las actitudes de los individuos particulares, y además por una organización de las actitudes sociales del grupo como un todo, al que Mead denomina el "*otro generalizado*". La primera de las etapas correspondería con el juego, mientras la segunda estaría más ejemplificada en el deporte. En la situación de juego existiría una sucesión de un papel tras otro, característico de una personalidad infantil. En el deporte se consigue sin embargo una unidad definida que es introducida en la organización de otras personas. De esta forma, el niño al principio entiende la función del proceso de una forma abstracta, pasando del juego al deporte. El "otro" como comunidad o grupo social organizado es el que proporciona al individuo su unidad como persona. En el deporte el otro es el equipo en la medida en que interviene como actividad social en la experiencia de los

[18] Durante este periodo en que Mead saca a la luz su libro (1934) existía una tendencia generalizada de interpretar las teorías en función del desarrollo evolutivo. Como argumenta Charles W. Morris en la introducción de la obra "*para fines del siglo pasado ninguna parte del conocimiento parecía más segura que la doctrina de la evolución biológica*".

miembros individuales. De esta forma, los procesos sociales influyen en la conducta de los individuos. Es así, como la comunidad ejerce su control sobre el comportamiento de sus miembros individuales constituyéndose la comunidad social como factor determinante del pensamiento individual.

A su vez para poder explicar como se produce la interacción de la persona con el "otro" Mead diferencia el "yo" consciente del "mi" social. El "mi" sería el producto de la visión de uno mismo como objeto, de como uno podría ser visto por otros. De esta forma, el "mi" será definido en función de cada uno de los roles que la persona pueda formar. El "yo" y el "mi" están en constante interacción con los otros. Mead (1972) describía esta relación con los siguientes términos:

> *"El "yo" reacciona a la persona que surge gracias a la adopción de las actitudes de otros. Mediante la adopción de dichas actitudes hemos introducido el "mi" y reaccionamos a él como un "yo". (1972:201).*

Para Mead el "yo" es la acción del individuo frente a la situación social que existe dentro de su propia conducta, y se incorpora a su experiencia sólo después de que ha llevado a cabo el acto. Entonces se tiene la conciencia de éste. El "mi" surge para cumplir tal deber. Los dos están separados en el proceso, pero se encuentran juntos al ser parte de un todo. El "yo" provoca al "mi" y al mismo tiempo reacciona a él.

Si recordamos la persona construye y orienta su propia acción, más que limitarse a dar respuestas a los factores que influyen en su vida. De forma similar ocurriría con el grupo social que actúa conjuntamente a través de la interacción interpretativa. No obstante, la acción conjunto no debe considerarse como el comportamiento idéntico por parte de los participantes. Cada miembro actúa desde la posición que ocupa y realiza un acto individual y distintivo. Lo que hace la acción conjunta es la interconexión de estos actos a través del proceso de sus interacciones e interpretaciones.

I.3.- Epistemología escolar.

Hasta el momento hemos podido apreciar como antes de que existieran las escuelas como instituciones sociales, e incluso la ciencia como forma de conocimiento y explicación de los sucesos que nos envuelve, los hombres intentaban dar explicaciones al mundo a través de creencias atribuidas normalmente a la magia o a la religión.

A partir del pensamiento presocrático se iniciaban los primeros pasos hacia la racionalidad, pero sería en el S. XVII cuando se puede situar el inicio de la Ciencia y su método científico (Chalmers, 1984). Bajo esta influencia, se puede entender las diferentes visiones de la escuela, tal y como hemos expuesto en el capítulo anterior, y donde representa una institución al servicio de la sociedad cuya función principal es poder transmitir los conocimientos científicamente válidos, preocupándose en primer lugar de la inclucación ideológica de los valores dominantes y posteriormente de ir ocultando, mediante formas de transmisión más elaboradas, a través de lo que se conocería como currículum oculto, lo que muchos años atrás había constituido el conocimiento oficial para el alumnado. Aún hoy, con bastante frecuencia en determinadas materias escolares, el conocimiento escolar viene a relacionarse con la parte de conocimiento científico que le es instruido al alumnado. Así, las concepciones, ideas, representaciones y demás conocimiento experiencial que el alumnado ha ido adquiriendo de la vida cotidiana (en sus relaciones con la familia, amigos, etc..) ha sido frecuentemente considerado como una información errónea que distorsiona los aprendizajes escolares.

En las últimas décadas, el conocimiento que el alumnado va adquiriendo en la escuela, y que no se encuentra directamente reflejado en la instrucción del profesor, viene siendo también objeto importante de estudio. De esta forma, campos aparentemente dispares como la sociología (Jackson, 1992, Willis, 1988; Rivas, 1990a; 1991; 1993;) la antropología educativa (Díaz de Rada, 1993; Velasco; García y Díaz, 1993), o incluso la psicología evolutiva y de la educación (Del Rio y Alvarez, 1992; García Díaz, 1995; Gil Pérez, 1994; Cubero y Marco, 1994; Pozo, Del Puy, Sanz y Limón, 1992;) van encontrando puntos de intersección al integrarse de manera más clara los aspectos individuales en los sociales y viceversa. Tal y como ha manifestado Rodrigo (1993b):

"La perspectiva individual y la cultural sobre la construcción del conocimiento son versiones sesgadas y fruto del aislamiento disciplinar que, desgraciadamente, suele ser muy frecuente en la ciencia. La perspectiva individual hace gravitar todo el peso explicativo en el anclaje representacional. El conocimiento es un producto de la actividad cognitiva individual y por tanto queda plasmado en el bagaje representacional de las personas. Por su parte, la perspectiva cultural sólo reconoce el anclaje social, de modo que insiste en la normativzación social del conocimiento, externalizando los agentes y los medios de elaboración. La perspectiva individual abre la puerta de búsqueda de universales en los procesos de construcción del conocimiento, mientras que la perspectiva cultural nos aboca a un relativismo cultural (...) El conocimiento es fruto tanto de invarianzas en el sistema cognitivo como de invarianzas en el soporte social. unas y otras aseguran que todos los individuos de todas las culturas construyan, generación tras generación, su visión particular de la realidad". (1993b:62-63).

Desde un punto de vista epistemológico y siguiendo los planteamientos expuestos previamente para el modelo de conocimiento científico y cotidiano, podemos diferenciar estos dos del propio conocimiento escolar, tal y como lo entenderemos en nuestro estudio.

Una de las autoras que en nuestro país está demostrando un gran esfuerzo en el estudio de la epistemología escolar es la profesora de la Universidad de la Laguna, Mª José Rodrigo (1985; 1993b; 1993c; 1994a; 1994b). Su intento por clarificar el proceso y las características del conocimiento que el alumnado adquiere cuando actúa en su vida diaria, se implica en un proyecto científico o actúa de alumno dentro de la escuela ha despertado un interés para la comprensión y mejora del proceso de enseñanza-aprendizaje en contextos escolares. Bajo este marco suele distinguirse tres tipos de conocimiento: el cotidiano, el científico y el escolar; si bien todos ellos forman parte de una misma realidad.

Para Rodrigo (1993b; 1994b) los tres tipos de conocimiento pretenden construir un mundo distinto. El conocimiento científico trabajaría en un plano ideal, ya que aplica las ideas al mundo idealizado de las ciencias, mientras que el hombre de la calle vive la realidad e intenta describir los fenómenos que le afectan directamente. Así, la persona a través del conocimiento cotidiano intenta

diariamente resolver problemas prácticos inmediatos, sin embargo el científico pretende crear nuevas teorías que describan otros problemas fuera del alcance inmediato.

> *"... el mundo de experiencias cotidianas no existe al margen de la representación que de él hacemos. Más bien es fruto de nestras teorías implícitas, informales, construidas en contextos sociales y consensuadas o negociadas en nuestros encuentros con los otros. Por ello hay tantas posibilidades interpretativas o perspectivas de la realidad como teorías implícitas. La misión primordial de uan teoría implícita no es explicar la realidad, sino definir el campo de fenómenos cotidianos que conforman nuestra realidad. Si la realidad ya estuviera conformada tal cual es, sólo habría que explicarla".* (Rodrigo, 1993b:66).

Por contra:

> *"Una de las pretensiones del científico es explicar los fenómenos cotidianos. Pues bien, para llevar a cabo esta tarea debe elaborar una teoría que defina un campo de fenómenos científicos que sean relevantes para explicar los cotidianos. Así la teoría científica trata sobre fenómenos que la misma teoría define, no trata sobre los fenómenos cotidianos. Conceptos tales como masa, gravedad, atración, triángulos equiláteros, puntos matemáticos, planos, etc., no describen fenómenos cotidianos. Decriben idealizaciones que guardan una correspondencia que dista mucho de ser perfecta con los fenómenos cotidianos que tratan de explicar (...) Confundir el plano real con el plano de las idealizaciones científicas es el error principal que lleva al hombre de la calle a tragiversar buena parte de los conceptos científicos".* (Rodrigo, 1993b:66-67).

El alumnado en la construcción de su conocimiento escolar deberá situarse en posturas intermedias al científico y al hombre de la calle. Por un lado debe, al igual que hace en la calle, construir explicaciones a los fenómenos que están interactuando con él durante las clases y fuera de ellas, pero además debe adquirir cierto conocimiento que le facilite la comprensión de otra serie de fenómenos que no mantienen una interrelación directa con él, y que por el momento sólo podría llegar a conocer a través de unos modelos teóricos.

El conocimiento escolar no debe perseguir por lo tanto una transformación del conocimiento cotidiano en conocimiento científico, a través de la nueva información que se le presenta. Consideramos, siguiendo a Rodrigo (1994b), que debe entenderse un error el cambiar los conceptos del alumnado por el hecho de que se pueda pensar que los conocimientos experienciales (cotidianos) mantienen una continuidad con los científicos y escolares. Asumir este aspecto sería reducir el conocimiento escolar al conocimiento científico, eliminando o transformando el conocimiento cotidiano que lleva dentro el alumnado. Ambos, conocimiento científico y cotidiano son útiles al alumno, no sólo para poder desenvolverse fuera de la escuela, sino también dentro de la misma. Uno le servirá para entender las idealizaciones de los fenómenos universales por los que se rige el mundo, y el otro le ayudará a sobrevivir diariamente como alumno, en donde resaltamos especialmente la posibilidad de conseguir los éxitos dentro de la carrera meritocrática de la escuela, al ser uno de los aspectos más valorados por el propio alumnado (cf. Martínez Rodríguez, 1992 ; Doyle, 1983 ; Rivas 1990a, 1991, 1993).

La finalidad de cada uno de los conocimientos analizados resulta también un criterio diferenciador. Así, a través del conocimiento cotidiano se busca especialmente la utilidad y eficacia de su aplicación; no se cuestiona a nivel experimental sus teorías, pues sus creencias le lleva a asumirlas como válidas. Es precisamente la comprobación práctica de forma reiterativa la que le hará acrecentar más su teoría o desecharla y buscar otra que le permita afrontar aquí y ahora la situación dada. Por contra a través del conocimiento científico se pretende construir teorías que expliquen aspectos de la realidad, para lo que se buscará un conocimiento ya construído y comprobado por otros, buscando una mayor universalidad en sus conocimientos, de tal forma que pueda ser cierta en mayor número de ocasiones y para un mayor periodo de tiempo.

El conocimiento escolar en este sentido, suele carecer en muchas ocasiones de sentido para el alumnado. Por una parte, la situación perfectamente estructurada de la escuela hace que el alumnado pierda la espontaneidad, improvisación y conflictos a resolver de los que suele estar lleno la situación cotidiana, lo que determina las situaciones monótonas y aburridas en las que suele convertirse las clases, especialmente cuando la situación pasa a estar perfectamente controlada para el estudiante por parte del profesor. De otra parte, las situaciones poco participativas en las que el alumnado pueda sentirse responsable de su propio conocimiento y del

de sus compañeros, y del contenido sobre el que se trabaja, hace que pierda la ilusión que tiene (como científico) cuando por sus propios méritos descubre algo que aparentemente puede parecerle como novedoso. Por ambos aspectos, la finalidad del conocimiento escolar debería buscarla el alumnado en el propio contexto que le rodea dentro de la escuela y en cada una de las aulas por las que transita.

Como último aspecto que marcaría importantes diferencias en cada uno de los ámbitos del conocimiento propuesto por la autora, se encontraría la forma en que tiene lugar su construcción para cada uno de los casos. El hombre de la calle, al interactuar con su entorno diario busca teorías eficaces que le permitan tomar decisiones para poder actuar con cierta rápidez. Por lo tanto, los procesos de construcción del conocimiento en este caso son bastante simples, a través de procedimientos heurísticos. En el caso del conocimiento científico se utilizan procedimientos sistemáticos que pongan a prueba las teorías planteadas para verificar su validez científica. Esto nos llevaría a afirmar que el conocimiento científico está más elaborado y planificado que el cotidiano; de hecho, una vez construído y comprobado su veracidad es explicitado al resto de la comunidad científica, e incluso puede llegar a ser aceptado como válido para enseñarlo. El alumnado para la construcción de su conocimiento escolar, parte en principio de los mismos procedimientos por los que construye el conocimiento cotidiano; sin embargo necesita aprender los procedimientos para una construcción más elaborada del conocimiento escolar, fundamentalmente se pretende incidir durante el aprendizaje en los proceso de metacognición, por lo que el estudiante al participar en la construcción de su conocimiento reflexiona sobre el proceso seguido.

CAPÍTULO II

TRANSMISIÓN-ADQUISICIÓN DEL CONOCIMIENTO ESCOLAR

I.1 • ANÁLISIS SOCIOLÓGICO DEL CONOCIMIENTO ESCOLAR
• Teorías de la reproducción • Reproducción, EF y deporte • Complementando las teorías de la reproducción • Teoría crítica en educación. El conocimiento oficial de la escuela. Construcción social del currículum en EF.

II.2 • EL APRENDIZAJE COMO ADQUISICIÓN DE CONOCIMIENTOS. UN ENFOQUE PSICOLÓGICO DEL CONOCIMIENTO ESCOLAR
• Determinación frente a construcción del conocimiento • La importancia del contexto enla construcción del conocimiento escolar • El problema de lo indivicul y lo social en las teorías del aprendizaje • La perspectiva socio-cultural del conocimiento escolar

I.3 • A MODO DE SÍNTESIS. LA ESCUELA COMO ESPACIO DE TRANSMISIÓN Y RECONSTRUCCIÓN DEL CONOCIMIENTO ESCOLAR

II.1.- Análisis sociológico del conocimiento escolar

El conocimiento y la cultura como elementos característicos de toda sociedad va perdurando y modificándose a medida que se suceden las generaciones. Sin embargo, conocimiento y cultura no se encuentran repartidos de forma homogénea entre las diferentes personas y grupos sociales, sino que configuran toda una red de relaciones horizontales y verticales, de tal manera que se puede hablar de posibles desplazamientos de individuos de unos grupos a otros, llegando así a integrarse en la cultura de otros grupos sociales distintos al inicial. Estos desplazamientos de los individuos, bien a nivel intrageneracional o intergeneracional, han venido entendiéndose bajo el término de "*movilidad social*" y "*cultural*" (V. Carabaña, 1993; Gil, 1994; Guerrero, 1996).

En cualquier caso, la posibilidad de cambiar un individuo de posición social va a estar dependiendo de un juego combinado de recursos objetivos (económicos), sociales (amigos, parentesco, tipo de contactos, influencias, etc) y personales o subjetivos (inteligencia, capacidad de riesgo, etc). El alumno, como sujeto de una sociedad, se encuentra influenciado y ligado de partida a una posición social determinada por sus recursos objetivos y sociales que le rodean, lo que va a limitar el acceso a una mayor o menor riqueza informativa y simbólica, en absoluto determinante, pues en el transcurso de su vida, y a través de sus recursos personales, tiene la posibilidad de conseguir su movilidad social y cultural.

II.1.1.- Teorías de la reproducción.

II.1.1.1- Reproducción social.

Estas teorías, inspiradas en las ideas del Marxismo[19], intentaron explicar la división de la sociedad en diferentes clases sociales (proletariado y burguesía), al

[19] Las teorías de la reproducción en general se encuentran enormemente influenciadas por Marx, especialmente a raíz de su obra "*El Capital*". No obstante como mantiene Fernández Enguita (1985:17) "*tal vez en ningún campo de las ciencias sociales y humanas se haya mantenido tan impermeable al marxismo como la pedagogía*". En el mismo argumento, Tadeu (1995:71-72) llega a considerar incomprensible la omisión que los autores hacen del tratamiento de la reproducción en "*El Capital*". Este hecho tal vez pueda explicarse a consecuencia de que en la reproducción en educación los autores colocan como punto de partida el proceso de reproducción social, y deducen de éste la reproducción de la conciencia y el papel de la

mismo tiempo que se da cuenta de la división entre el trabajo intelectual y el trabajo manual, y el papel que juega la escuela en la reproducción de esta división[20].

De una forma general bajo estas teorías se argumenta el hecho de que la escuela tuviera como principal función preparar a las diferentes clases sociales para ocupar el lugar que le corresponde, a la vez que produce conciencias compatibles con los intereses de la sociedad dominante (Giroux, 1992:109).

El filósofo Althusser (1970)[21] en su obra titulada "*Ideología y Aparato ideológico del Estado*" destaca el papel del Estado en la reproducción de las clases sociales. La escuela funcionaría, según este autor, como verdaderos "*aparatos ideológicos del Estado*", transmitiendo de manera diferenciada ideas, valores y formas de actuar a cada una de las clases sociales[22]. (V. Fernández Enguita, 1992:31-32; Tadeu, 1995:24).

La escuela, como una de las instituciones representativas del aparato ideológico del Estado se encargaría de transmitir la perspectiva de la sociedad que les interesa a las clases dominantes, a través del contenido impartido en las aulas y a través de las propias prácticas inherentes a la institución[23]. La transmisión del conocimiento para cada clase se lleva a cabo por la distribución diferenciada en función de los niveles escolares. Así, los alumnos en niveles escolares inferiores son receptores de una ideología destinada a las clases dominadas. De todos ellos, los pocos que a medida de los cursos van quedando en la escuela se le inculcaría las

educación en ese proceso. En cambio, en la obra de Marx, la reproducción social se inicia en los propios elementos materiales del proceso de reproducción.

[20] Con el término "*reproducción social*" se hace alusión a la sucesión de las relaciones entre las clases sociales, más que a las propias clases, y ello en la medida que sus relaciones se hacen imprescindibles para mantener el modo de producción capitalista (Willis, 1993:432).

[21] Véase la traducción al castellano de 1977.

[22] Junto con el "*aparato ideológico del Estado*" que gobernaría principalmente a través del consentimiento, y que se encontraría formado además de por la escuela, por la familia, la estructura legal y los medio de comunicación, existiría el "*aparato represivo del Estado*", representado por el ejército, la policía, la justicia y las prisiones, cuyo gobierno se realizaría a través de la fuerza.

[23] Queremos destacar el hecho de que algunos autores hayan creído apreciar en estas prácticas una relación importante con lo que comenzaría a ser tratado bajo la denominación de "*socialización en la escuela*" (cf. Jackson, 1968; Hamilton, 1983), y apreciado actualmente bajo el término de "*currículum oculto*", que se viene a contraponer al contenido o currículum oficial de la escuela. No obstante, dichas prácticas o rituales, alcanzan una mayor atención en las obras de otros autores, como por ejemplo Bowles y Gintis, seguidamente tratado.

ideas que refuerzan una posición subordinada en las relaciones sociales de producción.

Como ya advertimos previamente, se trata de un esquema bastante similar a la reproducción que pudiéramos encontrar en las obras de Marx, pues las diferentes relaciones de las personas con sus medios de producción constituye el objeto principal de reproducción, sin embargo Althusser pone el énfasis en la reproducción de las relaciones ideológicas de la escuela. Tal y como expresa Fernández Enguita:

> *"Althusser minimiza el papel del proceso mismo de producción en la reproducción de las relaciones sociales de producción y lo reduce a nada en términos teológicos, es decir, reduce a nada su capacidad ideológica propia. Se diría, pues, que al proceso de producción pertenece solamente la reproducción material mientras que la reproducción social es asunto de la escuela, con ayuda subsidiaria de otros AIE (Aparatos Idelológicos del Estado)" (1992:32).*

De esta forma, la escuela puede ser vista como un instrumento de lucha en manos de la burguesía, utilizada por ésta para imponerse a la clase trabajadora. No obstante, la eficacia reproductora de la escuela se conseguiría ocultando su carácter fundamental, presentandose la institución como un espacio neutro de transmisión del conocimiento (Escofet, 1996:51).

Así, la reproducción según Althusser se produciría por medio de la persuasión ideológica, induciendo al alumnado a aceptar el lugar que se le ha atribuido en la estructura social; entendiendo que la ideología vendría representada tanto en los mensajes que se repiten a través de la instrucción dadas en las diferentes áreas o materias escolares, como en las propias prácticas y rituales. En este segundo caso, debe entenderse más que como contenido, como una representación de las relaciones imaginarias de las personas con sus condiciones reales de existencia. Desde esta perspectiva, los individuos conocerían y actuarían en función de las circunstancias en que viven, más que en función de su propia voluntad. La ideología por tanto, lo que estaría produciendo en la persona sería una representación falsa de la relación del individuo con sus condiciones de existencia. La ideología crearía una falsa conciencia a través del discurso dominante que distorsionaría la percepción de la realidad social de los dominados, pero también a través de la existencia material de los rituales, prácticas y procesos sociales que rodea el trabajo diario de las

escuelas (cf. Bonal, 1993; Fernández Enguita, 1992; Giroux, 1992; Guerrero, 1996; Tadeu, 1995; Willis, 1993).

> *"La ideología es de hecho un sistema de representaciones, pero en la mayoría de los casos estas representaciones no tienen nada que ver con la "conciencia"; son generalmente imágenes y ocasionalmente conceptos, pero son estructuras que se imponen en la vasta mayoría de los hombres, no a través de su "conciencia". Son objetos culturales percibidos, aceptados y sufridos y actúan funcionalmente sobre los hombres en un proceso que escapa a ellos mismos".* (Althusser, 1969; en Giroux, 1992:112).

Aparte de la incertidumbre que deja abierto la obra de Althusser, su mejor aportación en el ámbito educativo ha sido el de propiciar los primeros análisis del papel de la escuela en la reproducción de las relaciones de producción.

Baudelot y Establet (1971) en su obra "*La escuela capitalista en Francia*" van más allá de los planteamientos propuestos por Althusser, consiguiendo una mayor clarificación al hecho de que la escuela cree diferentes subjetividades. Para estos autores el sistema escolar se encontraría dividido en segmentos separados correspondientes a las diferentes clases sociales. En este sentido, distingue entre dos redes de escolarización: la primaria profesional y la secundaria superior (Escofet, 1996). Estas dos formas de escolarización vendría diferenciadas desde tres ámbitos. El primero iría referido a las clases sociales a las cuales va destinado, diferenciandose la clase obrera de la clase media. En un segundo aspecto, cada una de las formas de escolarización vendrían determinadas por el lugar socio-profesional al que se dirigen sus estudiantes; atendiendose a una división técnica, por la cual se diferenciaría el trabajo manual del trabajo más intelectual, y a una división social, en el que aparecerían los explotados frente a los explotadores. Como último ámbito, la división vendría producida en función del tipo de información que transmitiría cada una de los tipos de escolarización, donde el conocimiento propiamente científico sería reservado para los estudiantes de la red de secundaria superior. Así, la escuela a través de su currículum diferenciado produciría un conocimiento superior a las clases dominantes y un conocimiento inferior a los subordinados, explicando así la reproducción social inicial. (cf. Fernández Enguita, 1992; Gil, 1994; Tadeu, 1995).

El modelo que posteriormente propondrían Samuel Bowles y Herbert Gintis (1976)[24] en su obra "*La instrucción escolar en la América capitalista*" encuentra también en este tipo de economía capitalista la razón de las desigualdades escolares. Consideran como funciones principales de la escuela, de una parte, la selección y entrenamiento diferencial de los estudiantes en función del trabajo que vayan a desempeñar dentro de la estructura jerárquica social; de otra, reproducir formas de conciencia, valores y actitudes que mantengan las relaciones sociales entre dominantes y dominados. No obstante, aunque mantiene el esquema general apuntado para los autores anteriores, se puede apreciar un avance al marcar el énfasis en esta ocasión en la experiencia vivida dentro del contexto social de la escuela, es decir, en el aspecto práctico y vivencial de la ideología, en detrimento de la importancia asignada a la ideología como transmisión de mensajes y a la diferenciación social producto de los diferentes contenidos curriculares de la escuela. Con ello, se afirma que más que los elementos del curriculum formal o los aspectos verbales del currículum, lo que produce la diferente representación en función de las clases sociales es la estructura de las relaciones prácticas vividas en el seno de la escuela.

Aunque la reproducción social para Bowles y Gintis sigue situándose también en la esfera económica, no se refieren tanto a la desigualdad en la propiedad de bienes, sino más bien en la posición que ocupa la persona dentro de la producción, es decir, a la jerarquía que ocupa dentro del proceso del trabajo. (Tadeu, 1995:48). Para estos autores, la familia y la escuela serían los lugares privilegiados para distribuir diferencialmente las ideologías necesarias para el adecuado funcionamiento de la producción. Dentro de estos ámbitos, mantienen la existencia de un "*principio de correspondencia*" entre la estructura de las relaciones sociales interpersonales y las relaciones sociales en el lugar de trabajo. Las relaciones sociales producidas dentro del contexto escolar y familiar proporcionarían mejores o peores actitudes para el trabajo. Así, se presta un especial interés a la relación entre la estructura de relaciones que se producen en el contexto escolar con el que posteriormente encontrará el estudiante en el mundo laboral.

La correspondencia que encuentran Bowles y Gintis entre las relaciones sociales de la escuela y las disposiciones y actitudes para el trabajo son explicadas del siguiente modo:

[24] Véase la traducción al castellano de 1983.

> *"El sistema educativo ayuda a integrar a la juventud dentro del sistema económico, a través de la correspondencia estructural entre sus relaciones sociales y las de producción. La estructura de las relaciones sociales en educación no sólo curte al estudiante para la disciplina del lugar de trabajo, sino que también desarrolla los tipos de comportamiento, modos de conservación propia, autoimagen e identificaciones sociales que son ingredientes cruciales para su adecuación en el trabajo. Específicamente, las relaciones sociales de educación entre administradores y maestros, maestros y estudiantes, estudiantes y su trabajo, son una réplica de la división jerárquica del trabajo".* (1976; en Giroux, 1992:115-116).

Estas relaciones se ven modificadas, primeramente a través del ascenso en el sistema educativo, en la que las relaciones sociales se vuelven progresivamente menos autoritarias, permitiendo una mayor independencia en el sistema escolar. Sin embargo, la permanencia en el sistema escolar y el acceso por tanto a los niveles superiores y a las relaciones sociales que en él se dan estará en función de la clase social. En segundo lugar, los diferentes tipos de enseñanza propician también tipos de relaciones diferentes. Así, las escuelas que preparan para el trabajo manual propician en mayor medida una relación de subordinación, muy diferente a las escuelas que propician el autocontrol de sus estudiantes, preparándolos para un trabajo más intelectual.

El sistema educativo bajo este modelo, al menos en su elemento relacional, reproduce la estructura del sistema de producción, basada en una relación jerárquica.

II.1.1.2.- Reproducción cultural.

Las teorías de la reproducción social, expuestas previamente, han mantenido la idea de una correspondencia entre las prácticas escolares y las relaciones de producción y división social del trabajo. A través de la instrucción, las relaciones afectivas entre compañeros y profesores, el contenido a enseñar, su metodología, la relación con los recursos didácticos, etc, la escuela ejerce su función al servicio de la reproducción, muchas veces mejor incluso que con su currículum formal. Sin

embargo, las teorías de la reproducción social no han podido desarrollar una teoría de la conciencia y de la cultura, mientras que las teorías de la reproducción cultural intentan desarrollar una sociología del currículum que vincule la cultura, clase y dominación con los preceptos de la escuela. (Giroux, 1992). Así, desde otras perspectivas (Apple, 1986; Bourdieu y Passeron, 1973; Bernstein, 1988; 1989, 1993) se defiende, sin oponerse a la idea anterior, que la escuela no sólo reproduce la estratificación social, sino además el capital cultural, por lo que se puede hablar más apropiadamente de una "*transmisión cultural*" (V. Apple, 1986, 1987)[25].

Estas teorías se centrarán más en intentar explicar la forma en que la escuela produce, selecciona y legitima la cultura a transmitir. Con ello, parece que se desligan en mayor medida del factor económico. La desigualdad de los inidividuos ante la enseñanza se explicaría más en función de la adaptación del sistema escolar a los que poseen una determinada cultura, haciendo que los de clases más desfavorecidas socialmente también se encuentren ante una posición desfavorable del conocimiento académico y escolar.

No obstante, para un desarrollo más profundo de estas teorías vamos a dividir la exposición en dos partes. Una primera pretende desarrollar las teorías de Bourdieu y Passeron, asentada de forma amplia en el aspecto de transmisión cultural; en un segundo apartado trataremos el planteamiento de Bernstein, orientado más hacia un ámbito lingüístico, como representación cultural que media en el aspecto cognitivo del alumnado.

II.1.1.2.1.- Bourdieu y Passeron[26].

Con la obra titulada "La reproducción " de 1970[27] los autores marcan un distanciamiento importante con las ideas expuestas previamente y que consideraban

[25] Apple considera que dentro del concepto de "transmisión cultural" es recomendable tratar el conocimiento y los hechos culturales como si fueran cosas, pues ayuda a simplificar el análisis del complejo proceso que verdaderamente supone lo cultural (Apple, 1986:53).

[26] Bourdieu ha extraído y desarrollado el tratamiento implícito que Max Weber realizó en relación a la educación y la escuela. No obstante, el tratamiento de la educación en Weber viene representado a través de su sociología de la religión, por la que considera la escuela, la familia y el aparato eclesiástico como instituciones de dominación; centrándose en desarrollar, sobre todo, esta última. Bourdieu recoge el pensamiento de Weber y especialmente la idea de dominación, desarrollándola de forma más extensa dentro del ámbito de la institución escolar. Con estos antecedentes, decidimos centrarnos en el pensamiento de Bourdieu y Passeron; sin embargo para una conexión con el planteamiento de Weber puede consultarse, por ejemplo, la obra de Carlos Lerena (1985:145-158).

la escuela como espacio donde se transmite la ideología de la clase dominante. Para Bourdieu y Passeron, la escuela más que limitarse a inculcar un pensamiento dominante, intenta transmitir una cultura a través del uso de códigos en los que fueron previamente iniciados sólo los estudiantes de la clase dominante dentro de sus familias. De esta forma, los niños de la clase subordinada estarían limitados al acceso de ciertos códigos ofrecidos dentro de la escuela. Con ello, como advertimos, se vislumbra un distanciamiento del elemento económico como única causa de la estratificación escolar. De hecho, E.O. Wright, citado por Alvarez de Sousa (1996), situan las teorías de los autores más centradas en las experiencias vividas que en los intereses materiales. En el mismo sentido, Bourdieu y Passeron han reconocido que:

> *"Los obstáculos económicos no constituyen un factor suficiente para explicar la enorme diferencia que existe entre las tasas de "mortalidad escolar" de unas y otras categorías sociales. Aun cuando no poseyésemos ningún otro índice y aun cuando ignorásemos los múltiples y sinuosos procedimientos de que se sirve continuamente la Escuela para eliminar a los alumnos de los estratos sociales inferiores, una muestra de los obstáculos culturales que deben superar estos alumnos nos la ofrece el hecho de que al nivel de la enseñanza superior se acusan todavía diferencias en actitudes y aptitudes relacionadas de modo significativo con la procedencia social; diferencias que continúan separando a los estudiantes, a pesar de haberse sometido por igual, durante quince o veinte años, a la acción homogeneizante de la Escuela, y a pesar de que los más desfavorecidos deben su permanencia en ella únicamente a su mayor adaptabilidad o a un ambiente familiar que les fue más propicio contra los riesgos de la eliminación". (1973:33).*

Nos resulta importante destacar que la diferencia con respecto a las teorías de la reproducción social, expuestas previamente, no consiste en ver ahora la diferenciación social impuesta a través de los centros escolares o el nivel educativo cursado, sino que las relaciones entre las clases viene ahora a ocultarse mediante la imposición de una cultura difícilmente accesible para la clase subordinada[28]. Se

[27] Véase la traducción al castellano de 1977.

[28] A pesar de esto, Bordieu ha reconocido que la consecución de titulaciones produce cierto estatus que puede ser analizado desde la necesidad de existir un orden social determinado, pues precisamente los que más fácilmente pueden permanecer durante largo tiempo estudiando son aquéllos cuya profesión le precisa para la promoción de un enriquecimiento de capital cultural. En cualquier caso, para Bourdieu la clase no

manifiesta con ello, la existencia de un conjunto de reglas y de relaciones que se proclaman como objetivos y que se convierten en una cultura oficial que es propiedad y de acceso restringido para las clases dominantes. A los estudiantes de clase subordinada no se les excluirá, al menos de forma directa, porque sean de esta clase, sino supuestamente porque no poseen el conocimiento y habilidades suficientes para conseguir el éxito en la escuela. Con ello, se evidencia como el proceso "meritocrático" de la escuela se encarga de legitimar las desigualdades que se van produciendo en su seno, ocultándose la verdadera relación de fuerzas que llega a imponer una cultura (la de la clase dominante) como única y válida (V. Bourdieu y Passeron, 1973; Lerena, 1986).

Bajo esta perspectiva, se acentúa más el interés en el proceso por el que se produce la exclusión de las clases obreras. Sin embargo, una de las mayores críticas a la teoría propuesta por Bourdieu y Passeron ha sido realizada por el hecho de haberse centrado más en el proceso por el que la clase dominante transmite su cultura de generación en generación, encontrando pocas referencias sobre el proceso de transmisión y reproducción de la clase subordinada (cf. Bonal, 1993; Giroux, 1992; Willis, 1993; Tadeu, 1995).

Introduciéndonos, con la limitación apuntada, en el contenido de la propia teoría, los autores mantienen que la escuela reproduce las relaciones de fuerza entre las clases sociales, pero que esas relaciones son definidas principalmente en función de la posesión de "*capital cultural*"[29], permitiendo entender como naturales y justas las diferencias económicas. Sin embargo, se da un proceso cíclico, en la medida en que las propias diferencias económicas son las que han permitido acceder a un diferente "*capital cultural*". Se deja sin explicitar también el origen de las desigualdades de bienes simbólicos, limitándose más en presentar como ellas son legitimadas una vez producidas. Al respecto, la fuerzas de poder de la clase dominante sobre la dominada debe justificarse en su existencia y por la forma de presentarse, o al menos "*debería olvidar que radica en lo arbitrario*", pasando así a considerarse como legítimo. (Bourdieu, 1993: 392).

viene definida sólo por indicadores objetivos, sino también por una serie de elementos que aparecen muchas veces implícitos (Mayoral I Arque, 1996).

[29] Por capital cultural puede entenderse "*los diferentes conjuntos de competencia lingüística y cultural que heredan los individuos por medio de los límites establecidos debido a la clase social de su familias*" (Willis, 1993).

Bourdieu y Passeron (1973), dentro de la transmisión cultural de la clase dominante, y sin detallar todo el proceso, consideran necesario que se produzca una estancia prolongada en los espacios donde se den los elementos culturales, consiguiéndose con ello un "*habitus*" que explica la normalización de las conductas, considerándose por los autores como un "*fundamento objetivo de conductas regulares*", pues las personas dotadas de "*habitus*" tienden a comportarse de cierta forma en determinadas circunstancias. El habitus se presenta por tanto como una estructura mental determinada por las condiciones de existencia y que al mismo tiempo estructura los esquemas mentales de las personas condicionando las prácticas y sus gustos por ellas, resultando unas prácticas que son "enclasables" y dan lugar a estilos de vida diferenciados (Alvarez Sousa, 1996:152).

La familia es considerada como el mejor lugar donde el sujeto crea ese habitus antes de incorporarse a la escuela. De este modo, la actuación en la escuela se presenta como una institución imparcial y neutral entre las clases, achacándose más las desigualdades a la falta de capacidad y talento de los estudiantes para adquirir los conocimientos escolares.

La escuela se presentará como un espacio de integración cultural que dota a sus miembros de un cierto "estilo" literario o científico. Así, la escuela permite a los sujetos tener "*todo un acopio de lugares comunes, pero también terrenos de encuentro y terrenos de entendimiento, problemas comunes y maneras comunes de abordar esos problemas*" (Bourdieu, 1985:22).

El planteamiento expuesto en relación a la reproducción cultural, nos parece un avance importante en relación al pensamiento Marxista impregnado en las teorías anteriormente expuestas. Ahora, para Bourdieu y Passeron, el papel que realmente desempeña la escuela es el de legitimar la cultura adquirida por la clase dominante, al mismo tiempo que acentúa la reproducción de la cultura dominante, al enseñar los conocimientos y habilidades de los que sólo pueden sacar provecho los que previamente han adquirido cierta familiaridad simbólica con esos conocimientos.

II.1.1.2.2.- Basil Bernstein.

Las aportaciones de este sociólogo inglés ha supuesto un avance importante para comprender la relación que mantiene las clases sociales y las formas de conocimiento en cada uno de los individuos. Supone un intento por integrar la estructura con el propio proceso en el que se desarrolla la reproducción cultural de las relaciones de clase, produciendo una explicación más profunda sobre el propio proceso de la transmisión cultural.

El interés de cara a nuestro actual discurso viene a centrarse en explicar como el autor entiende el papel de la escuela en la transmisión del conocimiento escolar y en la división de las relaciones de clase.

En sus estudios, Bernstein (1988, 1989, 1993) utiliza fundamentalmente un análisis sociolingüístico por el cual intenta comprender la estructura de la comunicación de los individuos en función del origen social de la familia.

La cuestión en Berstein se centra en el intento por responder hasta qué punto los desiguales consumos culturales que se producen en el interior de los diferentes grupos de estatus, entendiendo la familia como unidad básica de integración de dichos grupos, donde se produciría una "socialización primaria" (Berger y Luckman, 1994), pueden condicionar desiguales aprendizajes lingüísticos, que a su vez condicionan los desarrollos cognitivos (V. Mayoral I Arque, 1996).

Al respecto, el autor diferencia las familias posicionales, de las familias que están orientadas hacia la persona. En el primer tipo, la adopción de decisiones estaría en función del status (posición) del miembro de la familia, existiendo una clara separación de roles. En el segundo tipo, las decisiones vendrían más en función de las cualidades psicológicas de la persona y no tanto del status formal. (Bernstein, 1989:159-160).

Con respecto a la comunicación que se establece para cada una de las familias, diferencia dos tipos de código (restringido frente al elaborado)[30]. Estos

[30] El concepto de "*código*" en Bernstein mantiene cierto paralelismo con el concepto de "*habitus*" en Bourdieu. No obstante el concepto de "*habitus*" es bastante más general, en la medida que reflejaba una "gramática cultural en función de la posición de clase y los campos de prácticas, sin embargo como pudimos observar no se especificaba como se adquiere y se transmite ese habitus, centrándose además sobre la clase

códigos son definidos en función del nivel lingüístico y según la probabilidad de predecir, independientemente del hablante, cuál de los elementos sintácticos se utilizarán para organizar el significado a partir de una muestra representativa del discurso. Así, en el uso del código elaborado, y a diferencia del restringido, el hablante selecciona entre una gama amplia de alternativas, siendo muy reducida la probabilidad de predecir los elementos organizativos.

Mientras que el código elaborado lo considera característico de las clases medias, al permitir el uso de construcciones gramaticales complejas, uso de pronombres impersonales, dando lugar a "*un habla que se convierte en objeto de una especial actividad perceptual y desarrolla una actitud teórica hacia las posibilidades estructurales de la organización de la frase*", lo que facilita la "*elaboración verbal del propósito subjetivo, la sensibilidad hacia las posibilidades inherentes a una jerarquía conceptual compleja para la organización de la experiencia*", y permite hacer un apropiado discurso formal, al mismo tiempo que acceder a significados universales que se encuentran menos relacionados con un contexto determinado; el código restringido sería característico de las clases obreras, pues se limita a un uso de oraciones cortas y simples, pronombres personales, que "*suministra una forma de habla que desalienta al hablante en la elaboración del propósito subjetivo y orienta progresivamente a su usuario más hacia los conceptos descriptivos que hacia los abstractos*". Se encuentra limitado al uso de significados particularistas donde los principios están lingüísticamente implícitos y son más dependientes del contexto o más vinculados a las relaciones locales. (Bernstein: 1989: 69-70)[31].

A partir de la distinción de códigos, el autor mantiene que las diferencias que marcan el status social vienen determinadas por la facilidad lingüística y formas de habla. Con ello, estamos asistiendo a una explicación de la distribución social del conocimiento, pues es el sistema social el que se encargaría de establecer diferentes niveles de socialización en el conocimiento.

Atendiendo a esta teoría, las clases obreras vendrían limitadas por su posición que hace que tiendan a desarrollar un sistema de comunicación cerrado (código

dominante. Por contra, como tendremos ocasión de demostrar Bernstein ofrece un análisis teórico más clarificador de los procesos de reproducción cultural y transmisión del conocimiento escolar.

[31] Para una mayor profundización de los rasgos léxicos y gramaticales utilizados en cada uno de los grupos sociales el lector puede acudir también a Bernstein (1989:102-124).

restringido). Por contra, los individuos de clase media, desarrollarían un sistema de comunicación más abierto, accediendo por ello a unas mayores posibilidades individuales. Así, los códigos son regulados por la clase social y posicionan a los sujetos con respecto a las formas de comunicación dominantes y dominada y a las relaciones entre ellos (Bernstein, 1993:26).

En resumidas cuentas, el uso del lenguaje resultante en cada caso es lo que llevará a diferentes tipos de relaciones con los objetivos y las personas independientemente del nivel de inteligencia individual que se posea. Así, para Bernstein el papel de la inteligencia estaría supeditado y limitado dentro de las formas socialmente determinadas a través del uso del lenguaje. (Bernstein, 1989:69-116)

Una vez en el interior de la escuela, se valora el uso del código elaborado, tanto en el lenguaje, como en el significado de las normas establecidas; aspecto que impide que los alumnos que proceden de familias de clase trabajadora, y por tanto con un código restringido, puedan acceder a su discursos. Así, con la utilización del código elaborado la escuela reproduce la estructura social, en la medida en que las personas aprenden su rol social a través del proceso de comunicación[32].

La escuela se presenta para el autor como una de las instituciones más importantes para la transmisión cultural, cuya estructura y contenido se desarrolla a través de las relaciones de poder. Su interés se orienta en este sentido hacia la forma en que se estructura y transmite el conocimiento escolar, cuyo proceso representa las formas de control social que a su vez se producen en la sociedad.

Los códigos establecidos para la escuela son lo que marcan las orientaciones curriculares, pedagógicas y educativas. Estos códigos vendrán definidos por medio de las relaciones sociales producidas a través de la "*clasificación*" y "*enmarcamiento*" (V. Bernstein, 1985, 1988). Con estos conceptos Bernstein distingue entre lo que se transmite (contenidos) y la forma de transmitirlos.

[32] El rol social se adquiere y se conoce a través del aprendizaje de un conjunto de significados compartidos, por los cuales las personas entran de forma estable y públicamente en interacción con otras. Este rol social se aprende en la familia, en el grupo de amigos, en el trabajo o en la propia escuela. Las personas que acceden a poder utilizar diferentes códigos lingüísticos pueden adoptar diferentes roles sociales. (cf. Bernstein, 1989:151).

Así, la clasificación irá referida a la relación que mantienen los contenidos que se enseñan, de tal manera que esta relación puede clasificarse bajo una forma fuerte o débil. En una clasificación fuerte, las relaciones son estables y diferenciadas, lo que indica una estructura curricular de contenidos claramente separados. Dentro de una clasificación débil, las relaciones están menos diferenciadas y la interrelación entre los contenidos es más aparente.

El concepto de enmarcación, en otro sentido, va referido a la forma de comunicación y transmisión del conocimiento escolar. En una enmarcación fuerte se daría una comunicación reiterativa, con un ritmo estricto, en una sucesión determinada de forma explícita, estando claramente marcado el límite de lo transmitido, y no ofreciendo posibilidad de opción al alumnado. En una enmarcación débil se establece una estructura cooperativa cuya acción se basa en el grupo y el alumnado tiene posibilidad de variar las condiciones en las que se produce la transmisión[33].(cf. Bernstein, 1985; 1988:161-185).

Las combinaciones posibles entre la clasificación (contenido) y la enmarcación (formas de transmisión) darían lugar a diferentes tipos de códigos pedagógico. En este sentido, una clasificación y enmarcación fuerte del conocimiento escolar transmitido dan lugar a un código agregado, que supone una modalidad dominante de código elaborado. Este código se transmite mediante un tipo de pedagogía visible regulada a través de una jerarquía, secuencia, ritmo y criterios explícitos y que concede importancia al producto externo del alumnado. De otra parte, una clasificación y enmarcación débiles tiende a producir un código integrado, que será transmitido más fácilmente por una pedagogía invisible, en donde sólo el transmisor conoce las reglas discursivas. El interés de este último tipo de pedagogía no se centra tanto en la performance, sino en los procedimientos cognitivos, lingüísticos, afectivos, motivacionales del alumnado. Con este tipo de actuación, estamos por lo tanto ante una pedagogía de carácter progresista, orientada hacia la adquisición de competencias, frente a la posición conservadora de las pedagogías visibles, orientadas hacia la transmisión-performance.

[33] Nótese el paralelismo que puede encontrarse entre el concepto de "*enmarcación*" de Bernstein, con el de metodología o "*estilo de enseñanza*" tanto en la didáctica general como en el campo de la EF, especialmente en lo referido al espectro o gama de posibilidades de enseñanza (cf. Bennet, 1979; Delgado, 1991; Mosston, 1966, 1978; Mosston y Ashworth, 1993).

No obstante, para el autor ambas pedagogías (visible e invisible) constituyen transmisiones culturales de la distribución de poder, pues en ambos casos difícilmente se ajustan los alumnos de clase obrera, los cuales se verán muy limitados para explotar las posibilidades de las prácticas educativas. En el caso de las clases medias, podrán amoldarse a los requerimientos de las distintas pedagogías, pero será más fácil que lo hagan respecto a una pedagogía visible aquellos cuyos puestos de trabajo tienen una relación directa con el campo económico, mientras que será más probable amoldarse a una pedagogía invisible los alumnos (de clase media) que trabajen en ámbitos de control simbólico. (V. Bernstein, 1985:58-60; 1988:109-114, 1993:72-99).

Podemos considerar que Bernstein al estudiar el proceso de transmisión e interacción dentro del aula ha sido capaz de mostrar que el discurso, los valores, sus rituales y los códigos de conducta se encuentrar sesgados a favor del grupo dominante. La escuela privilegia al grupo dominante, a la vez que se infravalora las prácticas y conciencia del grupo dominado (Escofet, 1996). De otro lado, el análisis más profundo sobre el proceso por el que una clase se impone a otra, a través de la elaboración y utilización de códigos restringidos, a permitido mantener una relación más clara entre la dimensión macro y las relaciones micro del aula[34].

II.1.2.- Reproducción, Educación Física y deporte.

Salvo ciertos estudios centrados en las actitudes, como por ejemplo los de Whitehead y Hendry (1976) y Hendry (1976), (citados por Shilling,1993), que tratan de determinar los efectos de los valores de los alumnos de clase media y sus resultados académicos en las actitudes hacia la EF y su participación en ella; o los más recientes de Tannehill y Zakrajsek (1993) que bajo una perspectiva multicultural llegan a encontrar diferencias sociales y culturales en alumnos de tres comunidades urbanas sobre su esfuerzo, conducta, actitudes, ropa deportiva utilizada y trabajo en equipo durante las clases de EF, o los de Carlson (1994, 1995) que determina como algunos factores sociales (familia, experiencias en EF, compañeros, etc) y culturales (género, ídolos deportivos, etc) pueden influir en la formación de actitudes del alumnado hacia la EF, puede afirmarse que dentro de la

[34] Para un análisis sociológico de la escuela a través de las teorías de B. Bernstein puede acudirse a la obra de Escofet (1996).

sociología es escasa la atención prestada al papel de la EF en la reproducción de las desigualdades sociales, síntoma de la división existente entre la mente y cuerpo, al mismo tiempo que presenta la predominancia del conocimiento intelectual dentro de la escuela.

El cuerpo sin embargo ha jugado un papel importante en la transmisión del conocimiento escolar, pues de hecho, es conocido que para enseñar ciertos aspectos no es necesario pasar por las palabras. Este tipo de comunicación, representación y enseñanza, como lo expresa Parejo (1995) se encuentra:

> *"Tan cerca que no lo vemos. Continuamente inexplorado, iceberg deslizante. Mundo paralelo y sin palabras: cuerpos, miradas, posturas... Mensajes permanentes que se cruzan en las clase para lo bueno y para lo malo, hasta que el fin de curso nos separe". (Parejo, 1995:197).*

De otra parte, la educación del cuerpo en la escuela ha sido también una práctica habitual en los regímenes de tipo totalitario que tras su acción entendían que la disciplina corporal era el instrumento idóneo de la "*domesticación*" (Bourdieu, 1988).

No obstante, si en el campo de la EF ha sido escaso el trabajo sobre las desigualdades sociales y la distribución del conocimiento escolar, en el ámbito deportivo ha ocurrido un tanto igual. La razón en este caso la atribuye Bourdieu (1988) al hecho de que los sociólogos en este campo han sido dominados en dos ámbitos: desde la sociología general, y desde el ámbito deportivo. Tal y como lo expresa:

> *"Se tiene así por un lado personas que conocen muy bien el deporte de modo práctico pero que no saben hablar de él, por el otro, personas que conocen muy mal el deporte de modo práctico y que podrían hablar de él pero desdeñan hacerlo, o lo hacen sin razón ni justeza" (Bourdieu, 1988:173).*

Actualmente, podemos situar a los franceses Pierre Bourdieu y Pierre Parlebas como uno de los pocos autores que han presentado una teoría que relacione la práctica deportiva con las clases sociales. Para ello, se ha llegado a considerar el cuerpo como una forma de capital, a través del cual la persona puede conseguir un

capital material, social o cultural. Así, por ejemplo, los deportistas profesionales, a través de su fuerza, habilidad, velocidad, etc consiguen importantes sumas de capital económico. De igual forma, otras formas de explotación del cuerpo como los pases de modelos, la explotación dentro de las discotecas, o incluso la prostitución, reconocen el cuerpo como capital valioso con el que comerciar (Shilling, 1993).

Pierre Parlebas (1988) compara el ámbito imperante de los juegos y deportes institucionalizados frente a los juegos y deportes tradicionales, destacando el hecho de que las instituciones primen las prácticas deportivas que mantienen un débil grado de complejidad estructural frente a la riqueza de los juegos y deportes tradicionales. Paralelamente presenta una jerarquización institucional de las prácticas deportivas, manifestando como la escuela, como institución parece volcarse también más con las prácticas escogidas por criterios institucionales, limitándose a unas disciplinas demasiado pobres estructuralmente y difíciles de despertar interés en el alumnado.

Considera también una jerarquización de las prácticas deportivas en función de su complejidad, riqueza intrínseca e incluso distinción social. En este último caso, aunque reconoce una cierta relación entre las diversas formas de juegos deportivos y las clases sociales de sus prácticantes (al conferirles cierta autoridad y prestigio), asume la existencia de contradicciones al respecto, apreciando en el hecho de que la clase trabajadora y popular hoy día prediquen la superioridad del deporte en relación a los juegos tradicionales. Con ello, como dice Parlebas(1988:224) "*¡no hacen más que retomar dócilmente, por su propia cuenta, los argumentos y las prácticas de aquellos a los que consideran sus enemigos de clase declarados!*".

Sin embargo, Bourdieu se interesa más por establecer relaciones privilegiadas dentro de los diferentes usos o prácticas corporales. En la práctica deportiva diferencia, por ejemplo, la lucha propia de clases obreras del aikido de clases medias[35]. Es en su intento por determinar que propiedades sociales hacen a un deporte más afín a una u otra categoría social, donde sitúa los factores de distancia

[35] Recuérdese como Bourdieu más que centrarse en las prácticas en sí, se ve atraído por el estudio de los condicionantes de tales prácticas; es decir, las condiciones de existencia que condicionan un habitus e inducen a crear esquemas y gustos que condicionan a su vez las prácticas y el estilo de vida de cada persona.

con el adversario, la estética y el nivel de violencia como determinantes de esta relación.

> *"La distancia social se retraduce muy bien en la lógica del deporte: el golf instaura por todas partes la distancia, con respecto a los no practicantes, por el espacio reservado, armoniosamente arreglado, en que se desarrolla la práctica deportiva; con respecto a los adversarios, por la lógica misma de la confrontación que excluye todo contacto directo, aunque fuese por intermedio de una pelota". (Bourdieu, 1988:174).*

Sin embargo, no se trata, como mantiene el autor, de asignar una relación directa entre la práctica de un deporte y la posición en la sociedad, máxime cuando la difusión del deporte y su la política para todos en los últimos años complicaría dicha relación. Se trata más bien de un proceso por el cual, las diferentes personas adquieren diferentes técnicas corporales que le posibilitan el acceso a diferentes formas de capital cultural. Así, los individuos se formarían un "*habitus*" en función de su ubicación social que le llevaría a inclinarse por diferentes gustos deportivos. De este modo, la forma en que la persona trata a su cuerpo revelaría el "*habitus*" del que dispone (V. Shilling, 1993)[36].

Para nuestro ámbito, la correlación debe realizarse entre las distintas modalidades de práctica en los diferentes deportes y el espacio de posesiones sociales que son las definidoras de la propiedad de cada práctica deportiva. Por lo tanto, aunque lógicamente la existencia de un capital social y económico puede limitar un cierto "*habitus*" que dirija a la persona hacia unas actividades en lugar de otras, de cualquier modo este capital social y económico también posibilita diferentes oportunidades y formas de desarrollar el capital físico que representa su cuerpo.

> *"Es el caso del tenis, cuya unidad nominal enmascara que, bajo el mismo nombre, coexisten maneras de practicar tan diferentes (...) el tenis de los*

[36] Puede afirmarse que Bourdieu considera el hecho de que la clase social disponga a las personas a estar motivadas por ciertas prácticas deportivas y desconsiderar otras que para otra clase son dundamentales; no obstante esto se encontraría en relación con las condiciones sociales de existencia en general, apreciadas más desde su sentido histórico que estructural. Así el autor manifestaba el hecho de que un cambio económico no modifica totalmente la posición de clase. Así, puede observarse cómo personas de clase trabajadora cuando adquieren repentinamente un importante capital económico (por ejemplo a través de la lotería), mantienen un estilo de vida parecido.

pequeños clubes municipales, que se practica en jeans y con "Adidas" sobre terrenos duros, no tiene gran cosa en común con el tenis en traje de blanco y falda plegada que era reglamentaria hace una veintena de años y que se perpetúa en los clubes selectos (se encontraría aun todo un universo de diferencia a nivel del estilo de los jugadores, de su relación con la competición, con el entrenamiento, etc)" (Bourdieu, 1988:175).

Por lo tanto, aunque no se está negando que un deporte defina, a través de sus propiedades intrínsecas, los límites de los usos sociales que se pueden hacer de ellos, se perfila que cada deporte, o especialidad deportiva, se presta a una diversidad de utilizaciones, señaladas en cada momento por el uso dominante que se hace de su práctica. De esta forma, Bourdieu utiliza la metáfora para asemejar cada deporte con una partitura en la que cada nuevo intérprete, de forma mayoritariamente insconsciente, realiza "*su*" propia interpretación.

El capital cultural, al igual que el económico, aparece también representado en las prácticas deportivas, distinguiendo dentro de un mismo deporte diferentes clases sociales, por ejemplo, entre los profesionales y los aficionados, que se sitúan respectivamente en relación al deporte-espectáculo frente al deporte "*amateur*", aficionado, o incluso la práctica pasiva como público.

Además, mientras que las clases sociales privilegiadas tienen más mayor posibilidad de producir su capital físico a través de la práctica deportiva y el ocio, la clase trabajadora se limitará más a producirlo a través del trabajo remunerado. Este factor puede ser determinante para explicar la mayor orientación instrumental del cuerpo que posee la clase trabajadora. Así, el trabajo para una clase supone el ocio para la otra. Con ello, la opresión en la sociedad actual no es consecuencia del modo de producción tradicional, sino más bien causa del modo de producción informal. Las formas de producción personal del cuerpo reflejan diferentes posibilidades sociales. Así, para la persona actual, el desempleo es una opresión no sólo por la exclusión del trabajo pagado, sino por la exclusión que puede acarrear del modo de producción informal (Willis, 1994).

De esta forma, la teoría principal de Bourdieu se centra en la relación entre ubicación social y "*habitus*", donde las fuerzas sociales juegan un importante papel, afectando a las formas y contenidos de las técnicas corporales, que conducen a su

vez a la adquisición de formas específicas de capital físico. El valor de intercambio potencial del capital físico es mayor para la clase dominante que para la clase trabajadora, suponiendo además mayores riesgos y menos oportunidades para esta última. (Shilling, 1993). Sin embargo, el campo deportivo no se encuentra desligado del pedagógico, pues como mantiene Bourdieu, supone un medio idóneo para plantear la desigualdad que se encuentra en otros ámbitos que nos envuelven (Bourdieu, 1988).

II.1.3.- Complementando las teorías de la reproducción.

II.1.3.1.- Algunas críticas hacia las teorías de la Reproducción.

Con las teorías expuestas hasta el momento se ha estado incidiendo en el papel reproductor de la escuela. El conjunto de estas teorías ha estado rodeado de serias críticas (cf. Carabaña, 1993; Willis, 1993; Giroux, 1992: cap.3), que sintetizándolas, tal y como ha realizado Tadeu (1995), mantienen que las teorías de la reproducción:

1) Son mecanicistas, afirmando que mantienen una relación causal entre la economía y el proceso de reproducción educativo, reduciendo las relaciones entre educación y sociedad al único factor económico, lo que ha venido a denominarse como "*economicismo*".

2) Son funcionalistas. A través de esta acusación se afirma que las teorías de la reproducción presentan la función de la escuela como un elemento necesario y deseable para el funcionamiento global de la sociedad, enraizada en una perspectiva claramente conservadora, alejada de cualquier cambio o transformación.

3) Ignoran o teorizan inadecuadamente las posibilidades de transformación social, pues si como hemos advertido, se dice que mantienen una relación alta con el paradigma funcionalista, aportarían persistencia y permanencia a la estructura social.

4) Presentan a los actores sociales como sujetos pasivos que asumen la realidad como determinada y objetiva.

5) Ignoran el conflicto, las contradicciones y la resistencia. Como consecuencia de la inactividad de los actores sociales los intereses e ideología dominante se impone sobre la clase subordinada sin ninguna resistencia u oposición.

6) Son ahistóricas, pues se sitúan en un nivel alto de abstracción, centrando sus análisis en un momento histórico determinado.

II.1.3.2.- Teoría de la resistencia en educación.

Aunque las críticas expuestas han sido inferidas de forma general para todas las teorías de la reproducción, debemos, para ser justos, indicar que si bien en los planteamientos de la reproducción social, especialmente los planteados por Althusser y Baudelot y Establet, se encuentran muy alejados de la visión de una reproducción y producción cultural, a medida que se avanza con los planteamientos de Bowles y Gintis, y sobre todo en Bourdieu y Passeron o Bernstein[37], puede observarse un cierto reconocimiento de las situaciones conflictivas y de resistencia que oponen los sujetos ante la hegemonía imperante, si bien es verdad que en ninguno de los casos tratados se dirige su atención a estas contradicciones y conflictos. (V. Fernández Enguita, 1992:38-41).

Algunos de estos avances podemos situarlos, por ejemplo, en Bowles y Gintis, donde se aprecia la contradicción dada por la necesidad de legitimar la escuela como institución social democrática y el autoritarismo que representa el propio proceso de reproducción a la que se presta. La escuela se mueve en una cierta ambivalencia marcada "*por el hecho de pertenecer a una esfera y estar al servicio de otra con lógicas internas dominantes distintas y contrapuestas*" (V. Fernández Enguita 1988:164; 1990:256; 1992:40).

También nos parece interesante mencionar el avance que posibilita Bourdieu con relación al pensamiento Marxista. El propio Bourdieu (1988) en fechas más recientes, y con una visión retrospectiva de sus primeras obras, etiqueta su trabajo bajo un "*estructuralismo constructivista*", recogiendo así la idea simultánea de una transmisión y adquisición del conocimiento y la cultura:

> *"Por estructuralismo o estructuralista, quiero decir que existen en el mundo social mismo, y no solamente en los sistemas simbólicos, lenguaje, mito, etc.,*

[37] En la trilogía de Michael W. Apple (1986, 1987, 1989) como el la última obra que formaría su "quadrivium" (1996), puede el lector encontrar también una evolución importante de la importancia prestada a la teoría de la reproducción cultural (especialmente en la primera titulada "*ideología y currículo*") y su posterior acentuación de la importancia de la teoría de la resistencia en el resto de obras.

estructuras objetivas, independientes de la conciencia y de la voluntad de los agentes, que son capaces de orientar o de coaccionar sus prácticas o sus representaciones. Por constructivismo, quiero decir que hay una génesis social de una parte de los esquemas de percepción, de pensamiento y de acción que son constitutivos de lo que llamo habitus, y por otra parte estructuras, y en particular de lo que llamo campos y grupos, especialmente de lo que se llama generalmente las clases sociales". (1988:127).

De esta forma Bourdieu se sitúa a favor de la conjugación de una visión "*microsociológica*" y "*microscopia*" en el estudio de los fenómenos sociales.

Por último, en el caso de Bernstein, si bien es cierto que admite el uso de los diferentes tipos de códigos lingüísticos, y con ello la transmisión cultural parece venir determinada por la clase social, donde las aptitudes individuales y la inteligencia operan condicionadas por esa estructura social, él mismo ha reconocido que esa reproducción, en algunos casos, se realiza de forma problemática:

"Hay excepciones a ese determinismo lingüístico que surgen bajo especiales condiciones psicológicas y fisiológicas limitadas" (1989:69).

Con ello, Bernstein está reconociendo que para algunos grupos sociales la escuela podría funcionar a través de sus diferencias y contradicciones, por lo que la ideología dominante no se transmitiría de forma directa, sino a través de mediaciones, conflictos y diálogo.

Otros autores que han sustentado las teorías de la reproducción han dejado abierta la posibilidad de estas contracciones. Por ejemplo, el italiano Samuel Gramsci (1971) utiliza el concepto de "*hegemonía*" para presentar la forma en que se ejerce el control social y la dominación de clase, entendiéndose que en el propio proceso de imposición hegemónica se produce una lucha y conflicto producido por la oposición que presentan los subordinados como agentes activos, iniciando así la relación mantenida entre dominantes y dominados (V. Bonal, 1993:362).

Pero sin duda, las teorías que han prestado mayor atención a estos conflicto de relación entre la clase dominante y la subordinada han sido recogidas bajo la denominación de "*teoría de la resistencia*". Estas teorías integran las teorías

neomarxistas, con los estudios etnográficos realizados tanto en Estados Unidos (Jackson, 1968; Becker, 1961; Stinchombe, 1964; Mehan, 1979), como en Inglaterra (Lacy, 1970; Hagreaves, 1967; Woods, 1979) en el intento de explicar las dinámicas de acomodación y oposición (cf. Giroux, 1992).

El trabajo etnográfico de Willis (1977)[38] "*aprendiendo a trabajar*" supuso un importante avance para la sociología en este sentido , al poder demostrar la existencia de una dialéctica entre los elementos reproductivos y productivos dentro del campo educativo. La obra, como el propio autor ha manifestado:

> *"toma como punto de partida lo que se halla ausente o sólo en esbozo en las teorías previas (reproductivas): la resistencia; la producción cultural tal y como es vivida por la clase trabajadora; y la cultura como una elaboración que se da en y sobre las contradicciones del modo de producción (es decir, de las relaciones sociales de la producción, tal y como éstas se constituyen en una lucha multifacética por parte de las clases constituidas), una cultura que está conformada por esas contradicciones que contribuye a conformarlas" (Willis, 1993).*

La obra "*aprendiendo a trabajar*" supone un intento del autor por explicar por qué en el proceso por el cual los chicos de clase media conseguían trabajos de clase media, los demás chicos les dejaban; al mismo tiempo que intenta explicar también cómo los chicos de clase obrera consiguen trabajos de clase obrera y ellos mimos lo consienten. Encaminado a este fin, Willis en su estudio refleja el hecho de que la transmisión simbólica y cultural no es un proceso simple, sino que esos elementos son transformados de acuerdo a los parámetros marcados por el nivel cultural de cada individuo, aspecto que acaba, paradójicamente, por reproducir la división social del trabajo, y termina legitimando la desigualdad de la escuela.

Lo que se pone en evidencia es, como reconoce Apple (1987), que los procesos de resistencia forman parte de la propia reproducción. Al respecto afirma:

> *"Lo que la institución enseña, ya sea a través de los planes de estudio oficiales o del conocimiento más oculto, no se modifica por la cultura de clase, ni por el rechazo de clase (raza o sexo) de los mensajes sociales dominantes. Cualquiera*

[38] Véase su traducción al castellano de 1988.

que haya enseñado en escuelas de clase obrera, en escuelas situadas en ghettos de los suburbios de las ciudades, o en cualquier otro lugar, sabe que éste no es el caso. Lo más normal es la reinterpretación por parte del estudiante, o como mucho la aceptación parcial, y muy a menudo el rechazo directo de los métodos planificados o no. Evidentemente hay que ver las escuelas como algo más complejo que un simple mecanismo reproductor" (Apple, 1987:30; subrayado nuestro).

Para estos autores, la escuela en lugar de ser entendida como un espacio para la reproducción debe observarse como un espacio de resistencia y producción cultural. En este proceso se puede encontrar de forma general la dominación de la cultura del alumnado, aunque también la de otros grupos minoritarios determinados por razón de la clase, etnia o género. Ante la cultura oficial de la escuela, que favorece una cultura dominante, se viene a oponer y la cultura del grupo de dominados.

Para Giroux (1984, 1992; 1994a), la idea de resistencia permite modificar la forma de entender el concepto de cultura. A diferencia de las teorías neomarxistas, la cultura no debe ser analizada como algo sobredeterminado y estático, sino como un "*sistema de prácticas, una forma de vida que constituye y es constituida por una interacción dialéctica entre la conducta específica de clase y las circunstancias de un grupo social particular y los poderosos determinantes ideológicos y estructurales de la sociedad amplia*" (Giroux, 1992:135). Así, la teoría de la resistencia la entiende Giroux en términos de "*política cultural*", donde a través de su análisis se puede llevar a cabo estrategias para que estas resistencias puedan llegar a tener viabilidad y no sean destruídas y neutralizadas por la cultura dominante. Parte del rechazo a los estudios culturales por parte de los educadores lo entiende en cierta forma por el hecho de que éstos reiteran las importancia de comprender la escolarización como "*un mecanismo de cultura y política, que se haya integrada en las mismas relaciones de poder que intentan regular y ordenar cómo los estudiante piensan, actúan y viven*" (Giroux, 1994a:279). De esta forma, la importancia de la teoría de la resistencia viene a situarla en la medida que favorece el pensamiento crítico y la reflexión, promoviendo una pedagogía radical y afirmando que:

"El valor pedagógico de la resistencia reside, en parte, en situar sus nociones de estructura e intervención humana, y los conceptos de cultura y autoformación, dentro de una nueva problemática para comprender el proceso de la escolarización. Rechaza la noción de que las escuelas son simplemente sitios de instrucción y, al hacer esto, no sólo politiza la noción de cultura sino que señala la necesidad de analizar la cultura de la escuela dentro de un terreno cambiante de lucha y contestación. El conocimiento educativo, los valores y las relaciones sociales están ahora ubicados dentro de un contexto de relaciones antagónicas vividas, y necesitan ser examinadas ya que están contenidas dentro de las culturas dominantes y subordinadas que caracterizan la vida de las escuelas" (Giroux, 1992:148).

No obstante, hoy en día las prácticas educativas dirigidas hacia la compensación de las desigualdades sociales, debe reconocer que la escuela, como institución social, no puede compensar por completo estas diferencias producidas en el seno de "*una sociedad de libre mercado*" y competitiva que reconoce y premia de diferente forma a los grupos sociales (Pérez Gómez, 1995b:28). Y aunque en los centros educativos se ha evolucionado en su gestión democrática, apreciada especialmente en una mayor atención normativa y pedagógica al alumnado, lo cierto es que esta evolución de las escuelas no ha ido paralela al proceso de producción, generando en los alumnos unas expectativas que con la estructura actual del mundo laboral difícilmente pueden verse alcanzadas (Fernández Enguita, 1990:257). Con esta panorámica, la igualdad puede decirse que está conseguida en el ámbito político, recogida a través del derecho a la igualdad, pero lejos de conseguirse en el ámbito económico, pues se ha llegado ha transformar en prioritario más que el derecho de la persona, el derecho de la propiedad (Fernández Enguita, 1995:34). Con ello, la sociedad y en su caso la escuela es al menos dual, nunca igualitaria.

La existencia de procesos de lucha y resistencia entre los diferentes grupos, presenta a la escuela como el espacio donde la reproducción cultural y la preparación del alumnado al mundo laboral no se realiza a través de un proceso lineal. El aula más que un espacio para la sumisión y reproducción de los significados simbólicos se debe apreciar como un escenario permanente de conflictos manifestados abiertamente y colectivamente (cf. Fernández Enguita, 1990).

De cara a nuestros propósitos, las teorías de la resistencia nos introducen en una visión de la escuela diferente a su función de transmisión del conocimiento. Nos permite adentrar en un mundo de relaciones donde el conocimiento se transforma o se produce a partir de las propias interacciones con los objetos y las personas. En este sentido, las teorías de la resistencia nos ayudan a rechazar la reproducción y transmisión como forma predominante de adquirir el conocimiento escolar, sin embargo, el rechazo de las teorías de la reproducción no puede ser sistemático, pues hasta el momento, como mantiene Tadeu (1995), lo único que estas teorías han conseguido demostrar ha sido la existencia de contradicciones y conflictos, pero no se ha presentado una explicación o teoría convincente de como verdaderamente se produce la ruptura del proceso reproductor. Los propios hechos y conductas que pueden ser calificados como resistencia es todavía una cuestión que no se encuentra perfectamente delimitada, y como el propio Giroux ha planteado:

> *"Lo que debe ser propugnado es que no sea permitido que el concepto de resistencia llegue a ser una categoría que se atribuya indiscriminadamente a cada expresión de "conductas de oposición". Por el contrario, debe llegar a ser un constructo analítico y un modo de investigación que contenga un momento de crítica y una sensibilidad potencial hacia sus propios intereses; esto es, un interés en el proceso de desarrollo de la conciencia radical y en la acción colectiva crítica" (Giroux, 1992:147).*

II.1.4.- Teoría crítica en Educación. El conocimiento oficial de la escuela. Construcción social del currículum en Educación Física.

El estudio del currículum como un elemento en continuo cambio y sometido a la presión de los diferentes grupos sociales tomaría su rumbo a partir de la Nueva Sociología de la Educación. Sus inicios podemos situarlos en Inglaterra, a raíz de la publicación "conocimiento y control" de Michael F. D. Young en 1971; cuyas ideas fueron también impulsadas por la obra de Bourdieu y Bernstein[39]. Esta nueva orientación marca una visión

[39] El término latino "curriculum" es polisémico, pudiendo ser considerado como una construcción de considerable extención. Su utilización llega a nuestro sistema educativo a través del modelo educativo inglés (Guerrero, 1996), engloba hoy día no sólo el conocimiento escolar a enseñar en las escuelas, sino que también hace referencia a la metodología y evaluación utilizada para la enseñanza y el aprendizaje. No obstante, la acepción restringida del currículum como contenidos a enseñar mantiene todavía un

diferente del currículum, visto hasta el momento como algo estático e incuestionable. Se inicia el interés y estudio del proceso por el cual un conocimiento es considerado digno de ser transmitido por los profesores. El conocimiento escolar que se presenta como dado debe ser entendido como fruto de un asentamiento en el que se produjeron conflictos y luchas en torno a la definitiva definición de su contenido y formas de manifestación.

El currículum tanto en su contenido como en las formas a través de las que se presenta al profesorado y alumnado es una opción configurada históricamente, sedimentada dentro de un entramado cultural, político, social, y escolar, cargado de valores y supuestos que es preciso descifrar (Gimeno, 1988:18).

Contrariamente a esta pretensión, las reformas curriculares suelen surgir para ajustar mejor el sistema escolar a las necesidades sociales, pero no sirven para cambiarlo. Tal vez el predominio individualista de la pedagogía afianzado en los supuestos psicológicos han destacado las funciones educativas en relación al desarrollo humano, olvidando en la mayoría de los casos la función cultural de la escuela. En este sentido, Gimeno mantiene que:

> *"El contenido es condición lógica de la enseñanza,y el currículum es, antes que otra cosa, la selección cultural estructurada bajo claves psocopedagógicas de esa cultura que se ofrece como proyecto para la institución escolar. Olvidar esto supone introducirse por un sendero en el que se pierde de vista la función cultural de la escuela y de la enseñanza"* (1988:20).

A diferencia de otras teorías de la reproducción, asentadas, como vimos, sobre un carácter más social, por el cual la escuela inculca valores y modalidades de pensamiento dominante, se intenta ahora comprender que es lo que ocurre en el interior de las escuelas y las aulas. Se intenta con ello romper la idea de caja negra que ha representado años atrás los procesos de aprendizaje.

Atendiendo a este interés, y tal y como lo entiende nuestro actual diseño curricular, los contenidos representarían "*los objetos de enseñanza-aprendizaje que la sociedad considera útiles y necesarios para promover el desarrollo personal y social del*

reconocimiento en autores como Bourdieu y Bernstein, y siendo incluso la visión más extendida (Kirk, 1990:24), sirviéndonos, de culquier modo, como base para tratar la cuestión del conocimiento oficial en la escuela.

individuo"[40]. Esta nueva consideración del curriculum nos lleva a estudiar el contenido bajo dos dimensiones distintas y que atienden respectivamente a la visión "macro" y "micro" del proceso de enseñanza-aprendizaje. Estas dimensiones entienden que:

1º) Los contenidos representan aquellas cuestiones que la sociedad define como apropiadas para ser aprendidas por el alumnado, por lo que se destaca el papel que desempeña la sociedad en la definición curricular de las escuelas.

2º) Los contenidos representan los instrumentos adecuados para el desarrollo integral del alumnado en las escuelas.

Hoy por hoy no podemos negar que el curriculum es un instrumento al servicio de la educación que nos ayuda a transmitir la cultura de una a otra generación[41]. Las dos dimensiones apuntadas las apreciamos identificadas con la idea de Michael Cole, citado por Lacasa (1994), que diferencia dos ámbitos del curriculum: el ideal y el material. El curriculum en su carácter ideal (o ideológico) representa de forma simbólica (sea implícita o explícitamente) las metas que pretenden alcanzar determinados grupos socio-culturalmente definidos. Por otro lado, el sentido material del curriculum viene a desarrollar esas metas de la sociedad a través de las prácticas educativas de la institución escolar. En el mismo sentido, Goodson (1988, 1991) atribuye un doble significado al currículum, diferenciando su significado simbólico frente al práctico. Simbólico en la medida en que con él se consigue expresar y legitimar públicamente ciertos objetivos de la escolarización, y práctico porque esos convencionalismos se ven más o menos recompensados por la asignación de recursos, y por lo tanto con unos beneficios laborales y profesionales.

Esta doble dimensión del currículum representa la teoría y la práctica, su diseño y su desarrollo, mostrando lo que Young (1977, citado por Goodson, 1991, Kirk, 1990) ha denominado como "*currículum como hecho*" frente al "*currículum como práctica*". Con el primero se recoge la realidad social histórica específica en la que tienen lugar las relaciones educativas, mientras que con el segundo esa realidad social quedará reducida a las

[40] Decreto 105/92 de 9 de Junio de 1992, por el que se establecen las enseñanzas correspondientes a la educación primaria en Andalucía.

[41] El concepto de cultura lo entendemos para este trabajo en un sentido general, como una selección del capital intelectual, emocional y técnico con el que cuenta la sociedad, y al que Sthenhouse (1987) denomina "tradiciones públicas". Desde forma parecida, y desde el campo antropológico M. Harris (1981:123) define la cultura como "el estilo de vida total, socialmente adquirido, de un grupo de personas, que incluye los modos pautados y recurrentes de pensar sentir y actuar".

intervenciones y acciones subjetivas de los profesores y estudiantes. Así, con el currículum ideal se constata lo que la escuela y sus profesores deben presentar, mientras que con la práctica se consigue estructurar, conformando o contradiciendo las formulaciones inicialmente planteadas.

Ambas dimensiones, ideal y material, simbólica y práctica, se encuentran interrelacionadas y bajo una necesaria complementariedad. Diseño y desarrollo del currículum representan así el pasado y el presente, consiguiendo unir dos momentos históricos más o menos cercanos.

A la hora de estudiar el conocimiento escolar, no podemos olvidar la interrelación de las dos dimensiones curriculares, pues ello supondría actuar bajo una visión parcial de la realidad. Por una parte, considerar el curriculum como algo hecho es asumirlo como algo dado, apartando al profesor de una visión crítica que le pueda hacer comprender formas para cambiar su práctica. Sería dar por supuesto que lo que está en el texto realmente se llega a enseñar, o aun siendo así, sería dar por supuesto que lo que se enseña realmente se aprende, estableciendo una errónea relación de causa-efecto entre la enseñanza y el aprendizaje (cf. Contreras, 1990:21-24; Medina y Sevillano, 1990; Fenstermacher, 1989: 149-159). En el lado opuesto, considerar exclusivamente los contenidos como construcción práctica del profesor en su aula, sería dotar a los docentes de una excesiva autonomía que les harían pensar como únicos actores del cambio social. Es precisamente por la necesidad de unir ambas dimensiones por lo que la enseñanza del conocimiento curricular debemos entenderla bajo el marco de las interacciones del aula en donde profesores y alumnos se presentan como actores principales, considerando al mismo tiempo que esas interacciones se ubican en un contexto social y cultural determinado (Kirk, 1990). Con todo esto, sobre lo que se esta insistiendo es en la necesidad de incluir toda definición dentro de un marco socio-histórico que determina las concepciones epistemológicas y las tradiciones sociales configuradoras del sistema educativo actual. De esta forma, a través del currículum y de sus contenidos siempre podremos conocer las funciones de la escuela en su momento histórico.

Según Tadeu (1995) el currículum viene a constituirse en la forma codificada del conocimiento escolar, siendo transmitido de forma estratificada, y es por ello por lo que vuelve a reproducir las formas en que los grupos sociales llegan al proceso escolar. El currículum, tal y como afirma Young (1980, citado por Gimeno, 1988:21) sería el mecanismo a través del cual el conocimiento se distribuye socialmente. La Educación Física como conocimiento escolar presenta, al menos de forma escrita, el reflejo del estatus

social que tenemos asignado. Sin embaro, como ya habíamos planteado, la configuaración curricular de la EF (y en general de cualquier otra área) debe entenderse fruto y al mismo tiempo origen de un discurso lleno de relaciones y significados interpresonales. Y aunque la selección y organización del conocimiento curricular de la escuela sea un proceso ideológico al servicio de los intereses de determinadas clases y grupos sociales (Apple, 1986), no debe entenderse bajo un proceso de imposición directa y coercitiva de la clase dominante, sino más bien a través de procesos de negociación que tienden a reelaborar y relegitimar constantemente la cultura dominante (Apple, 1989,1993). Por lo tanto, dentro de nuestra área el conflicto y la lucha de intereses está también servida. Como ha minifestado Hernández Alvarez (1996) el cuerpo pasa a ser al mismo tiempo objeto y sujeto de construcción cultural. Las "corrientes de la EF" dominantes en la actualidad son:

> *"Construcciones sociales que se van configurando en un proceso temporal sobre la base de los conocimientos, creencias, pautas de pensar y de sentir, etc., y que representan diferentes "miradas" sobre el cuerpo y sobre el entramado de las relaciones sociales en las que se ve inmerso".* (1996:52)

Atendiendo a esta premisa, el estudio del currículum de una materia escolar no puede estar desligado de su visión hacia el pasado, pues es precisamente a través del estudio de la historia del currículum como podemos intentar explicar las complejas relaciones existentes entre la escuela y sociedad (Goodson, 1995). Las escuelas, a través de sus currículum reflejan y refractan a la vez lo que la sociedad define como el conocimiento culturalmente valioso, ordena esos conocimientos y les da forma[42]. Entendido así, nuestra práctica en el área de EF no viene dada por sí misma, sino que debe ser entendida en un momento histórico bajo unas tradiciones y perspectivas en pugna y dentro de un sistema educativo concreto. Al respecto Goodson (1995) plantea esa necesidad de unir el estudio de las interacción de los participantes en un momento dado con el estudio de los periodos históricos que lo determinan, argumentando que:

> *"Lo que se necesita es construir a partir de estudios de participantes inmersos en procesos inmediatos, de estudios de acontecimientos y períodos históricos en los que se asiente firmemente el currículum contemporáneo. La experiencia de las pasadas décadas ha demostrado las dolorosas limitaciones de los métodos*

[42] Al respecto S. R. Petters (1966), citado por Sthenhouse (1987), ha planteado el debate ético en torno al criterio por el que la sociedad selecciona la cultura que debe ser transmitida. El autor se inclina a pensar que la selección se realiza más bien en función de la importancia e interés de grupos sociales, más que en función del valor real de lo seleccionado.

ahistóricos o trascendentes, tanto a nivel de la reforma como del estudio del currículum. Al desarrollar nuestro análisis desde más atrás, arrojamos más luz sobre el presente y obtenemos así comprensiones profundas sobre las limitaciones inmanentes que existen en la circunstancia transmitida.

Esos estudios con una acción-orientación se han visto confinados muy a menudo al punto de vista de los participantes en un momento concreto del tiempo, al aquí y ahora de los acontecimientos. Lo que omitieron, esencialmente, fueron los datos sobre las limitaciones existentes más allá del acontecimiento, la escuela, la clase y el participante. Así pues, lo que más se necesita es un método que permanezca junto a los participantes, junto a la complejidad del proceso social, pero que arroje alguna comprensión sobre las limitaciones existentes más allá". (Goodson, 1995:25).

La escuela, a través de su currículum, viene a reproducir una serie de elementos que forman parte de su propia definición y que en ocasiones por ser producto de sedimentaciones históricas son difícilmente cuestionadas. Por ejemplo, nosotros como profesores de una materia concreta nacemos dentro de un orden institucional existente, lo que nos hace en muchas ocasiones incapaces de percibir la arbitrariedad histórica de la situación. Por ello, sólo adoptando una postura histórica que nos haga ver la escuela y sus estructuras como una invención social podremos plantear una actitud crítica con la misma. Esto nos hará ver hasta que punto estamos limitados y determinados en nuestra actuación docente por elementos socialmente impuestos. Entre algunos elementos que nos vienen impuestos podemos citar la arquitectura de la escuela, el reparto de espacios, la configuración espacial del sitio de trabajo (gimnasio, pistas...), la estructura organizativa del personal, la estructura de normas, los diferentes matices de la responsabilidad por la actividad docente, las actividades formalmente aprobadas y socialmente reconocidas frente a las que necesitan consentimientos y permisos especiales, etc. Sin embargo, es precisamente el elemento del reparto del conocimiento escolar y de los contenidos que lo desarrollan lo que ahora más nos preocupa.

Con estas consideraciones nos parece prudente abordar, aunque sea brevemente, un repaso histórico de la EF escolar que nos ayude a comprender la situación simbólica y práctica actual del conocimiento oficial que encarna nuestro currículum.

II.1.4.1.- Breve reseña histórica de la EF escolar en España.

El uso del término EF viene a situarlo Devís (1994) a finales del siglo XVIII, utilizado entonces por toda Europa bajo un carácter eminentemente médico y muy relacionado con el de salud. Su significado inicialmente estaba ligado a un extenso número de prácticas higiénicas y de salud que perseguían mejorar la calidad de vida de los ciudadanos, especialmente la infancia y juventud, al hundir sus raíces en un sentido de desarrollo físico dentro del concepto amplio de crianza.

Así, el término EF ligado al de buena crianza estuvo presidiendo la realidad social del momento hasta finales del s. XVIII, momento en que la educación parece subdividirse en una área moral, intelectual y física. El término EF pierde entonces su sentido inmóvil de desarrollo (alimentación, vestimenta, etc) y adquiere un sentido de práctica física a través de ciertas actividades. Un momento histórico de esta diferenciación de la EF parece situarlo Pierravieja (1962, citado por Devís, 1994) en la distinción que realiza Francisco de Cabarrús entre una EF de carácter privado, (dedicada al régimen de vida para la crianza física) y la EF pública, donde el Estado era el que se encargaba de recoger las prácticas físicas que repercutían más favorablemente en la salud.

Asociado a la EF, aparecería más tarde el término de "gimnasia", que no cobraría sentido hasta el s. XIX donde indistintamente se comenzaría a utilizar junto con el de EF prolongándose su uso durante el s. XX. De hecho, la inclusión de la EF como materia escolar vendría de la mano de la gimnástica a mediados del s. XIX, sin embargo sufriría inicialmente continuas supresiones hasta su final implantación al final del s. XIX [43], momento en el que ya se distinguía claramente la EF escolar de otro tipo de EF (familiar, municipal, estatal).

La concepción político-social que llevó la inclusión de la gimnasia como materia escolar pretendía fundamentalmente suplir en parte las numerosas horas que el alumnado se pasaba sin ejercitarse físicamente, y se encontraba bajo un carácter marcadamente higienicista (Fernández Nares, 1993; Devís, 1994).

[43] Como mantiene Fernández Nares (1993:24 y 42)' la EF sería introducida como materia escolar bajo la denominación de "gimnástica" en el Plan de Estudios de 1847 por el Ministro de Comercio, Instrucción y Obras Públicas Nicomedes Pastor Díaz. No obstante, dos años después la gimnástica recién incorporada en los planes de estudios de la segunda enseñanza era suprimida, debiendo esperar hasta 1873 (26 años después) para que de nuevo fuera incorporada al Plan de Segunda Enseñanza, esta vez bajo la denominación de "gimnástica higiénica". Sin embargo, tres meses más tarde sería de nuevo suprimida, hasta que para el curso 1893-94 se declara obligatoria la clase de gimnástica.

La mujer del s. XIX careció por lo general de una EF escolar. Los escasos contactos existentes seguían el mismo esquema de gimnástica masculina, aunque con una menor intensidad en su desarrollo.

La EF se mantenía desde sus inicios fuertemente ligada a la preparación física militar. En este sentido la figura de Francisco de Amorós al frente del "Real Instituto Militar Pestalozziano"[44]fue determinante para la EF, de tal modo que para Fernández Nares (1993) es el más claro antecedente de lo que sería las futuras escuelas de formación del profesorado de EF. Además de esta influencia, cabe destacar el periodo de funcionamiento de la Escuela de Gimnasia del Ejercito situada en Toledo[45]y el carácter militarista de la EF en España especialmente durante la primera época del régimen Franquista, cuya utilización política de la EF hizo que se separará bastante de las corrientes imperantes en la educación general.

A partir de los 60, una progresiva apertura de la política nacional permitió la introducción de nuevas ideas que se hicieron notar en la EF. Especialmente bien recompensado se vio la práctica de diversos deportes imperantes en Europa, con una mayor repercusión si cabe de Inglaterra. Al respecto, Devís (1994:90) menciona como la gimnasia para esta época va cediendo terreno siendo finalmente una gimnasia aplicada al deporte, aunque todavía con gran repercusión en la metodología directiva, que poco a poco se iría perdiendo a favor del juego[46].

A partir de los años 80 con la Ley de Cultura Física y del Deporte, de 31 de Marzo, se reconoce a los INEF equivalencia con respecto a las titulaciones superiores de Universidad[47]. Este hecho traerá una cierta obsesión por la perspectiva tecnológica y científica en el intento por profesionalizar la EF; aspecto que nos conduciría a una

[44] El instituto fue inicialmente creado en 1805 en Madrid bajo la denominación de Escuela Pestalozziana por un capitán del ejercito suizo cuyo regimiento se encontraba acuartelado en Barcelona. Un año después se hizo cargo del mismo Amorós. Sin embargo la influencia de este personaje en la EF española se vio limitada por su exilio a Francia en 1818. (véase Fernández Nares, 1993).

[45] Creada en 1919 por el General D. José Villalba Riquelme.

[46] La influencia deportiva inglesa fue notable, ayudado por la burguesía de nuestro país que deportivizó muchas de las prácticas recreativas que años atrás tenían las clases populares del final de s. XIX, no volviendo a acceder estas clases al deporte hasta mediados del s. XX.

[47] Hasta entonces sólo existía el INEF de Madrid y el de Barcelona. El INEF de Madrid fue creado en 1961, aunque su funcionamiento académico se inciaba en 1967. El INEF de Barcelona se creaba en 1975. Dos años después de la Ley de Cultura Física y Deporte de 1980 se creaba el INEF de Granada, actualmente Facultad de Ciencias de la Actividad Física y el Deporte.

enseñanza basada en la eficacia y el rendimiento de los resultados motrices, cuyos planteamientos teóricos se han arrastrado prácticamente hasta hace unos años y cuyas prácticas siguen hoy día manteniéndose en gran número de centros educativos.

II.1.4.2.- Currículum en la reforma educativa.

Según ha mantenido Hernández Alvarez (1996) en la elaboración de los actuales currículum de EF ha contribuido la interacción de una serie de factores que se agruparían en tres esferas, ejerciendo cada una de ellas diferente presión.

De una parte, la propia historia de las actividades física en general y de la EF escolar en particular configuraría la primera esfera, los profesores de EF sería la segunda, y el grupo social restante constituiría la última de las esferas[48].

Las tres esferas se encuentran a su vez interrelacionadas, pues la historia influye en la construcción de las concepciones que tiene de la materia los grupos sociales y los profesionales de la misma. Al mismo tiempo, estos dos grupos van configurando la propia historia del currículum y de las prácticas físicas y deportivas. En otro nivel de interacción, los profesores de EF repercuten de forma importante en las expectativas del alumnado, y en menor medida de los padres o resto del profesorado; o incluso de forma menos directa, en ciertos subgrupos sociales. A su vez, la influencia de estos grupos sociales, especialmente creo que el alumnado, repercute considerablemente en la construcción de la cultura profesional del profesor de EF.

Algunas de estas últimas relaciones han sido expuestas, por ejemplo, por Barbero, (1996) al mostrarnos como "*las apreciaciones del alumnado, de su padres y sus madres, del profesorado de otras áreas, de los administradores educativos e incluso, de los científicos sociales, configuran premisas, límites y puntos de referencia que definen la práctica (educativa) y condicionan el cambio*". Al mismo tiempo nos advierte de cómo las notas distintivas o peculiaridades de la práctica en EF se convierten en normas culturalmente aceptadas, impidiendo tomar conciencia de lo cotidiano. La propia evolución

[48] En este mismo sentido Gimeno (1988) realiza un análisis complejo de los factores que influyen en la contrucción de los currículum. Propone para ello la existencia de 8 subsistemas o ámbitos donde se expresan prácticas curriculares, se deciden o se generan influencias para la construcción simbólica del mismo.

histórica de la EF en España, resumida en el apartado anterior, nos explicaría buena parte de las prácticas dominantes en los patios y gimnasios de las escuelas.

Desde nuestra perspectiva, el peso de la tradición histórica de la EF permanece muy marcado en la cultura profesional del docente. Si bien es cierto que, como mantiene Hernández Alvarez (1996), la participación y aportación de las ideas del profesorado de EF y la presión ejercida por las concepciones sociales en cuanto a la salud y educación del tiempo libre han luchado por la ruptura hegemónica de los deportes y acondicionamiento físico como contenidos prioritarios de las prácticas educativas, y en cierto grado, tras la lectura del texto definitivo que recoge el currículum parecen incluso haber ganado[49]. No obstante, no debemos cegarnos ante la evidencia del currículum práctico que revela una situación bastante distinta a la que se da por hecho, pasar por alto estos aspectos sería situarnos en presa fácil de una "*pedagogía engañosa*", tal y como la entiende Macedo (1994).

Si nos centramos sobre los contenidos curriculares, y en el desarrollo de los mismos que proponen los actuales Decretos, dentro de los diferentes niveles o etapas educativas, parece que la concepción de los profesores ha calado en los discursos de su construcción. La idea de una EF adaptada a las necesidades de todos los alumnos/as, alejada del modelo elitista arrastrado hasta el momento, y centrada en el proceso más que en el producto del aprendizaje, ha sido claramente respetado[50]. Así, en el actual diseño curricular pueden apreciarse las diferentes tendencias que han consolidado su existencia, y donde, junto a las funciones más tradicionales, se integran nuevas funciones del movimiento:

> "*- Función de conocimiento, en la medida en que el movimiento es uno de los instrumentos cognitivos fundamentales de la persona tanto para conocerse a sí misma como para explorar y estructurar su entorno inmediato. Por medio de la organización de sus percepciones sensomotrices el alumno toma conciencia de su cuerpo y del mundo que le rodea.*

[49] Esta presión de grupos hegemónicos en la elaboración del currículum parece haber sido común en los países de nuestro entorno. Humberstone (1993) manifiesta el hecho de cómo en Inglaterra la educación al aire libre y la danza tuvo que ser fuertemente negociada por ciertos grupos para su inclusión en el currículum nacional.

[50] A ello parece haber contribuido la habitual despreocupación de la clase político-administrativa por nuestra materia, que en esta ocasión ha jugado a favor nuestra, permitiendo al propio profesorado de EF una mayor participación en la construcción del texto curricular. (véase Hernández Alvarez, 1996).

- Función anatómico-funcional, mejorando e incrementando, mediante el movimiento, la propia capacidad motriz en diferentes situaciones y para distintos fines y actividades.
- Función estética y expresiva, a través de las manifestaciones artísticas que se basan en la expresión corporal y en el movimiento.
- Función comunicativa y de relación, en tanto que la persona utiliza su cuerpo y su movimiento corporal para relacionarse con otras personas, no sólo en el juego y el deporte, sino en general en toda clase de actividades físicas.
- Función higiénica, relativa a la conservación y mejora de la salud y estado físico, así como a la prevención de determinadas enfermedades y disfunciones.
- Función agonística, en tanto que la persona puede demostrar su destreza, competir y superar dificultades a través del movimiento corporal.
- Funciones catártica y hedonista, en la medida en que las personas, a través del ejercicio físico, se liberan de tensiones, restablecen su equilibrio psíquico, realizan actividades de ocio, y, gracia a todo ello, disfrutan de su propio movimiento y de su eficacia corporal.
- Función de compensación, en cuanto que el movimiento compensa las restricciones del medio y el sedentarismo habitual de la sociedad actual" (RD 1344/1991).

Pero el análisis de la realidad nos hace pensar que los profesores que participaron en los discursos de construcción del currículum de EF no son precisamente los mismos que actualmente están desarrollando estos planteamientos en las escuelas, y que según entendemos, son los auténticos albañiles o peones que deben dar realidad al edificio representado en el plano de la reforma educativa. Algo estará ocurriendo cuando las ideas no se transforman en acciones, cuando el ámbito de lo simbólico no se corresponde con la realidad de la práctica educativa.

Si nos centramos en la cuestión de los contenidos, el estudio de tesis doctoral realizado por Hernández Alvarez (1992) sobre las perspectivas del profesorado de EF de la comunidad de Madrid ante la reforma educativa, ha puesto de manifiesto esta cuestión, pues los profesores aunque creen asumir las nuevas orientaciones curriculares, a la hora de la práctica se basan la mayor parte del tiempo en contenidos orientados al desarrollo de la condición física o el aprendizaje deportivo. Estos contenidos parecen representar la cultura social hegemónica que los profesores de EF aceptan como algo natural y sin cuestionarse los valores que a través de ellos pueden llegar a transmitir. En definitiva, la posibilidad que

la reforma ha dejado al profesorado para elegir no le ha apartado de seguir adoptando contenidos condicionados por las rígidas estructuras sociales, a través de los cuales consideramos difícil abarcar todas las funciones del movimiento planteadas por el diseño curricular.

Sobre el mismo aspecto, para el nivel de secundaria y en el ámbito de Andalucía, nosotros mismos comprobábamos (Sicilia, 1996c) cómo los profesores presentaban en sus prácticas una discriminación importante ante los contenidos de expresión corporal y actividades de adaptación al medio, destacando una vez más la hegemonía de los contenidos centrados en condición física, juegos y deportes. El factor principal que salía a relucir como causa de la poca variedad e innovación en los contenidos utilizados era la falta de conocimientos y el miedo a enfrentarse a ellos. La escasez de materiales o instalaciones era también otro elemento importante en el que el profesor apoyaba su justificación[51].

Toda esta realidad puede facilitarnos la comprensión de que los estudiantes vengan a considerar los contenidos como danza o actividades de aventura y riesgo menos importantes que los deportes de equipo, actividades de acondicionamiento físico o deportes individuales (V. Tannehill y Zakrajsek, 1993; Tannehill, Romar y O'Sullliman, 1994). De forma parecida parece coincidir las percepciones que al respecto encuentra Hernández Alvarez (1992) en el profesorado de EF, cuando afirma:

> *"La expresión corporal no se ha consolidado como contenido de la Educación Física escolar. El profesorado, aún aceptando los valores educativos de esta corriente, no aprecia en la misma un contenido de carácter cultural que sea relevante en nuestra sociedad. Y lo que es más determinante, no estima que los valores sociales de esta corriente puedan mejorar el estatus profesional"* (1992:359).

[51] Como ha afirmado Santos Guerra (1993, 1994b) "*las personas construyen los espacios y los espacios construyen a las personas*". Los materiales y espacios representan los significados que profesores, administradores y políticos conceden a la EF. El número de aparatos gimnásticos almacenados en los gimnasios, la predominante presencia de las pistas polideportivas, los balones para la práctica de los deportes más convencionales, etc, son, en los mejores casos, los primeros en no faltar dentro del mobiliario de EF. En contra de esto, los fosos de arena para la práctica del voley-playa, rocodromos para la escalada o espacio arbolado para otros menesteres suelen ser escenarios poco considerados para el aprendizaje de la EF.

A toda esta acción del profesorado se debe unir las exigencias desde la sociedad en el reclamo de una EF orientada a la salud y la educación para el tiempo libre; exigencias que han sido recogidas y llevadas a la práctica a través del desarrollo de un incremento de las actividades físicas extraescolares que reproducen de nuevo los modelos históricamente consolidados. De esta forma, a la acción propia del centro educativo se unen gimnasios, federaciones, diputaciones, ayuntamientos o patronatos de "*deporte*", mostrando más aún la hegemonía de los contenidos centrados en los deportes y actividad física de mantenimiento, y donde su carácter científico y médico sigue perdurando. Tal y como ha manifestado Barbero:

> *"No hace falta ser muy perspicaz para darse cuenta de que en el ámbito de la EF coexisten y compiten entre sí una serie de saberes de distinta procedencia y raigambre que, a la vez que le dan forma, tratan de apropiárselo (...) Tampoco es necesario ser ningún lince para percatarse de que el saber al que consciente o inconscientemente se recurre más a menudo muestra fuertes tonalidades médicas y que, goza, en comparación con los demás, de un estatuto más científico (es decir, objetivo, fiable, con autoridad, merecedor de recursos, etc)." (1993:4).*

De una u otra forma, la práctica de la EF no parece haberse reformado substancialmente en los últimos años en la misma línea que los diseños curriculares lo expresan. A nuestro entender, el problema de la práctica del currículum se centra especialmente en que su arbitrariedad o imposibilidad de elección puede estar limitando la consecución de aprendizajes, que previamente sobre el papel se hayan considerado como necesarios y válidos. Como ha manifestado Hernández Alvarez (1992:401) debe apreciarse que si el conocimiento escolar no es neutral, la ausencia de parte de él tampoco puede ser coniserada como tal, sino más bien como un vacio en la vida de cada estudiante.

II.2.- El aprendizaje como adquisición de conocimientos. Un enfoque psicológico del conocimiento escolar.

II.2.1.- Determinación frente a construcción del conocimiento.

La teoría conductista, inspirada en el empirismo inglés de Hume, parte del presupuesto de que el conocimiento humano se encuentra constituido exclusivamente de impresiones, o datos primitivos recibidos a través de los sentidos, y de ideas o copias que recoge la mente de estos datos. El conocimiento se produciría a través de las sensaciones.

El conductismo, en su versión clásica (Paulov, Watson, Guthire) o instrumental-operante (Hull, Thorndike, Skinner) toma el aprendizaje como área principal de estudio, sin embargo, tal y como plantea Pozo (1989), para su estudio esta perspectiva no rechaza la existencia de la mente, sino el uso de la instrospección, pues se decanta por métodos objetivos e índices conductuales. De esta forma, la mente sería un fiel reflejo de la realidad, manteniendo un característico principio de correspondencia. Al mismo tiempo el conductismo mantiene un "principio de equipotencialidad", por el cual las leyes del aprendizaje son igualmente aplicables a todos los ambientes, especies e individuos. Sólo exite la asociación como forma de aprender. Todos los Estímulos o Respuestas son equivalentes, cualquier Estímulo puede asociarse con la misma facilidad y siguiendo las mismas leyes asociativas a cualquier otro Estímulo o Respuesta. El aprendizaje, según esta teoría, estaría controlado únicamente por las leyes formales de la asociación, sin que el contenido de los elementos asociados afecte al aprendizaje, de ahí las investigaciones sin cuidar el contexto donde se realizaba el aprendizaje y bajo tareas arbitrarias. Tras ello se deduce la equivalencia entre todos lo organismos de una especie. El conductismo no repara en el sujeto, o en úlitmo caso de hacerlo, su esquema funcional sería una réplica de la estructura de la realidad.

Esta idea transportada al campo de la investigación didáctica ha presentado al estudiante como un sujeto pasivo que recibe y acepta las acciones del profesor. De igual forma, desde el punto de vista curricular supone situar al alumno como un mero receptor de los currículum, siendo visto como objeto y no como sujeto de estudio. (Martínez Rodríguez, 1992, 1994).

Las posiciones teóricas del conductismo vienen siendo válidas cuando la dinámica interna del organismo es tan sencilla y lineal que puede explicarse como simple vía de transición, pero sin embargo, no aporta mucha claridad sobre los procesos que tienen lugar durante el aprendizaje escolar al ignorar la intervención mediadora de variables referentes a la estructura interna. Tal vez por este hecho numerosos autores como Bandura, Kendler, Osgood, Rosenthal y Zimmerman, Gagné, etc han ido aproximándose, desde posiciones más o menos conductistas, a presupuestos cognitvios, entendiendo que ambos supuestos no son necesariamente incompatibles.

Desde una visión cognitiva el aprendizaje se constituye en un proceso de conocimiento, donde las condiciones externas actúan a través de las condiciones internas (V. Pozo, 1989). La atención que en la investigación se le ha prestado al alumnado viene a destacar que dentro del aula existen otras personas, además del profesor, que se dedican a procesar la información. La atención del alumnado no se concentra en verificar su rendimiento a raíz de la actuación del docente, sino en determinar lo que el estudiante piensa, cree, siente, dice o hace mientras participan en la enseñanza. Se establece, tal y como ha sugerido Wittrock (1989:45) al menos dos vínculos consecutivos e interrelacionados entre la enseñanza y el rendimiento final. El primero sería el que existe entre la enseñanza y la cognición del alumno. El segundo estaría situado entre la cognición y el aprendizaje del estudiante.

Las teorías cognitivas han permitido centrarnos en el estudio de los procesos de pensamiento de los estudiantes permitiendo comprender cómo y en qué medida los procesos internos intervienen en el aprendizaje. Una cuestión de partida en esta nueva forma de entender el aprendizaje es que no todos los estudiantes perciben las acciones del profesor del mismo modo. Aún produciéndose valores altos en los test o pruebas que intentan verificar el aprendizaje del estudiante, puede ser que los alumnos no hayan percibido la instrucción y la enseñanza del mismo modo en que el profesor lo ha previsto y otros alumnos lo han entendido. Muestra de ello tenemos

en el campo de la EF los estudios, por ejemplo, sobre el tiempo dedicado a la tarea, iniciados desde los estudios generales del programa BTES (Begining Teacher Evaluation Study) y orientados a través del modelo de John Carroll. Dichos estudios llegaban a identificar el tiempo dedicado a la tarea como un indicador fiable para predecir el rendimiento académico del alumno (V. Pierón, 1988a). Investigaciones más recientes han podido demostrar que la atención aparente de los alumnos hacia la tarea medida a través del tiempo de dedicación observado no es una medida en absoluto fiable para predecir rendimientos. Tal y como ha afirmado Wittrock (1989:553) la atención no se corresponde con el tiempo empleado en la tarea que se observa.

Los modelos explicativos procedentes desde las perspectivas cognitivas del aprendizaje se han proyectado dentro del ámbito didáctico a través del supuesto constructivista. No obstante, el "*constructivismo*", como ha expuesto César Coll en repetidas ocasiones (1991, 1995), no debe ser entendido como una teoría en sentido estricto que permita "*dar cuenta de los procesos de desarrollo y del papel que juegan en los mismos los diferentes tipos de prácticas educativas*". Por constructivismo, según el autor, debe entenderse más bien un conjunto de teorías que en el ámbito educativo coinciden en señalar que el aprendizaje es resultado de un proceso de construcción, aunque en ocasiones estas teorías den explicaciones diferentes, e incluso contrapuestas sobre cómo se produce la construcción, pues cada una de estas teorías suele estar centrada en determinados aspectos o factores del desarrollo en detrimento de otros.

Algunas de las teorías sobre las que se sustenta el constructivismo son conocidas como teorías de la Gestalt (Köhler, Whertheimer), genético-cognitiva (Piaget, Bruner, Ausubel, Inhelder), genético-dialéctica (Vygotsky, Leontiev, Rubinstein, Luria, Wallon) y del procesamiento de la información (Gagné, Mayer, Newell)[52]. Al conjunto de estas teorías suele denominarse como "organicistas" o "estructuralistas" frente a las teorías mecanicistas que supone el asociacionismo conductista, o incluso ciertas aportaciones provenientes del procesamiento de la información (V. Pozo, 1989).

[52] Para un desarrollo de las teorías sobre el aprendizaje y sus diferentes autores puede consultarse, entre otras, las siguientes obras en castellano: Pérez Gómez (1995c); Pérez Gómez y Almaraz (1981); Pozo (1989).

Estas teorías organicistas parten de la idea de que el sujeto posee una organización cognitiva propia, a través de la cual interpreta la realidad y extrae su particular significado. De esta forma, el conocimiento no es una cuestión reproducitiva, sino que el propio sujeto iría modificando la realidad al conocerla; con lo que el aprendizaje sería una cualidad intrínseca a los sujetos. Sin embargo, aún partiendo de este supuesto común, existen entre ellas diferencias importantes.

El procesamiento de la información como programa psicológico que desbanca al conductismo y que viene a situarse como dominante dentro de la psicología cognitiva de los años 80, se sustenta en la posibilidad de descomponer los procesos cognitivos en hechos informativos más simples (Pozo, 1989:45). No obstante estas teorías considerarán irrelevante factores como la cultura, la afectividad, o los procesos filogenéticos, construyendo sus explicaciones al margen de ellos.

Desde el constructivismo postulado por Piaget, considerado como uno de las principales fuentes curriculares de los últimos años en nuestro país, se ha considerado que el conocimiento no se encuentra formado de manera innata en el alumno, ni está en el exterior esperando que sea transmitido por el profesor. El conocimiento que tiene el alumno sobre cualquier aspecto de la realidad material o social sería fruto del proceso constructivo que tiene lugar a partir de la información que recogen del medio que les rodea. La epistemología planteada por Piaget y sus seguidores sustituye la concepción del conocimiento como copia de la realidad por una construcción subjetiva que se obtiene a través de la interacción del sujeto con el objeto.

La teoría de Piaget intenta explicar la adquisición de conocimiento a través de un equilibrio entre los procesos de "asimilación" y de "acomodación". Mediante el proceso de asimilación se intentaría la integración de elementos exteriores a estructuras en evolución o ya acabadas en el organismo, es decir, el sujeto consigue interpretar la información del medio a través de sus esquemas o estructuras conceptuales previas. Junto a la asimilación es necesaria la acomodación, o la adaptación recíproca de nuestras ideas y conceptos a las características reales del mundo. La acomodación permite el cambio de nuestros esquemas cuando no se adecuan con la realidad, por lo que supondría no sólo una modificación de los

esquemas previos en función de la información asimilada, sino también una nueva reinterpretación de la información anterior en función de los nuevos esquemas. Por tanto, asimilación y acomodación se encontrarían mutuamente conectados. (Pozo, 1989).

Ahora bien, la capacidad cognitiva de cada estudiante en función de su edad sería la que determinaría la manera de organizar la información que capta del exterior o bien le proporciona el profesor. Con ello, se mantiene que el conocimiento se va construyendo de forma gradual. Así, Piaget y los autores que lo representa han defendido la existencia de una progresión de la persona a través de los estadios, lo que produciría un cambio en el conocimiento de la realidad. Pero una de las primeras críticas ha sido precisamente la de no poder mantener la universalidad de las etapas evolutivas al encontrarse ciertos desfases entre ellas, no sólo entre sujetos, sino incluso dentro del mismo sujeto entre tareas diferentes, lo que ha puesto de manifiesto la importancia que juegan las ideas previas o el nivel de conocimiento sobre determinados áreas de conocimiento o "dominios". (Rodrigo, 1994b:34).

A partir de esta evidencia, algunas de las críticas hacia el constructivismo piagetiano han estado centradadas sobre el hecho de presentar una cierta pasividad del alumno en la adquisición del conocimiento escolar, pues vendría determinado más bien por su evolución cognitiva. De hecho, aunque consideran el papel del contexto social en el desarrollo de la persona, sin embargo, la atención realmente ha estado más centrada en el ámbito interpersonal, donde el conocimiento se iría adquiriendo a través de un conflicto cognitivo mediante los procesos de asimilación y acomodación. (cf. Doise, 1991).

II.2.2.- La importancia del contexto en la construcción del conocimiento escolar.

Los estudios basados en las teorías Piagetianas han dominado el campo de la psicología y educación en los años 80 y siguientes. Sin embargo, este marco teórico sobre el aprendizaje aunque ha presentado evidencias importantes sobre fenómenos producidos en condiciones particulares de laboratoria, no ha servido a la teoría y

práctica educativa para abarcar de forma holística las distintas manifestaciones de conocimiento escolar (académico, social) y los procesos o tipos de aprendizajes, así como la capacidad de explicar la realidad del aula.

Hoy día las investigaciones centradas no tanto en el contenido a enseñar cómo en el escenario donde se realiza han podido evidenciar que los contextos educativos juegan un factor principal en el aprendizaje. De esta forma, no sólo se admite que el conocimiento escolar sea diferente de otras formas de conocimiento como el científico o el cotidiano, sino que incluso dentro de la escuela se producen diferentes formas de conocer, en función del contexto específico en que se encuentre el alumno. Así, considerando el entorno donde se realiza el aprendizaje, el conocimiento escolar podemos diferenciarlo de otras formas de conocimiento, y no sólo por su nivel epistemológico, tal y como expusimos en el capítulo I, sino especialmente por el análisis del contexto en el que se realiza.

El estudio realizado recientemente por Kumpulainen (1996) ha analizado los mecanismos de interacción durante el aprendizaje de tres actividades realizadas por parejas en materias como matemáticas, ciencias y lenguaje, intentando identificar las funciones de comunicación del discurso y poder así describir la secuencia de su desarrollo. Su estudio demuestra la naturaleza conversacional y recíproca del discurso de las parejas. La comunición de los estudiantes se encontró intimamente unida con la naturaleza de las tareas, destacando las diferencias en cuanto a la interacción verbal de los estudiantes en función de estar dedicados a una u otra tarea. La autora sugiere la realización de investigaciones que pongan atención en las culturas de clase y las formas en que el aprendizaje colaborativo es conceptualizado por los alumnos y el profesor.

De igual forma en el ámbito de la EF, Sánchez Bañuelos (1984) , basándose en los trabajos de Landau (1975), Pieron (1973) y Widmer (1975), vino a destacar la especificidad de nuestra área. Manifestaba que la singularidad de los contenidos de cada materia hacían necesarios unos planteamientos educativos diferenciados. El carácter lúdico y vivencial de la actividad, la manifestación del progreso del alumnado ante los compañeros y profesor, la dificultad de simular la participación, la facilidad de observar y valorar los resultados, la mayor posibilidad de interacción, la mayor necesidad de organización, etc., eran algunas de las circunstancias que el autor extraía de la propia observación sistemática del aula, y que presentaban a la

enseñanza de la educación física y deportiva desarrollada en el patio, gimnasio, o cualquier otro espacio abierto, como un contexto singular muy diferenciado a la enseñanza transcurrida en el aula.

Otro ejemplo de la importancia del contexto para el aprendizaje ha sido expuesto por Rodríguez Moneo (1993), quien desde el campo de la psicología ha entendido que se debe tener presente que los conceptos científicos responden bien a la concepción clásica del aprendizaje de conceptos, por la cual se entiende que éstos son representaciones basadas en abstracciones de la experiencia, adquiriéndose el concepto cuando se aprende el conjunto de atributos que lo definen. Sin embargo, para la comprensión de conceptos cotidianos y no artificiales, la concepción prototípica desarrollada por Rosch supone un mejor modelo para la comprensión, pues entiende que los conceptos mantienen más una heterogeneidad que una homogeneidad interna que gira en torno a un prototipo o modelo. Se habla así de categorías más o menos típicas en función de su cercanía con el prototipo, de la necesidad de poseer unos atributos necesarios o un parecido familiar con el prototipo. Esta diferenciación de los conceptos trae la necesidad de plantear diferentes métodos de enseñanza para el conocimiento a desarrollar en las ciencias naturales y sociales. Para el primer caso, la autora sugiere profundizar en la definición, mientras que para las ciencias sociales propone insistir más en su aplicación a través de ejemplos. De hecho cuando los conceptos científicos se aprenden utilizando más la concepción prototípica, es decir, cuando se realizan en términos de parecido familiar basado en aspectos perceptivos suelen aparecer ideas erróneas de conceptos científicos (V. Cañal, 1986; Pozo, 1987b, 1989).

De forma un tanto parecida, podríamos plantear la diferencia que existe entre la formación de conceptos dentro y fuera del aula. Dentro del aula los conceptos son normalmente más abstractos, lo que refleja el dominio de la estructura concepcual de la asignatura. Para el caso del aprendizaje de conocimiento en situaciones naturales, próximas a las que podemos encontrar con más frecuencia en el patio o gimnasio durante el desarrollo de la EF, el aprendizaje debería estar basado en aspectos más perceptivos y a un nivel más concreto y pragmático. No obstante, este campo esta prácticamente pendiente de explorarse en el contexto de la EF.

Sin embargo, como mantiene Pérez Gómez (1995c), las teorías sobre los procesos de aprendizaje no han mantenido tradicionalmente una conexión paralela

con la didáctica del aula, pues el objeto de estudio ha sido tradicionalmente extraído de su contexto natural. El desfase existente lo viene a explicar a través de las razones siguientes:

1) Las teorías del aprendizaje son aproximaciones a menudo parciales y restringidas a aspectos y áreas concretas del aprendizaje.

2) La mayoría de las teorías han adquirido sus principios explicativos a partir de la reducción de las complejas variables de aprendizaje escolar que se realiza en la investigación de laboratorio, bajo situaciones artificiales que difícilmente pueden ser reproducidas en el ambiente natural del aula o en el extraescolar.

3) El aprendizaje (y la construcción del conocimiento escolar) mantiene un carácter peculiar al producirse dentro de una institución con una clara función social. Este aprendizaje actualmente se encuentra descontextualizado, pues al alumnado se le pide que aprenda cosas distintas, de forma diferente y para un propósito distinto a lo que necesita conocer para su vida cotidiana.

4) Las teorías del aprendizaje han de reconocer un elevado grado de indeterminación en las situaciones e interacciones de aprendizaje. La teoría y la práctica didáctica poseen un irrenunciable componente teleológico que desborda la naturaleza explicativa de las teorías del aprendizaje, por lo que las teorías del aprendizaje parecen suministrar la información básica, pero no suficiente, para organizar la teoría y práctica de la enseñanza.

Valorando la importancia del contexto para la investigación Evertson y Green (1989) han representado los posibles enfoques dentro de un continuo tomando como criterio la determinación que cada uno de ellos realizan del contexto. Las propuestas oscilarían desde el "*enfoque exclusivo*", donde los factores del contexto son controlados o minimizados, hasta el "*enfoque inclusivo*", donde los contextos no son controlados y en la recogida de datos se incluirían tantos aspectos del contexto como puedan ser obtenidos. Las autoras han entendido que la consideración de los diferentes aspectos relativos al contexto de estudio puede aportar ciertas ventajas, tales como:

1) Facilitar la comprensión de cómo adquieren el conocimiento los individuos y los grupos a partir de las actividades y los acontecimientos diarios en medios educativos tanto formales como informales;

2) Determinar los factores que constriñen o respaldan la actuación en un contexto dado;

3) Ayudar a la comprensión de que aspectos intervienen en que dos contextos sean funcionalmente equivalentes. (Evertson y Green, 1989:313).

Para ello, plantean atender al menos a tres contextos diferentes:

a) El contexto local referido al que rodea el acontecimiento inmediato en el lugar inmediato. Este se encontraría incluido en niveles de contexto más amplios e influidos por éstos.

b) El contexto histórico del lugar, desde el que se considera a la escuela como un espacio en el que transcurren historias.

c) El contexto histórico del acontecimiento, por el cual captamos cómo ciertas prácticas permanecen estables mientras otras van variando.

Bajo esta consideración Valsiner y Winegar (1992) han distinguido dentro de la psicología entre las teorías contextualizadas y las teorías contextuales. Los autores sitúan un gran número de teorías dentro del calificativo de contextualizadas, pues utilizan el término "contexto" para dar mayor énfasis a la explicación, o para poder aplicar la teoría; sin embargo este tipo de teorías se centran especialmente en enumerar los factores que son vistos como influyentes en los resultados de los procesos particulares. Así, el objeto de estudio es dividido en función de los factores de su contexto, de tal manera que cada factor al final se presenta desconectado y estructuralmente independiente uno de otro. Estas teorías tratarían el contexto como niveles de una o más variables independientes. El objetivo de su estudio se centra en poder describir factores aislados que influyen en un entorno psicológico o social particular. Los efectos de estos factores suele presentarse además en un sentido unidireccional, buscándole un significado estadístico y olvidando el sentido interaccional de la situación.

Frente a las teorías que Valsiner y Winegar denominan "*contextualizadas*", contraponen las denominadas "*contextuales*", bajo las que consideran que se inscribirían un menor número de teorías por el momento. Estas últimas

entendienden el "contexto" como algo formado por diferentes niveles, que contienen a su vez una o más variables independientes. La unión entre la persona y su entorno es el propio objeto de investigación. Así, el objetivo de estas teorías es poder describir y explicar con todo detalle los procesos que caracterizan las relaciones entre la persona y el entorno. Frente a la metodología positivista utilizada por las teorías contextualizadas, dominantes en la psicología, estas teorías requieren métodos más descriptivos.

II.2.3.- El problema de lo individual y lo social en las teorías del aprendizaje.

Para los intentos de explicar la adquisición del conocimiento escolar las teorías psicológicas del aprendizaje han mantenido una fuerte separación entre el conocimiento académico y el cotidiano, o entre la educación y la escolaridad, poniendose en juego la interacción entre individuo y sociedad, entre el "yo" y el "otro", tal y como se planteaba desde el análisis interaccionista propuesto por Mead (1972).

El reconocimiento de la influencia social y la integración en lo individual abarcaría una orientación ambientalista o contextual, al reconocer la existencia de unas relaciones sociales que pueden conseguir una mejor comprensión de las experiencias que obtienen los alumnos de las escuelas y sus aulas, y se sitúa, además, lejos de la preocupación exclusiva por los resultados académicos como única causa de los méritos individuales del estudiante. (Báez y Jiménez, 1994).

Hoy día parece necesaria una postura que una lo individual y social en las explicaciones educativas, dejando de enfatizar uno de los dos polos que sólo nos ha llevado a producir más y más teorías de corto y medio alcance. Al respecto, Echevarría y Valencia (1990) proponen realizar un esfuerzo por seleccionar de todo lo existente aquello útil y articularlo de forma coherente para integrar lo que entienden los cuatro elementos del problema: lo social, lo intergrupal, lo interpersonal y lo psicológico.

Con esta idea, Goodnow (1987, cit. por Triana, 1991) resumen en dos los modelos teóricos para el estudio de las situaciones de enseñanza y las

representaciones que puedan realizarse de esa realidad. Por un lado, desde un enfoque psicologista se asumiría que las teorías son contrucciones personales que se derivan del cúmulo de experiencias de los sujetos, sirviendo como ejemplo la teoría de los "constructuctos personales" y el "alternativismo constructivista", planteado por George Kelly (1955), según el cual lo que diferencia a unos individuos de otros es la forma en que cada uno construye los acontecimientos. Según esta perspectiva, el mundo se presenta como un conjunto de realidades, físicas y psicológicas, carentes de significación en sí mismas, que sólo el hombre puede conferirles mediante un proceso de elaboración e interpretación del estímulo (V. Rivas y Marcos, 1984).

De otro lado, el enfoque sociologista asumiría que es la cultura y la sociedad donde se desenvuelven los alumnos y ciudadanos, quienes determinan el conocimiento. Éste vendría determinado culturamente, lo que originaría una homogeneidad dentro de un mismo ámbito cultural. (véase cap. II). Las diferencias a nivel cognitivo vendrán marcadas a través de estudios transculturales. Este conocimiento cultural adquirido por el grupo se compartiría con otros miembros del grupo que se relacionarían con su mundo sociocultural (V. Paradise, 1991). En parte, esta homogeneización se opone a la intervención activa del alumno defendida por el constructivismo, pues los alumnos como grupo social contribuyen a normativizar el tipo de experiencias que recibe un estudiante en particular, sin tener por que asumir una simple transmisión cultural que negaría toda acción a la función cognitiva del estudiante para poder seleccionar y construir la información.

Frente a las dos posturas planteadas, se viene asumiendo (V. García Albea, 1991; Gómez y Moreno, 1992; Lacasa, 1993; Lillo, 1991; Marrero, 1992; Rodrigo, 1994a; Rodrigo, Rodríguez y Marrero,1993a; Triana, 1991,...) una tercera denominada como "socioconstructivista" pues integra aspectos sociales (corrientes más sociológicas y antropológicas) y los apectos cognitivos (corrientes más psicológicas).

Identificándonos con esta visión socioconstructivista, asumimos que la cultura juega un papel importante en el conocimiento escolar, al sustentar las experiencias sobre las que se elabora el conocimiento de la realidad. Además, entendemos que transmite los contenidos escolares propiciando las interacciones sociales en los diferentes contextos del centro, siendo en ellos donde tienel lugar la

interpretación individual de cada sujeto, lo que propicia diferencias dentro del grupo.

Una visión integrada permitiría una mayor explicación sobre la conexión existente entre las relaciones sociales y el aprendizaje del alumno, pues es desde la consideración del fenómeno individual dentro de un contexto social y cultural donde podemos tener una mayor comprensión de los procesos que engloba el aula.

Actualmente la teoría sociocultural esta suponiendo para la psicología una propuesta para la integración de la psicología cognitiva centrada en los procesos internos del pensamiento con otra psicología apoyada en los procesos externos o socioculturales del pensamiento (Del Rio y Alvarez, 1992).

II.2.4.- La Perspectiva socio-cultural del conocimiento escolar.

Desde el campo de la psicología ha sido frecuente la utilización de técnicas para el análisis de tareas de gran relevancia instructiva que se descomponían en partes de un proceso y se extraían las conclusiones sobre las formas idóneas para ser enseñadas.

En una línea diferente la actividad ha sido propuesta como una unidad de estudio encauzada en la diversidad cultural. La teoría que se inicia en Vygotsky, al igual que Piaget y la escuela de la Gestalt, se declara contraria al asociacionismo y mecanismo de las teorías conductistas[53]; pero a diferencia de éstas, la aportación principal de la teoría de Vygostsky al aprendizaje es su concepción dialéctica que relaciona el aprendizaje y el desarrollo del sujeto. El aprendizaje se encontraría en función del desarrollo y la comunicación.

La corriente sociocultural iniciada a raíz de las teorías de Vygotsky ha mostrado la importancia de los escenarios culturales en la construcción del

[53] Aunque las obras de Vygotsky son incluso anteriores a las de Piaget, ha sido en los últimos años cuando ha aumentado el interés de los psicólogos cognitivos por la obra de Vygotsky (Rodrigo, 1994; Rogoff, 1993; Wertsch, 1988,1989), pues hasta ahora sus ideas se habían mantenido desconocidos sobre todo en el mundo occidental, tanto por su muerte prematura en 1934, a los 37 años de edad, como por razones ideológicas. (V. Kohl, 1995).

conocimiento. El conocimiento, tal y como se acentúa en Piaget, no sería cuestión de la interacción mantenida entre sujeto y objeto, sino que en este proceso de reconocimiento se producen también importantes relaciones de comunicación con otras personas durante las cuales el conocimiento es objeto de modificaciones. Así, la atención se vuelca ahora desde los procesos internos del sujeto a la relación que este mantiene con su entorno. Dentro de la psicología, el aprendizaje ha pasado de ser una cuestión individual a un aspecto fundamentalmente sociocultural.

Esta perspectiva intenta pues destacar la variedad de elementos y de relaciones que se producen en los contextos específicos de las aulas y permite conectar a su vez con los elementos condicionantes de fuera, de relacionar *"las formas locales y extraescolares de organización social y de cultura"* (Erickson, 1989:221), lo que permite, ante situaciones aparantemente iguales, como pueden ser dos aulas, identificar contextos diferenciados. Para ello recurre a las aportaciones de otros campos como la sociología y la antropología, valorando los efectos de las fuerzas externas sin olvidar al sujeto como agente implicado en la propia reconstrucción del conocimiento.

Las aulas, como cualquier otra situación social, se caracterizan por generar discursos estables que están asociados con la particular actividad que se desarrolla. Estos discursos son socialmente establecidos y generan el desarrollo de un "conocimiento compartido" (Edwards y Mercer, 1988) entre los alumnos y el profesor que representa en cierta forma la interacción afectiva y de aprendizaje del aula. Además, el discurso siempre refleja ideologías, sistemas de valores, creencias y prácticas sociales, por lo que el discurso desarrollado en cada una de las áreas curriculares engloba además de estructuras ligüísticas, un aprendizaje de ideologías asociadas con la materia.

La teoría sociohistórica o sociocultural presenta un enfoque globalizador que entiende la actividad del alumnado con un sentido diferente, pues aunque el sujeto concede una interpretación individual a lo que realiza, se valora las condiciones medio-sociales en el que se desenvuelve. El conocimiento académico desde esta perspectiva se entendería contextualizado dentro de una red de relaciones sociales. Permite por lo tanto un estudio más ecológico del conocimiento al integrar el significado académico y cultural que los estudiantes asignan a las actividades de clase.

El desarrollo de las concepciones sobre el mundo y su conocimiento, así como los métodos para comprenderlo está permitiendo que la psicología salga del caparazón protector del laboratorio que ha venido produciendo un enorme repertorio de registros tanto de los sujetos y entorno que le rodea y que todavía falta por articular. Asumimos la concepción constructivista del aprendizaje, si bien reconocemos la conveniencia de aceptar la convergencia de enfoques y autores que se sitúan en perspectivas diferentes. Aceptamos con ello la posibilidad de diversas interpretaciones dentro de la idea constructivista y de múltiples formas de guiar el aprendizaje del estudiante. Con todo ello reconocemos que el estudiante adquiere su conocimiento escolar, a través de la construcción de significados, representaciones o modelos mentales sobre los contenidos académicos del aula o los elementos sociales del entorno. La evolución del conocimiento escolar del estudiante desde la visión psicológica lo entendemos como un proceso continuo de construcción de significados tanto conceptuales, procedimientales y actitudinales, surgido dentro de un contexto social, y que se produce a través de la interacción de sus esquemas de conocimiento con nuevas informaciones y experiencias comprensibles y de mayor poder explicativo.

II.3.- A modo de síntesis. La escuela como espacio de transmisión y reconstrucción del conocimiento escolar.

Hace ya escasamente 30 años, la publicación del estudio de Coleman et al. (1966) "Equality of Educational opportunity" significó un fuerte impacto con el pensamiento educativo del momento (Carabaña, 1993). Este estudio establecía correlaciones entre factores aislados (recursos de enseñanza utilizados) y las desigualdades en el aprendizaje. Se llegaba entonces a afirmar que el diferente nivel académico de los alumnos era consecuencia del ambiente socioeconómico familiar. Con estos resultados, se concluía que la escuela ejercía una influencia mínima sobre la desigualdad, limitándose más en reproducir estas diferencias entre los grupos sociales, es decir, el efecto educativo de las escuelas se valoraba como escaso para la compensación de las desigualdades.

Tal como confirma Jiménez (1988) o Tejedor y Caride (1988), al informe Coleman le siguieron otros en el mismo sentido, tal como el informe Rand (Averch et al, 1972), así como importantes estudios realizados fuera de nuestro país (Miller, 1970; Zigler y Child, 1969; Bergsten-Brucefors, 1976; Bertran, 1979; Jensen, 1986; Martens, 1981,1982; Jencks, 1973, ...) y dentro de él (Lerena, 1970; Varona, 1977; Pérez Serrano, 1981; Rodríguez Espinar, 1982; Carabaña, 1979, 1983; Jimenez, 1985, etc.). Todos estos estudios parecían situar a la clase social como un buen indicador del rendimiento escolar. Sin embargo, las diferencias solían situarse más sobre tareas que requerían capacidades cognoscitivas académicas y abstractas, como por ejemplo Matemáticas y Lengua, siendo menor o inexistente los estudios en la realización de tareas motoras[54].

[54] La escasa tradición de una educación física formalizada en la escuela, especialmente en los niveles inferiores (infantil, primaria, E.G.B.), unido a las características específicas que ha mantenido la evaluación y calificación de esta materia ha hecho difícil cualquier relación entre la clase social y el rendimiento en EF. Así, los procesos de aprendizaje producidos en las materias consideradas más académicas son las que han venido determinando estadísticamente el éxito y fracaso del alumnado. Este tipo de aprendizaje aparece precisamente con un carácter marcadamente abstracto, aumentando éste a medida que se trata de niveles o cursos superiores; siendo el lenguaje (y no precisamente el corporal) el instrumento privilegiado para acceder a estos aprendizajes o habilidades cognitivas (Mayoral I Arque, 1996). De cualquier forma, las diferencias de rendimiento del alumnado entre las diferentes áreas currículares son elemento de estudio que va tomando mayor consideración para comprender el aprendizaje escolar, al mismo tiempo que supone, según lo entendemos, un campo imprescindible para interpretar los aprendizajes escolares dentro de la especificidad de contenidos y relaciones producidas en cada uno de los contextos escolares.

De forma general, los diferentes estudios indicaban que los niños más desfavorecidos socioeconómicamente tendían a depender más de la experiencia de la vida real que de la experiencia simbólica para el desarrollo de ideas y destrezas; su funcionamiento tendía a ser más lento, su orientación temporal más breve y menos apta su capacidad de concentrar su atención en las tareas escolares prolongadas (Jimenez, 1988:58).

Posteriormente, tras análisis minuciosos del informe Coleman, y de otros posteriores, se pudo indicar que las diferencias de rendimientos podían explicarse por el entorno familiar, pero que de cualquier modo no debía interpretarse como el hecho de que las escuelas fueran incapaces de contribuir al aprendizaje. Por otra parte, el hecho de que el informe Coleman valorará la cantidad de recursos utilizados en la enseñanza (tamaño de las clases, años de experiencia del docente, cantidad de libros en la biblioteca, ...) como variables independientes, no indicaba nada sobre la forma de organización y utilización real de estos recursos.

Hoy día los estudios son más proclives a considerar que, si bien el nivel socioeconómico de las familias es un factor importante para explicar la permanencia del alumnado en los niveles de enseñanza no obligatoria (cf. Ainley, Foreman y Sheret, 1991; Garcés, 1994), la correlación entre éste y el aprendizaje escolar mantienen un valor débil, especialmente a medida que se incrementa el nivel de enseñanza (Carabaña, 1988), buscándose las causas del aprendizaje en aspectos más individuales y subjetivos del alumnado tales como las atribuciones causales, el autoconcepto; el desarrollo cognitivo, la motivación, las aptitudes escolares, el esfuerzo, etc (cf. Bornas, 1988; Carabaña, 1993; Gimeno, 1976; Maris, 1993; Saura y García de las Bayonas, 1990)[55].

Igualmente, los enfoques económicos de la educación, desde donde se ha considerado al alumnado como un actor racional en busca de una inversión que rentabilice sus posibilidades sociales y económicas, han sido puestos en tela de juicio. Desde la teoría del capital humano los estudiantes de clase baja serían los que más razones tendrían para invertir en educación, sin embargo, la realidad muestra que son los más reticenten a realizar esta inversión. En esta visión, como recoge Gil

[55] Para una revisión extensa de algunas investigaciones evaluativas en relación con una intervención educativa diferencial puede acudirse al trabajo de Bartolomé y otros (1994).

(1995a), los costes socio-psicológicos han sido fácilmente olvidados. Frente a las cuestiones económicas, estas teorías han infravalorado la existencia de ciertas resistencias, y que como ha afirmado el autor, no vendrían dadas sólo por la personalidad del sujeto, sino sobre todo, por factores sociales y estructurales que terminarían de conformar el perfil psicológico del individuo.

En este sentido, las investigaciones centradas en la eficacia de la enseñanza, bajo su paradigma de proceso-producto, han demostrado la existencia de diferencias en el rendimiento escolar de los alumnos manteniendo controladas las variables individuales de estos, entre ellas el estatus socioeconómico. Se trata de analizar como las escuelas y los profesores, utilizando diferentes recursos, interfieren en el aprendizaje del alumnado. Dentro de estos estudios proceso-producto, tienen una especial significación los basados en los efectos que producen los estilos de enseñanza en el progreso de los alumnos (cf. Bennet, 1979). Así, diversos trabajos (Johnson y Johnson, 1990; Brown y Campione, 1986; Stevens y otros, 1987, citados por Bartolomé y otros, 1994) han afirmado que el aprendizaje cooperativo favorece el aprendizaje cognitivo del estudiante respecto a los métodos tradicionales.

El estudio de los métodos de enseñanza ha predominado también el campo de la EF a partir de la teoría de Mosston (1966, 1978), posteriormente retomada por Delgado (1991) y Mosston y Ashworth (1993), dejando detrás de sí una importante literatura sobre estudios donde las diferentes propuestas de estilos han actuado de variables independientes para intentar explicar sus efectos en el rendimiento motor, social y/o cognitivo de los estudiantes (cf. Chamberlain, 1979; Gerney, 1980; Golberger y Gerney, 1986; Goldberger, Gerney y Chamberlain, 1982; Harrison, Fellingham, Buck y Pellett, 1995; Lydon, 1978; Lydon y Cheffers, 1984; Mancini, 1974; Martinek, 1976; Schempp, 1981; Schempp, Cheffers y Zaichkowsky, 1983; Virgilio, 1979)[56].

Con ello, se reconoce la influencia de factores educativos en el rendimiento del alumnado, desligándose de su única vinculación a los factores sociales; de tal forma que el problema de la desigualdad, al ser una cuestión de factores socioeconómicos, pero también de cuestiones internas de la escuela, deberá ser

[56]El desarrollo de las investigaciones sobre EF referidas en este apartado son expuestas en el capítulo III.

abordado a diferentes niveles, comenzando por el propio sistema social y educativo, y llegando a involucrar la propia organización de la escuela y de las aulas.

A partir de las consideraciones apuntadas podemos situarnos más a favor de un "*modelo ecléctico*" (Tejedor y Caride, 1988), en el que interactuan la dimensión sociológica (clase social, entorno cultural, ambiente familiar, recursos económicos,...), la psicosocial, que presta más importancia a los procesos interpersonales del sujeto (autoestima, autoconcepto, ...) y la psicológica, centrada en una dimensión más estática y personal del individuo (inteligencia, personalidad, madurez, motivación, etc).

Partiendo de esta perspectiva, la escuela no debe limitarse a ser la simple transmisora de los conocimientos, reproduciendo y distribuyendo el conocimiento entre los alumnos de la misma forma que lo indica su clase social. La escuela hoy día debe enfocarse a propiciar en el alumno "*la organización racional de la información fragmentaria recibida y la reconstrucción de las preconcepciones acríticas, formadas por la presión reproductora del contexto social*", provenientes de otras formas de comunicación (Pérez Gómez, 1993, 1995b:32). De igual forma, el curriculum y el conocimiento que encierra no debe ser ignorado, sino más bien cuestionado, debiendo estar "*justificado en términos de necesidades sociales, no en términos de costumbres, tradicción o herencia cultural per se*" (Lawton, 1989, cit. por Evans, Penney y Davies, 1997).

Dentro de esta reconstrucción de conocimiento producida en el interior de las escuelas y aulas, se sitúa el alumnado como agente activo que aprende a través de su interacción y expectativas. Para esta reconstrucción, como sugiere Pérez Gómez (1995b), sería conveniente cambiar la "*lógica de la homogeneidad*", imperante en la escuela, por la "*lógica de la diversidad*", que garantiza diferentes ritmos, estrategias y experiencias de aprendizaje. No hacerlo así, sería reconocer con total pasividad que:

> *"La lógica de la uniformidad en el currículum, en los ritmos, en los métodos y en las experiencias didácticas favorece a aquellos grupos que, precisamente, no necesitan la escuela para el desarrollo de las destrezas instrumentales que requiere la sociedad actual: aquellos grupos que en su ambiente familiar y social se mueven en una cultura parecida a la que trabaja la escuela y que, por*

lo mismo, en el trabajo académico del aula sólo consolidan y rearfirman los mecanismos, capacidades, actitudes y pautas de conducta ya inducidos "espontáneamente" en su ambiente" (Pérez Gómez, 1995b:29).

En el currículum uniforme el conocimiento se posiciona como objeto de dominio y poder y se organiza no para eliminar las diferencias, sino para regularlas mediante divisiones de trabajo social y cultural. En este tipo de currículum escolar las clases, la etnia, edad y género son ignoradas o subordinadas a los imperativos de la historia y la cultura uniforme (Apple, 1993;1996; Giroux, 1994b)[57]. Frente a este tipo de currículum, una pedagogía actual debe saber unir la autoridad con el proceso democrático ofreciendo espacios para la representación y el desarrollo de experiencias que posibiliten al alumnado la construcción crítica de sus propias subjetividades, a la vez que interactua y negocia con los demás.

[57] En relación a estas variables, Fernández Enguita (1993) prefiere diferenciar entre clases y categorías. Así, dentro de una economía abierta, la distinción de clases vendría definida en base a las relaciones de explotación (transferencia de excedente) determinadas por la propiedad, la autoridad y la cualificación; por contra, el género, la generación (edad) y la etnia servirían de base a relaciones de privilegio (oportunidades desiguales) formando categorías.

Respecto al estudio de estas variables, la clase social ha sido la que durante muchos años ha despertado mayor atención, no obstante, en los últimos años el estudio de las diferencias escolares en relación con la edad (profesorado frente alumnado), etnia o género han conseguido un lugar central. En el ámbito actual de la EF el estudio del género es seguramente la variable de diferenciación que esta teniendo mayor atención (V. Griffin, 1983, 1985; Scraton, 1995; Wright, 1995). Al respecto, los elementos de análisis para la dominación de las clases, en su estructura general, pueden ser aplicados para el análisis del resto de categorías.

CAPÍTULO III

LA PERSPECTIVA DEL ESTUDIANTE EN LA INVESTIGACIÓN SOBRE LA ENSEÑANZA DE LA EF

III.1 • LÍNEAS GENERALES DE LA INVESTIGACIÓN SOBRE EL PENSAMIENTO DEL ESTUDIANTE

III.2 • LA INVESTIGACIÓN DEL PENSAMIENTO DEL ESTUDAINTE DENTRO DEL ÁMBITO DE LA EF Y DEPORTIVA

III.3 • REVISIÓN DE LA LITERATURA

• Investigación mediacional en EF centrada en el alumno • Estilos de enseñanza en EF y toma de decisiones del estudiante

III.1.- Líneas generales de la investigación sobre el pensamiento del estudiante.

Analizando las investigaciones realizadas sobre los procesos educativos, podemos afirmar que los principales paradigmas de investigación que han mantenido en su punto de mira los procesos internos de los estudiantes han sido el paradima medicional centrado en el alumno y el ecológico, si bien este último ha considerado al estudiante incluido en un sistema más amplio.

El paradigma mediacional centrado en el estudiante, como perspectiva de investigación que analiza los efectos de los profesores y su actuación en las percepciones, expectativas, atención, motivaciones, atribuciones causales, recuerdos, producciones, creencias, actitudes..., de los alumnos y sus consecuencias en el rendimiento de éstos (Wittrock, 1989:541), ha sido entendido por Shulman (1989:40) como "un puente potencial entre las perspectivas psicológicas cuantitativas tradicionales del proceso-producto y los enfoque de TAA (Tiempo de Aprendizaje Académico) y las estrategias predominantemente cualitativas de la investigación ecológica del aula, con sus fuertes vínculos con la sociolingüística y la etnografía".

Los datos que pudieran aportar el estudio de los procesos internos del estudiante ha sido razón suficiente para despertar en los investigadores y profesores el interés por este campo de estudio, Al respecto, Wittrock (1989) afirma:

> *"En primer lugar, el descubrimiento de que los informes de los alumnos sobre la atención tienen una correlación más elevada con el rendimiento en matemáticas que los informes de los observadores acerca del tiempo empleado en la tarea indica la importancia y la utilidad de medir los procesos cognitivos de los sujetos sobre sí mismos. La atención no es lo mismo que el tiempo empleado en la tarea que se observa, o que el tiempo asignado a la tarea. En segundo lugar, los alumnos son conscientes de sus procesos cognitivos y pueden recordarlos con la suficiente exactitud como para predecir el rendimiento, al menos en un nivel estadísticamente significativo. En tercer lugar, las estrategias cognitivas más específicas, a diferencia de las estrategias generales, permiten predecir el rendimiento. Estas comprobaciones significan que mediante el estudio de los*

procesos de pensamiento de los estudiantes podemos distinguir cuáles son las estrategias eficaces que utilizan en el aprendizaje escolar. Conociéndolas, los docentes pueden tratar de enseñarlas a otros niños". (Wittrock, 1989:553).

Para Mehan (1979, cit. por Shulman, 1989) dos han sido los temas de la investigación en este campo, la mediación social y la mediación intelectual (conocimiento social o interaccional y conocimiento académico).

El conocimiento social surge de las tendencias sociológicas. Se intenta ver por debajo de la superficie aparente los significados y propósitos de los alumnos/as en el marco social de la escuela o clase, intentando discernir los objetivos y perspectivas subyacentes. Esta tradición es la que ha tenido incidencia en el concepto de "curriculum oculto", como aquellos aspecto latentes no explícitamente tratados durante el currículo oficial.

El conocimiento académico ha sido desarrollado más desde el ámbito de la psicología cognitiva y sus aplicaciones al ámbito del aprendizaje escolar.

Estos dos conocimientos transcurren de forma paralela, dándose simultáneamente en el aula, pues la enseñanza tiene como mediación lo que el alumno entiende del contexto social de la situación en el aula, y paralelamente se da una representación y construcción mentales del contenido cognitivo de lo que se está interpretando. No obstante, estos procesos, de forma paradójica, se han ido investigando por separado.

Así, mientras que en el estudio de la enseñanza viene produciéndose un creciente interés por el pensamiento del profesor, los estudios centrados en el alumnado han sido enfocados desde una perspectiva psicológica, bajo un ámbito evolutivo o instructivo, y normalmente desligado del contexto social en los que el aprendizaje tiene lugar.

Las investigaciones realizadas sobre el estudiante en el pasado han sido puestas en evidencia por Snow (1986), al considerar que de ellas pueden extraerse al menos cuatro supuestos del todo incorrectos, y los cuales sintetizamos del siguiente modo:

1) Se ha considerado que el estudiante no posee los conocimientos suficientes o tiene la "cabeza hueca". El profesor lo que se supone que realiza es llenar de ideas el hueco que tienen los alumnos al entrar en la escuela.

2) Los alumnos se consideran "intercambiables". No se respetan las diferencias individuales.

3) La conducta observable del estudiante durante la clase y las respuestas a los exámenes se consideran como un criterio adecuado para evaluar la enseñanza.

4) Se ha mantenido que el profesor tiene un efecto independiente en los estudiantes mientras que los estudiantes no tienen influencia alguna sobre el profesor.

Frente a estas críticas, el autor aporta algunas evidencias encontradas en los estudios realizados desde el campo de la psicología cognitiva:

1) Las concepciones erróneas o incompletas del alumnado no se olvidan fácilmente.

2) Cualquier instrucción es incompleta de alguna forma para cada estudiante, pues no existe ningún profesor que pueda enseñar todo lo que un alumno necesite conocer . Esta realidad debe ser completada a través del uso de inferencias por el estudiante que llenen las lagunas de sus aprendizajes.

3) Las transferencias de aprendizaje de una situación a otra es difícil para muchos de los estudiantes.

4) Desde la psicología cognitiva se distingue entre conocimiento declarativo y conocimiento procedimental. El primero consiste en conocer qué es una cosa, o cómo estas se relacionan, mientras que el segundo conocimiento consiste en saber hacer algo. Los profesores pueden enseñar conocimientos declarativos explícitamente pero dejar implícitos conocimientos procedimentales relevantes o viceversa, con lo que los estudiantes deben inferir algún tipo de conocimiento[58].

[58] Desde el campo de la EF para un análisis de esta diferenciación entre conocimiento declarativo y procedimental, entre el "saber como" y "saber qué" puede acudirse a la obra de Arnold (1991).

5) Tal vez no sea posible enseñar explícitamente el conocimiento procedimental sin destruir estrategias de aprendizaje y de resolución de problemas más eficaces.

6) Dentro de la psicología cognitiva del aprendizaje se distingue también entre procesamiento automático y conscientemente controlado. El aprendizaje y la práctica de tareas de forma consistente produce al final un procesamiento automático y una actuación que no requiere una atención constante y consciente. Las tareas trabajadas de forma inconsistente, sin embargo, requieren una atención consciente, y la actuación puede adaptarse conforme suceden las diferentes tareas.

7) El conocimiento y la actuación de los alumnos son con frecuencia idiosincrásicos, inventivos y astutos. No existe el mejor procedimiento para enseñar a todos los alumnos, pues una actuación puede ser correcta para un estudiante e incorrecta para otro. El profesor debe se capaz de detectar estas diferencias.

Dentro del estudio de pensamiento de los estudiantes desde la perspectiva cognitiva, una de las líneas más estudiadas en nuestro país ha sido la dedicada a analizar cómo éstos adquieren el conocimiento científico en la escuela[59]. Dentro de este ámbito, el estudio de las concepciones previas al aprendizaje del estudiante ha sido una cuestión considerablemente tratada.

Las investigaciones orientadas hacia el estudio del conocimiento académico han pretendido describir cuales son las concepciones de los estudiantes sobre algunos aspectos del mundo físico, y en general cómo tiene lugar el aprendizaje de determinados contenidos de enseñanza, viniendo representados generalmente por las ciencias naturales, y teniendo todos ellos en común la atención hacia la relación que mantienen los elementos de contenido, alumno y aprendizaje. (V. Cubero, 1993; Driver y Easley, 1978; ...).

En este sentido, una de las líneas de investigación sobre pensamiento del alumnado iniciada desde las aportaciones de Piaget ha consistido en el estudio de las

[59] De hecho, como ya hemos argumentado en capítulos anteriores, las asignaturas académicas han sido precisamente aquellas consideradas como más científicas.

concepciones erróneas del estudiante ("misconceptions") que cuenta actualmente con una larga tradición en el estudio de las ciencias naturales (V. Pozo, 1987).

Al respecto, Driver y Easley (1978) han mostrado cómo las concepciones del estudiante dentro del mundo físico parecen ser producto de su esfuerzo imaginativo por explicar los eventos, siendo en numerosas ocasiones considerados por los profesores como errores conceptuales que deben ser previamente eliminados para adquirir los nuevos conceptos "válidamente" científicos. Dentro del estudio de las concepciones espontáneas del alumno sobre diversos contenidos relacionados con la ciencia se ha llegado a afirmar que el proceso de aprendizaje de los alumnos sobre estos contenidos supone la síntesis de siglos de aprendizaje científico, encontrándose sorprendentes paralelismos entre las ideas que mantienen los estudiantes actualmente y los científicos de siglos pasados. (Pozo, 1987a, 1996). Bajo esta consideración, algunos estudios han tratado de comparar la comprensión del estudiante valorada a través de la congruencia de sus respuestas con las ideas científicas aceptadas. Así, los investigadores han valorado el grado de comprensión de los estudiantes conforme a los supuestos estándar, la edad y el orden en el cual ciertas ideas se desarrollan, intentando responder a preguntas tales como:

1) ¿A qué edad una idea es efectivamente enseñada?.

2) ¿En qué orden debería presentarse conceptualmente el material?. Al respecto, ¿es el orden lógico el mismo que el orden psicológico?.

3) ¿De que forma está el aprendizaje conceptualmente relacionado con los estadios Piagetianos?.

4) ¿Qué concepciones erróneas comunes ocurren durante el proceso de aprendizaje.

Sin embargo, Driver y Easley (1978) presentan numerosos trabajos donde se evidencia la importancia de las concepciones previas del estudiante para el proceso de aprendizaje. Así, por ejemplo, Rowell y Dawson (1977) consideraron la importancia de las concepciones erróneas relacionadas con la flotación de cuerpos en el diseño e implementación de secuencias instructivas. Fleshner (1963) indicó que las ideas intuitivas del alumnado no eran necesariamente reorganizadas como resultado de la instrucción, por lo que las ideas previas debían mantenerse junto con los conceptos impuestos en la clase, dando posibilidad de coexistir las viejas y nuevas ideas en el estudiante. Por último, Driver (1973) investigó un grupo de

estudiantes de 11 y 12 años durante un curso introductorio de física, viniendo a ilustrar las dificultades que se presentaba en la comunicación profesor-alumno cuando cada uno partía de diferentes esquemas interpretativos.

Por otro lado, los estudios relacionados con el desarrollo conceptual en función de los estadios de Piaget han mantenido que la comprensión de los conceptos científicos requiere ciertas habilidades cognitivas, lo que mantiene la posibilidad de ajustar las demandas cognitivas a las competencias individuales de cada alumno. Una posible implicación de estos estudios ha sido el desarrollo de métodos de enseñanza para acelerar el desarrollo cognitivo (Bass y Montegue, 1972; Case y Fry, 1973; Lawson y Wollman, 1976; Linn y Thier, 1975; Rennor, 1976; citados por Driver y Easley, 1978).

Frente a la cierta universalidad del conocimiento científico, otros estudios han preferido defender la idea de que el rendimiento en la comprensión de la ciencia depende más de habilidades específicas y la propia experiencia, que de niveles generales o funciones cognitivas. Investigaciones más recientes han indicado además que los individuos no operan en el mismo nivel de pensamiento en diferentes situaciones y que el contexto y el contenido tienen primacia sobre las características estructurales de la situación-problema a resolver. (Coll; Colomina, 1995; Coll; Colomina; Onrubia y Rochera, 1992, 1995).

En este sentido, Pozo (1987a, 1987b) ha indicado que la enseñanza tradicional limitada a presentar al alumnado la "verdad" científica es insuficiente, pero al mismo tiempo la enseñanza basada en el descubrimiento, basada en el pensamiento formal es también insuficiente, pues en ocasiones los alumnos adolescentes aunque logran razonar formalmente ante un problema no consiguen avances en sus concepciones. Al respecto, Pozo (1987b) ha mostrado como alumnos universitarios que no tienen problemas para razonar formalmente en física mantienen concepciones mecánicas muy similares a estudiantes de 13 años. El autor, por ello, propone que junto a un desarrollo del pensamiento formal se de una explicación al alumno donde éste participe activamente.

Otros estudios que tratan de analizar las concepciones del estudiante sobre elementos académicos y sociales del aula, si bien mantienen una metodología

distinta, más acorde con el paradigma ecológico (V. Edwards y Mercer, 1988; Erickson, 1993; Giordan, 1996; Jackson, 1992).

Estas nuevas aportaciones, donde se unen los factores cognitivos y sociales en el estudio del pensamiento y concepciones del estudiante durante el aprendizaje, ha aportado otras evidencias:

1) El aprendizaje de los alumnos es un proceso tanto individual como social.

Si como se mantiene desde la didáctica (Delgado, 1991a; Fenstermacher, 1989; Medina y Sevillano, 1990) la enseñanza es el encuentro de al menos dos personas con la intención de que lo que antes sabía una (o varias) lo pasen a conocer las demás, la enseñanza en su esencia consistiría en el acto de compartir conocimiento (V. Edwards y Mercer, 1988).

2) Las variables contextuales tanto del aula como del exterior determinan la actuación del estudiante durante el aprendizaje cognitivo y social.

2) Para la enseñanza debe tenerse en cuenta los conocimientos que ya existen en la mente del alumnado.

3) El pensamiento de los alumnos está configurado por un conjunto de esquemas o redes semánticas.

4) Para que el alumno inicie un proceso de construcción de significados es necesario que tenga una actitud favorable.

5) La construcción de conocimientos y de nuevos significados tiene lugar a través de la interacción de la nueva información y los esquemas preexistentes.

6) El cambio conceptual del estudiante debe ser parejo a un cambio metodológico y actitudinal.

III.2.- La investigación del pensamiento del estudiante dentro del ámbito de la EF y deportiva.

La investigación sobre la enseñanza en EF ha estado centrada principalmente sobre la conducta del profesor y sus efectos en los rendimientos de los estudiantes. Especialmente durante los años 60 a 70 se producen multitud de datos que identifican ciertas conductas del profesor unidas de forma consistente con determinados rendimientos del alumno.

Durante estos años la investigación centrada en el estudiante ha sido poco desarrollada, aunque existen numeras investigaciones proceso-producto y análisis sobre la eficacia de la enseñanza en EF (V. Lee, 1991; Silverman, 1991; Silverman y Skonie, 1997), realizados a través de estudios correlativos y aproximaciones comparativas, en los que los resultados del estudiante eran objeto de estudio y sobre las que han destacado variables como el tiempo empleado por el estudiante en la instrucción o el efecto que le producía los feedback dados por el profesor (Pieron, 1994).

La reciente revisión sobre investigación en EF realizada por Silverman y Skonie (1997) nos parece especialmente interesante para mostrar la situación actual de la cuestión aquí tratada.

En el trabajo llevado a cabo por Silverman y Skonie (1997) se revisaron 2.700 abstracts y se examinan en profundidad 246 artículos publicados entre Enero de 1980 hasta Junio de 1994, de los cuales se seleccionaron 179 comunicaciones y artículos que contenían la realización de investigaciones en nuestro campo. Estos trabajos fueron codificados en función de categorías tales como: autor, año, tipo de investigación, foco de estudio, variables medidas en el estudiante, observación utilizada, tipo de nivel educativo de los estudiantes, situación del profesor, metodología utilizada, número de sesiones desarrolladas, número de alumnos por clases, etc.

Los resultados muestran como la mayoría de estudios analizados (85,5 %) versan sobre la efectividad de la EF, mientras que tan sólo un 11,2 % de los estudios contemplaban el análisis de los procesos cognitivos y toma de decisiones, bien sobre el profesor o los estudiantes. De otro modo, casi la mitad de los estudios (49,7 %)

estaban centrados exclusivamente sobre la adquisición de habilidades motoras, mientras que sólo un 5,6 % el foco de estudio consistía en las habilidades motoras junto con alguna otra variable, por ejemplo cognitiva o actitudinal, si bien, existían otros estudios donde se limitaban al análisis de los procesos de enseñanza (24,6%) o a las actitudes (10,6 %).

En cuanto a la muestra de las investigaciones, la mayoría de ellas fueron realizadas con jóvenes en periodo escolar (87,1 %), de los cuales destacan los estudios centrados en alumnos de escuela elemental (42,7%). Los profesores que implementaban los programas escolares eran en su mayoría profesores en servicio (64,9 %), mientras en algunos trabajos se utilizó profesores universitarios, en formación inicial u otros profesores.

Como última consideración nos interesa destacar que casi la totalidad de los trabajos codificados en la revisión (90,5%) utilizaron una metodología de investigación cuantitativa. Solamente 16 estudios (8,9 %) empleaban una metodología cualitativa y el resto (0,6 %) de los trabajos utilizaban la combinación de métodos cuantitativos y cualitativos.

Sólamente en los últimos años de la década parece haber tomado un mayor impulso las investigaciones en EF que tratan al estudiante como sujeto más que como objeto de estudio. La propia evolución de la epistemología científica y el avance en los métodos de recogida y análisis de datos ha permitido abrir nuevas posibilidades de comprender los procesos escolares desde el punto de vista del alumno. No obstante, los métodos utilizados recientemente para estas investigaciones, donde se prioriza el factor interno y subjetivo del estudiante sobre el externo y observable, ha estado centrado en los datos de autoinformes verbales sobre sus procesos mentales, lo cual no ha estado exento de críticas (Lee y Solmon, 1992).

En cualquier caso, los resultados de este ligero avance en la investigación sobre el pensamiento del estudiante en EF comienzan a perfilarse cada vez más. Como consecuencia de esta nueva perspectiva se presenta recientemente el monográfico que la prestigiosa revista "*Journal of Teaching in Physical Education*" dedica en 1995, en su nº 14, reflejando así una muestra de las investigaciones que en los últimos años han focalizado su atención en comprender cómo los estudiantes

perciben y explican sus experiencias durante los diferentes programas a los que los profesores les someten; aunque también puede apreciarse la aparición de las primeras revisiones enfocadas a mostrar exclusivamente los trabajos realizados sobre el pensamiento del estudiante en EF (V. Lee, 1997)[60]. Un aspecto común a todos estos estudios es la importancia que conceden a la información que el estudiante realiza sobre lo que el profesor enseña y como lo realiza, pues estos datos informan y pueden ayudar a cambiar la forma en que los docentes desarrollan sus programas.

Las conclusiones que vienen derivándose de los estudios sobre los alumnos en diferentes áreas curriculares muestran una enorme importancia para la comprensión del proceso de enseñanza, por lo que extraña el hecho de que no exista todavía una fuerte tradición en su estudio. Recientemente en nuestro campo parece que se considera con mayor fuerza el hecho de que la investigación centrada en el estudiante no supone una parcela diferente a los planteamientos de la formación docente, pues la información sobre el alumnado viene a ser una parte importante en la investigación y formación del profesorado de la que tradicionalmente ha estado privada la EF. (Graham, 1995b; Sicilia, 1997). De hecho, dentro del área de estudio de la EF y deportiva, al igual que ha venido ocurriendo en la didáctica general, se ha producido una evolución importante en la línea de investigación de ciertos autores españoles, al ir reconociéndose la importancia de la inclusión de las percepciones del estudiante para el estudio de la didáctica y el aprendizaje escolar[61].

[60] El retraso que la investigación española en EF parece contemplar con respecto a otros países Occidentales es evidente sobre este mismo tema. Mientras recientemente alguna revista española ha dedicado un monográfico a los estudios sobre formación del profesorado, el monográfico sobre investigación centrada en el estudiante y los procesos de aprendizaje en EF me temo que todavía tendrá que esperar algún año.

[61] Destacamos la evolución que ha experimentado en sus ideas autores como F. Sánchez Bañuelos, M. A. Delgado Noguera, o L. M. Ruiz Pérez. Este último autor, por ejemplo, se suscribe a la reflexión realizada por Martens (1979), por la cual se pregunta si "*¿no estaré participando de un gran juego académico e intelectual en el que, en nombre de dicho juego, los problemas a estudiar son fabricados, más que formulados; los instrumentos metodológicos son empleados porque tienen el buen sello de la aprobación científica, más que porque hayan sido lógica y teóricamente derivados de un problema, y la cuantificación debe ser alcanzada a cualquier precio, incluso al de la comprensión del propio problema?*". Para lo que llega a reconocer que se ha producido un cambio en la forma de conceptualizar el proceso de adquisición motriz, donde para su comprensión debe indagarse el proceso constructivo dentro del análisis del contexto educativo donde se producen. (V. Ruiz Pérez, 1996).

III.3.- Revisión de la literatura.

La evolución de nuestras concepciones sobre lo que sucede en el aula de EF y el papel que en ella juega el estudiante se la debemos, en gran parte, al análisis de la literatura existente, de donde han surgido bastante de las aportaciones originadas durante el desarrollo de la investigación. Con el propósito de mostrar la literatura manejada que ha determinado nuestro trabajo, pasamos a exponer un resumen de las líneas y temas de investigación consultados dentro del área de EF, si bien en muchos de los casos ha sido realizada una revisión paralela de la literatura relacionada con otras áreas educativas, las cuales han dejado importantes aportaciones al campo de la EF.

III.3.1.- Investigación mediacional en EF centrada en el alumno.

Para la revisión de los estudios mediacionales centrados en la conducta y el pensamiento del estudiante Lee (1997) ha presentado un modelo teórico que ayuda a organizar las diferentes variables que han sido contempladas en los estudios como mediadores entre el estudiante y su rendimiento. En líneas generales la autora ha distinguido entre las variables que se identifican con la configuración y antecedentes propios del estudiante, tales como las características del alumno (sexo, edad), sus experiencias o las variables culturales, de aquellas otras que se constituirían a través de la interación social del entorno, donde se incluye las percepciones del estudiante sobre cuestiones como su competencia, metas, expectativas, valor asignado al contenido, etc., el contexto escolar (contenidos, métodos de enseñanza, características del profesor, clima del aula) o el pensamiento y conducta del estudiante durante su interacción en clase (esfuerzo, selección de estrategias).

Pasemos a revisar las aportaciones realizadas sobre el estudio de algunas de estas variables.

.3.1.1.- Edad

En un primer lugar, la literatura ha sugerido la importancia de examinar los logros del estudiante en relación a sus procesos cognitivos desde un punto de vista del desarrollo, pues se muestran diferencias en las concepciones y explicaciones de los estudiantes en función de su edad (V. Palacios, Marchesi, Coll, 1995, Pozo, 1987b).

Excepto las comparaciones en los rendimientos de test motores, los investigadores en el campo de la EF se han preocupado poco de analizar comparativamente las diferencias en las concepciones y percepciones de estudiantes de distinta edad durante las clases de EF. El estudio realizado por Reche, Sicilia y Rodríguez (1996) analizaba la opinión de alumnos de edades comprendidas entre 6 y 16 años sobre algunas realidades escolares, tales como la propia institución, las materias cursadas, así como el profesor y sus compañeros. Entre sus conclusiones se afirma como el alumno aprecia una mayor exigencia en muchas de las materias cursadas a medida que va progresando en los cursos, poco apreciada sin embargo en la asignatura de EF. El cambio de percepción que experimentaban los estudiantes parecía estar debido al aumento de insatisfacciones experimentado hacia la escuela en general.

La edad de los estudiantes también ha sido determinante para las diferencias encontradas en las creencias mantenidas sobre su habilidad y competencia en las tareas.

Veal y Compagnone (1995) investigaron los efectos que la evaluación formativa producía en las percepciones de los estudiantes de 11 años (sexto grado) sobre el esfuerzo y las habilidades realizadas. Tras el análisis de los datos no se encuentra una relación entre la evaluación formativa realizada y las percepciones del estudiante.

El estudio de Lee, Carter y Xiang (1995) muestra algunas de las diferencias y similitudes en las percepciones de 70 estudiantes de diferentes niveles de infantil y primaria (guardería, primer, cuarto y quinto grado de la escuela elemental) sobre sí mismos como estudiantes durante las clases de EF. Tras el análisis de contenido de las entrevistas realizadas los autores encuentran que el grupo de estudiantes más

jóvenes (guardería y primer grado de la escuela elemental) ofrecen una autoevaluación mayor e irreal de sus habilidades y rendimientos motores. Los alumnos de niveles más inferiores explicaban que su valoración estaba justificada por el nivel de dominio que habían alcanzado y discutían durante la entrevista sobre su propia habilidad exponiendo por lo general ejemplos de ejercicios que habían conseguido dominar. Los resultados mostraban que los estudiantes de menor edad presentaban por lo general unas percepciones más optimistas sobre sus habilidades para la EF. No obstante, el grupo de mayor edad respondían mostrando una fuerte creencia de que todos podían conseguir a través de su esfuerzo altos niveles de éxito en las tareas. El esfuerzo era valorado además como una característica del buen alumno en EF. Otra de las diferencias apreciadas durante sus comentarios fue las comparaciones sociales realizadas. Los estudiantes más jóvenes apenas respondían comparándose con los compañeros, mostraban una información basada en referencias a sí mismo. Los estudiantes del cuarto y quinto grado definían sus habilidades en comparación con las de sus compañeros. Las diferencias en la valoración de su habilidad podía ser explicada atendiendo a que los niños menores de 12 años no reconocerían las implicaciones de las comparaciones sociales o la *concepción normativa de la habilidad*, lo que significaría que la habilidad de uno mismo no es percibida en relación a los resultados obtenidos por el resto de compañeros del aula. Wittrock (1989: 559) al respecto, ha sugerido que los programas destinados a enseñar a los niños a atribuir el éxito y el fracaso al esfuerzo antes que a la capacidad, pueden no ser eficaces con niños que no tienen todavía la edad para diferenciar esos conceptos y para comprender que cada uno de ellos puede influir independientemente en su rendimiento. Otros autores (Roberts, 1991; Ruiz Pérez, 1995) han señalado igualmente para el campo de la EF y deportiva los 12 años como el período que delimita dos situaciones fundamentalmente diferentes en lo que a metas de logro se refiere, pues como hemos visto antes de esta edad suele ser frecuente que se identifique la cantidad de esfuerzo empleado con el nivel de habilidad obtenido

Los estudios realizados por Piaget, ponen también en evidencia que los niños evolucionan sobre el locus de control, en la medida que creen que los acontecimientos que afectan al rendimiento se encuentran bajo su control (locus interno) y no bajo el control de otras personas o fuerzas externas (locus externo). (Wittrock, 1989:559).

En distintas ocasiones las limitaciones evolutivas del estudiante en determinadas etapas han sido puestas de manifiesto en el proceso de aprendizaje en EF. En este sentido, el trabajo realizado por Hopple y Graham (1995) con alumnos de 4° y 5° grado de escuelas elementales, mostraban, en relación con las teorías del desarrollo cognitivo de Piaget, que los estudiantes de este nivel presentarán un nivel incompleto para conocer de forma abstracta, causa por la cual explicaban los autores el hecho de que los estudiantes no comprendieran para qué el profesor realizaba el test de carrera de una milla.

III.3.1.2.- Género

La perspectiva del desarrollo también ha mostrado algunas diferencias en la percepción de las habilidades e intereses sobre tareas cognitivas y motores en función del género del alumno. De hecho, el género dentro de la EF ha gozado de un trato más exclusivo con respecto a la variable edad, especialmente por su carácter socializador y su influencia en el aprendizaje escolar. Así, la principal aportación ha sido conocer como el género dentro del aula de EF determina unas diferencias en el contenido que el estudiante prefiere trabajar, a la vez que muestra diferencias en el comportamiento.

Los primeros estudios realizados sobre género tendían a mostrar las diferencias en los rendimientos académicos de chicos y chicas, y fueron realizados dentro de la visión eficientista de la enseñanza. Algunos de estos trabajos mostraban también las diferencias que existía en función del género en relación a variables psicológicas y su influencia en la participación y aprendizaje en clase, dentro del influjo de la psicología evolutiva. Así, por ejemplo, Blanchard (1946) comparó los rasgos de carácter y personalidad de chicos y chicas de una escuela secundaria durante un periodo de dos años. Se evidenciaba que las chicas, en cada uno de los niveles estudiados (9°, 10° y 11° grado), mostraban una superioridad significativa en la adquisición del carácter y personalidad, propio del proceso evolutivo de la etapa. Estudios como este venían a constatar unos hechos, pero se veían limitados a la hora de valorar las causas o explicar el por qué estos de estos cambios que afectaban al aprendizaje y cómo variaban en función de diferentes contextos.

La investigación centrada sobre el género en EEUU sufrió un avance importante a raíz de la enmienda al título 9 de la Ley de Educación de 1972 que eliminaba la discriminación de sexos en los estudiantes, lo que trajo importantes repercusiones para la EF. Desde entonces, los estudios han pretendido valorar si las clases mixtas de EF más allá de la escuela primaria han tenido éxito, llegando a ampliar en ocasiones su atención al campo de la percepción social.

Las investigaciones iniciales utilizaron el rendimiento como variable dependiente para comparar, a través de los test académicos, las clases de único sexo y coeducacionales. Estas investigaciones por lo general encontraron pocas o ninguna diferencias entre la enseñanza coeducativa y las clases de único sexo, si bien los resultados podrían deberse al hecho de que los estudios mostraban periodos de instrucción de 2 ó 3 semanas, periodo durante el cual el conocimiento se estaba todavía asentado (Lirgg, 1993).

Al respecto, Lirgg (1993) utilizó un grupo de alumnos de edades correspondientes a secundaria y bachillerato pertenecientes a 4 centros mixtos de clase media. Para el estudio en cada centro se creó 4 clases diferentes; dos cuyos estudiantes eran repartidos, dependiendo del sexo, con un profesor si eran chicos y una profesora si eran chicas. Los dos grupos mixtos por centro fueron asignados al azar, bien con un profesor o una profesora, dividiéndose equitativamente el número de chicos y chicas. En cada clase se procedió al desarrollo de 10 sesiones de baloncesto, durante las cuales fue recogiéndose una serie de datos a través de tres instrumentos. En primer lugar, se aplicó un cuestionario de experiencias previas, seguidamente se utilizaron tres escalas de autoimagen con 5 items, adaptación de la escala utilizada por Fennema y Sherman (1976) para el área de matemáticas, con la que se pretendía valorar la seguridad para el aprendizaje del baloncesto, que sexo creían más apropiado para jugar al baloncesto y que utilidad asignaban al deporte. Por último, se utilizó un cuestionario para valorar la preferencia de clase, con el que se pretendía mostrar las preferencias del alumnado hacia cada uno de los tipos de clases (mixtas frente a único sexo).

Tras el análisis de los datos, Lirgg afirmaba que los chicos y chicas que habían asistido a clases mixtas eran significativamente más seguros que aquellos que habían asistido a clases de un solo sexo. La apreciación de las chicas y chicos

en cuanto a que sexo era más adecuado para el baloncesto no estuvo influida por la participación en clases mixtas o de un solo sexo.

La utilidad que concedían al baloncesto se mostraba como un factor para predecir de la seguridad en las chicas, pero no en los chicos. La autora discute estos resultados a través de la teoría de Bandura por la cual la mayoría de las personas explican una capacidad a través de la comparación, donde para el caso tenían gran influencia la seguridad que uno tuviera de sí mismo. Así, el sexo parecía tener influencia en las comparaciones sociales que hacían los estudiantes, en la confianza en sí mismos y consecuentemente en sus rendimientos. Lirgg explica como los chicos de clases mixtas podían percibir que ellos tenían una mayor habilidad que la mayoría de la clase, lo que se trasladaría a una mayor confianza en sí mismos. Para el caso de los chicos de clases de único sexo la comparación social sería más difícil, pues en una habilidad como el baloncesto, el nivel probablemente era más alto que en una clase mixta. Además, la diferencia en confianza entre chicos que han asistido a clases mixtas y de un sólo sexo no es muy grande, contrariamente a lo que ocurría con las chicas. Esto sugería que ambos sexos utilizan diferentes procesos de comparación social para determinar la confianza en sí mismos. Así, por ejemplo, las chicas definirían el éxito de forma diferente a los chicos. Según la autora estos últimos definirían el éxito en función de la habilidad, mientras que las chicas tienden a obtener un significado a través del esfuerzo realizado.

A nivel individual los chicos percibían el baloncesto como una actividad más masculina que las chicas, aunque en ningún caso se llegaba a pensar que el baloncesto era una actividad totalmente masculina. Además las chicas que estereotipaban el baloncesto como un deporte masculino solían tener menos autoconfianza en sí mismas.

Otra diferencia que Lirgg encontraba era que aunque las experiencias previas eran valoradas por ambos sexos como determinantes para su autoconfianza y aprendizaje del baloncesto, las chicas valoraban más la influencia de actividades de equipo, mientras que los chicos indicaban más la importancia de las actividades de recreo practicadas y no tanto las actividades de grupo.

Gran parte de estas conclusiones han sido contrastadas por Patricia S. Griffin, una de las autoras dentro del campo de la EF que más ha tratado el tema del género.

Griffin ha llegado incluso ha plantear que la variable género, como construcción social, determina formas diferentes de pensar que llevan unidas formas también diferentes de actuar en el aula.

El trabajo de Griffin (1983) va más allá de las simples diferencias de rendimiento por sexo, abarcando el estudio de las interacciones entre los estudiantes y su mediación en el aprendizaje de la EF. La autora evidencia como en el desarrollo de unas clases de EF con contenidos gimnásticos los chicos a través de su conductas limitaban las habilidades de las chicas para aprender, mientras que las chicas no parecían limitar las oportunidades de aprendizaje de los chicos.

Solomons (1980), citado por Lirgg (1993), también encontraba patrones parecidos de comportamiento al observar durante las clases como las chicas recibían menos pases que los chicos y éstas además dejaban pasar oportunidades de anotar más a menudo que los chicos, a pesar de que ambos tenían un éxito parecido cuando intentaban anotar.

Lee, Carter y Xiang (1995) ponía en evidencia el hecho de que en la situación estudiada las chicas eran estereotipadas por los chicos como menos competentes.

Igualmente el género ha sido entendido como causa para explicar las diferentes percepciones que los estudiantes tienen de su fracaso. En el trabajo realizado por Dweck, Davidson, Nelson y Enna (1978), citado por Wittrock (1989:562), se mostraba que la "incapacidad aprendida" [62] era más frecuente en las chicas que los chicos. Las chicas atribuían el fracaso a la falta de capacidad, mientras que los niños tendían como mayor frecuencia a atribuirlo a la falta de esfuerzo. Ward (1982), citado por Mitchell (1996), encuentra ciertas diferencias en las percepciones realizadas por chicos y chicas durante las clases de EF. Las diferentes percepciones de clase y los factores de motivación indican que los patrones de relación por los que se guían son diferentes.

Las conclusiones de los estudios parecen indicar que existen contenidos para chicos y chicas en la EF. Así, Lee, Belcher, Fredenburg y Clevelan (1996), citado por Lee (1997), mostraron que los alumnos veían el fútbol americano, baloncesto y

[62] La "incapacidad aprendida" en el estudiante existe cuando este piensa que no puede superar el fracaso.

fútbol como más apropiado para los chicos y el salto a la comba, la danza y la gimnasia como más apropiadas para chicas. La carrera, patines, tenis voleibol y softball fue percibido como más apropiado para ambos. En general, los chicos percibían los contenidos en relación con los estereotipos socialmente construidos y actuaban conforme a ellos.

Los estudios más recientes realizados en EF desde una visón más ecológica, aunque no están centrados exclusivamente en el factor género, no dejan pasar desapercibido este factor como una variable determinante del comportamiento del estudiante en el aula. (cf. Carlson, 1994, 1995; Kollen, 1983; Lee, Carter y Xiang, 1995, Hastie y Pickwell, 1996; Mitchell, 1996, Pissanos y Allison, 1993; Tjeerdsma, Rink y Graham, 1996).

Así, Kollen (1983) mostraba el carácter competitivo y masculino que percibían los estudiantes sobre el programa de EF desarrollado.

En el estudio realizado por Bush (1985), citado por Pissanos y Allison (1993), se analizó la influencia del género en la capacidad de recordar información. Los resultados llegaban a mostrar como ante oradores igualmente efectivos, chicos y chicas pudieron recordar más de los oradores del mismo género.

Pissanos y Allison (1993) posteriormente entrevistaron a una profesora de EF y 10 de sus antiguos alumnos (5 de cada sexo) para describir cómo construían el significado de las clases de EF que habían recibido durante la escuela primaria. Las autoras encontraron que el género era una característica poderosa de la experiencia educativa vivida. En el estudio el género se mostró como más determinante que el nivel de destreza, el éxito académico, el nivel de participación, la talla, la creatividad, la timidez, la popularidad y la habilidad para comunicarse. En su estudio las chicas parecían además recodar mejor las situaciones al haber tenido una mujer como profesora de EF, lo que parecía coincidir con la idea apuntada en el estudio de Bush. Una explicación creía encontrar Pissanos y Allison en el hecho de que después de preescolar, los niños tienen esquemas bien desarrollados socialmente que representan su conocimiento de los estereotipos de género. Estos esquemas relacionarían el género con nociones tales como ocupaciones y actividades. Así, los chicos cuyos conocimientos y actitudes sean más estereotipadas recordarían mejor materiales relacionados con sus estereotipos, al estar más en línea

con sus esquemas. El estudio finaliza aconsejando a los profesores que tengan en cuenta el género en las prácticas curriculares e instructivas pues los significados para la misma experiencia pueden ser construidos de forma distinta por chicos que por chicas.

Posteriormente el trabajo realizado por Carlson (1994, 1995) consideraba que el género era uno de los factores que contribuía a formar la actitud del alumno. La autora mostraba como estudiantes de ambos sexos estaban convencidos de que el talento atlético era más innato en los chicos. De hecho, los chicos que no mostraban una cierta habilidad deportiva fueron objeto de compasión y burla. Las chicas que demostraban una buena competencia motriz fueron bien aceptadas, aunque eran tratadas como una excepción dentro de la regla.

El estudio más reciente de Hastie y Pickwell (1996) ha venido a centrar su atención en el sistema social de los estudiantes durante unas clases de danza en una escuela secundaria. Los resultados mostraban que para esta ocasión, y para este contenido, las chicas no reflejaban ninguna estrategia por la que reducir su trabajo, estrategias que si fueron apareciendo en algunos de los chicos. Aparte de las diferentes expectativas que despiertan los contenidos tratados en EF para chicos y chicas, los autores señalaban, de acuerdo con los resultados de investigaciones anteriores, la existencia de una desigualdad en el trato por parte del profesor hacia chicos y chicas, con los cuales interactua de forma diferente y solicita de ellos una participación también diferente, muy relacionada con el contenido de la materia tratada. En esta situación de danza, parecía como si la exigencia hacia las chicas debiera ser mayor que para los chicos. Estas diferencias en las interacciones limitan las actuaciones del profesor y del alumnado, con lo que se constataba que el sistema social de la clase se constituía en un factor determinante de la participación académica del estudiante.

Por otro lado, las diferencias de género en función de los estilos de enseñanza ha sido también una variable muy poco estudiada dentro de la EF. La importancia del género sobre el estilo de enseñanza recíproco, y en general sobre el trabajo por grupos dentro de la EF, ha sido expuesto de forma indirecta por Byra y Marks (1993). Los estudios realizados en otras áreas han evidenciado cómo el género puede ser un condicionante importante para el trabajo en parejas y el rendimiento del estudiante. Así, Topping y Whiteley (1988, cit. por Byra y Marks, 1993)

encontraban que las parejas tenían diferentes rendimientos en lectura en función de su género. En la combinación chico-chico obtenía buenos resultados tanto el ejecutante como el observador, mientras que la combinación chica-chica tenía mejores resultados el observador que el ejecutante y en las parejas mixtas sucedía al contrario. Como ha sugerido Byra y Marks (1993) el género, al igual que la habilidad de los estudiantes no parecen de por sí factores determinantes del rendimiento del estudiante, sino que debe ser visto en la medida que pueden determinar el afecto o afinidad de las parejas.

De forma indirecta, la influencia del género en la toma de decisiones ha sido también analizada en el campo deportivo. Chelladurai y Arnott (1985) muestran como en la mayoría de situaciones analizadas la preferencia del estilo de decisión fue asociada con el género. Dentro de las preferencias de estilos por parte de los jugadores de baloncesto universitarios, las chicas tendían a orientarse más hacia una toma de decisiones participativa lo que confirmaba la tendencia de estudios previos. De esta forma, parece sugerirse la idea de que los entrenadores de equipos femeninos suelen ser más participativos que los masculinos, aunque lógicamente dentro de las limitaciones de los elementos situacionales.

Una cuestión interesante en EF ha sido apreciar si los profesores durante las clases ajustan sus conductas a la creencias que ellos tienen sobre el rol de los chicos y chicas o bien comprender como interpretan los alumnos la actuación de profesores con creencias diferentes al respecto.

Al respecto, Daniels (1983), citado por Martinek (1989), evidencia que el género del alumno representa una variable más que interactua con la forma en que los estudiantes perciben e interpretan las conductas del profesor. En su estudio, Daniels preguntó a través de un cuestionario cómo los estudiantes creían que su profesor interactuaba con ellos durante la instrucción. Las repuestas mostraban como los chicos pensaban que sus profesores los elogiaban y eran más atentos con ellos que con las chicas. A su vez, las chicas percibían que los profesores les daban menos oportunidades para asistir y asumir roles importantes que los concedidos a los chicos durante la clase. No obstante, estas percepciones parecen que también varían en función del propio género del profesor, pues hay estudios que han encontrado como el estudiante cuyo docente es de género masculino valoraba más la asignatura y al propio profesor, consideraba que la EF le iba a ser más útil en el

futuro, mostraba una mayor empatía con el profesor y con la asignatura y mostraba mayor preferencia hacia la EF y el deporte que aquellos otros estudiantes cuyos docentes eran profesoras. (Moreno, Rodríguez y Gutiérrez, 1997).

Por otra parte, el estudio realizado por Solmon y Carter (1995), citado por Lee (1997) sugiere que la conducta de algunos profesores puede influir desde las primeras edades de la escuela en el pensamiento de los estudiante en relación a sus posibilidades de éxito, marcando diferencias entre chicos y chicas. Al respecto, se han desarrollado programas didácticos para formar al profesor de EF bajo una perspectiva coeducativa, intentando la eliminación de estereotipos sexistas por parte del profesor. (V. Rodríguez Fernández, 1996).

Por último, los estudios recientes realizados desde el ámbito de la didáctica general, realizados bajo un enfoque etnográfico, han mostrado conclusiones y reflexiones interesantes para el campo de la EF al respecto. Así, el estudio de tesis doctoral realizado por Gloria Arenas (1995) sobre la construcción del género en la escuela infantil, demuestra que las diferencias en la identidad de género aparecen durante los primeros años de escolaridad, teniendo una influencia importante la intervención de los maestros.

III.3.1.3.- Experiencia previa del estudiante en EF.

Por último, las características del estudiante en función de su experiencia en EF o habilidad han sido objeto de estudio, marcando diferencias en las percepciones del estudiante.

Dentro de esta línea destacamos el trabajo realizado por Bain (1985), quien desarrolla un estudio de casos mostrando las expectativas del estudiante sobre un curso de acondicionamiento físico y control de peso. Bain mostraba como estudiantes de constitución delgada presentaban expectativas sobre el curso diferentes a estudiantes más obesos. Del mismo modo, los estudiantes más atléticos presentaban una mayor motivación. No obstante, lo que más llamaba la atención era el contraste de como el curso parecía estar basado en una visión tecnocrática por la cual se asumía que la información cambiaría la conducta de los estudiantes,

mientras que las reacciones de éstos parecía guiarse más por una visión subjetiva, a través de la cual la conducta estaba influenciada por emociones y percepciones.

En la misma línea, Nugent y Faucette (1995) intentan describir las diferencias de conocimiento existente entre alumnos más y menos capacitados para el aprendizaje en EF. Se presenta un estudio de 2 casos (Stella y Pauline), estudiantes de sexto grado que representan respectivamente una mayor y menor facilidad para el aprendizaje. En los dos casos, aunque no se encuentran diferencias importantes sobre los sentimientos experimentados hacia las clases de EF, propio de un mismo contexto socio-cultural, si se reconocen diferencias en el locus de control de ambas estudiantes. Stella, por ejemplo, entiende que el nivel o grado alcanzado debería determinarse a través de tests físicos o de habilidad, mientras que Pauline se decanta más por la determinación a través del esfuerzo y participación realizada.

Las actitudes han sido también correlacionadas con la experiencia del estudiante, determinándose que estudiantes con una mayor práctica en EF o deportes presentan una actitud más positiva hacia estas clases. (cf. Moreno, Rodríguez y Gutiérrez, 1997).

En último lugar, algunos estudios han considerado la experiencia del estudiante sobre el contenido de EF impartido, unido a las variables de edad y género. Así, Tjeerdsma, Rink y Graham (1996) trataron de mostrar las actitudes de los estudiantes hacia el deporte en general y hacia el badminton en particular, así como los efectos que diferentes formas de enseñanza podían traer en las percepciones de los estudiantes sobre las clases y ellos mismos como participantes. Los autores mostraron la influencia cultural sobre la percepción que los alumnos tenían sobre los deportes y actividades físicas realizadas en la clase. En particular, los chicos no mostraban la misma importancia por el badminton que por deportes más populares como el fútbol o baloncesto. Las posibles razones de esta menor predisposición hacia el badminton era achacada a la falta de experiencia y habilidad por parte de los estudiantes.

En otro estudio, Portman (1995) describe las percepciones de estudiantes con baja habilidad. Se muestra como a los estudiantes les gusta la EF cuando tienen éxito, si bien, este concepto varía dependiendo de los valores intrínsecos de los sujetos. Bajo esta visión las clases deberían presentar actividades fáciles y donde los

estudiantes se lo pasen bien. De igual forma, las clases se convertían en aburridas para los alumnos que no conseguían tener éxito. En este caso, los estudiantes atribuían como causas el trato diferente que el profesor prestaba a chicos y chicas, o la inadecuada ayuda que realizaba a los estudiantes que tenían una menor habilidad. Estos estudiantes además mostraban poca esperanza de que las cosas fueran a cambiar en la clase. Por otra parte, los estudiantes con un nivel de habilidad bajo suelen mostrar mayor satisfacción por las clases cuando no son criticados públicamente por sus compañeros o puestos de cualquier forma en evidencia, especialmente en situaciones de competición. En estos casos los estudiantes para minimizar su presencia intentaban actuar como si nada hubiera ocurrido, o bien abandonaban rápidamente el lugar del suceso.

III.3.1.4.- Atribuciones causales, expectativas y rendimiento escolar.

El estudio de la atribución lleva explícito la búsqueda de cómo las personas tratan de encontrar explicaciones causales a su conducta y la de otros, pero de forma general puede extenderse a la búsqueda de explicaciones de cualquier suceso dentro del ambiente social en el que se desenvuelve el estudiante. (Eiser, 1989:193).

Durante estas líneas trataré la atribución en el doble sentido que establece Kelley y Michela (1980), citado por Eiser (1989:230), al englobar los procesos de inferencias causales y las condiciones antecedentes e información en las cuales se basan estas inferencias, pero también las consecuencias de las atribuciones en términos de expectativas, emociones y conductas.

El estudio de como el estudiante percibe su habilidad y el logro conseguido ha sido una de las líneas más investigadas en el campo de la EF y deportiva, arrastrando gran parte de los hallazgos conseguidos por la psicología social.

Las investigaciones en este campo han demostrado, tal y como hemos expuesto en líneas anteriores, que las percepciones del estudiante sobre su capacidad varía en función de la edad, el género, e incluso la experiencia o dominio del contenido tratado.

Recordemos que según la perspectiva mediacional cognitiva, las experiencias del estudiante, sus creencias y actitudes se relacionan con sus conductas en la clase.

Al respecto, los estudios sobre la motivación y del alumno en EF tienden a considerar que la participación de éste está más determinada por una motivación intrínseca que por recompensas externas. De hecho, la motivación encontrada en los estudiantes en EF difiere bastante de la ámbitos deportivos, donde los jugadores disponen más fácilmente de recompensas externas. Al respecto, baste indicar que la calificación, considerada como uno de los máximos trofeos por el estudiante, suele estar en ocasiones bastante infravalorada para el caso de la EF.

En la revisión realizada por Robinson (1990) sobre los trabajos en EF realizados bajo el modelo atribucional, el autor intenta buscar las causas de la "*desmoralización*" del estudiante durante las clases de EF. Para evitar esta situación sugiere que los profesores de EF deberían atender más a las teorías atribucionales si quieren entender en profundidad las adaptaciones o inadaptaciones que producen sus conductas de enseñanza, al mismo tiempo que deberían intensificar la motivación en todos los estudiantes, y no sólo en los más aventajados.

Precisamente la motivación ha sido uno de los procesos de pensamiento que más se ha tratado en la investigación educativa. Dentro de este campo, el estudio de la percepción del estudiante sobre el "locus de control" o las causas de sus éxitos y fracasos ha ocupado un lugar importante.

Al respecto, los estudios presentados por Weiner mostraban tres dimensiones para explicar las causas del fracaso o éxito percibidos por los estudiantes: la causalidad (estable e inestable), la controlabilidad (causa controlable o incontrolable) y la estabilidad (estable e inestable). En relación a este sistema tridimensional, entre las causas que fueron percibidas con mayor frecuencia se encontraban: 1) la capacidad (causa estable, interna e incontrolable); 2) el esfuerzo (causa inestable, interna y controlable); 3) la suerte (causa inestable, externa e incontrolable); y d) la dificultad de la tarea (causa estable, externa e incontrolable). (Wittrock, 1989: 560).

Una de las conclusiones más interesantes para la enseñanza ha sido el poder relacionar estas causas de atribución del éxito con la motivación del estudiante. De

esta forma, se llega a afirmar que los alumnos estarían más motivados para el aprendizaje cuando atribuyen el éxito o el fracaso a su esfuerzo, en lugar de atribuirlo a fuerzas externas como la suerte u terceras personas, sobre las que apenas tiene control.

Estos resultados han permitido demostrar que el éxito del estudiante no basta para aumentar el aprendizaje y el rendimiento, pues si éste es atribuido por el estudiante a factores sobre los que tiene poco control, tales como la facilidad de la tarea, la suerte o la ayuda del profesor, no se verá aumentada su motivación e insistencia en el aprendizaje. De estas consideraciones se desprende la importancia de que el estudiante crea que su esfuerzo es el causante del éxito alcanzado, con lo que es preciso una relación causal entre el esfuerzo realizado y el rendimiento conseguido. Estas ideas han sido llevadas al ámbito de la EF y deportiva, a través del estudio de la "*competencia motriz*" (Ruiz Pérez, 1995).

Como expusimos en el apartado anterior, las causas del éxito y fracaso del estudiante varía en función de las características propias del alumno, tales como la edad y el género. Entre ellas destacábamos los estudios realizados por Dweck y colaboradores sobre la "*incapacidad aprendida*".

La influencia de las atribuciones causales que comunica los profesores a los estudiantes han constituido también una fuente de estudios. Con respecto al elemento motivador, se ha puesto en evidencia la importancia de que los estudiantes aprendan que el esfuerzo lleva al éxito de la tarea, para lo cual se cree necesario que la atribución causal al esfuerzo debe ser apoyado por el éxito de las tareas realizadas, a través de una progresión en dificultad adecuada a cada estudiante.

Fox (1991), citado por Mitchell (1996), ha planteado dos perspectivas para abordar las motivación del estudiante hacia el aprendizaje en EF. La primera se trata de una visión mecanicista que sitúa la atención hacia la motivación intrínseca del alumno, al considerar que el papel del profesor debe ser el garantizar una suficiente posibilidad de llevar a cabo una actividad física regular. Esta visión considera que el estudiante no tiene voz en el proceso de toma de decisiones y variables como el contexto o el significado serían cuestiones menos relevantes. Una visión alternativa, más propia del planteamiento cognitivista considera que el profesor debería basar sus decisiones de enseñanza sobre la complejas y variadas percepciones del

estudiante guardando un lugar para que éste pueda adquirir capacidades en la toma de decisiones. Hoy día se mantiene, por ejemplo, que la percepción del estudiante sobre sus logros, su control personal o su autoconcepto son particularmente importantes para el cambio de la motivación intrínseca.

De cualquier forma, los elementos mediacionales no se han limitado a factores internos del sujeto, sino que se ha puesto en evidencia también la importancia de elementos sociales. Así, el afecto es un elemento considerado como parte principal en la motivación que viene a influir en las expectativas y la conducta del estudiante. (Duncan, 1993).

En el estudio realizado por Robinson y Hawe (1989), citado por Duncan (1993) se demuestra que los sujetos con una alta estimación de sus resultados tenían mayor estabilidad y mejores relaciones afectivas que aquellos sujetos que se percibían como no capaces de conseguir éxito en las tareas. Al respecto Duncan (1993) ha considerado la relación que existe entre los aspectos sociales y la participación del individuo durante la realización de actividad física en adolescentes. Siguiendo los trabajos de Weiner, el autor ha entendido que las relaciones sociales y afectivas influyen en la motivación y ésta determina en parte la participación del estudiante hacia la actividad física.

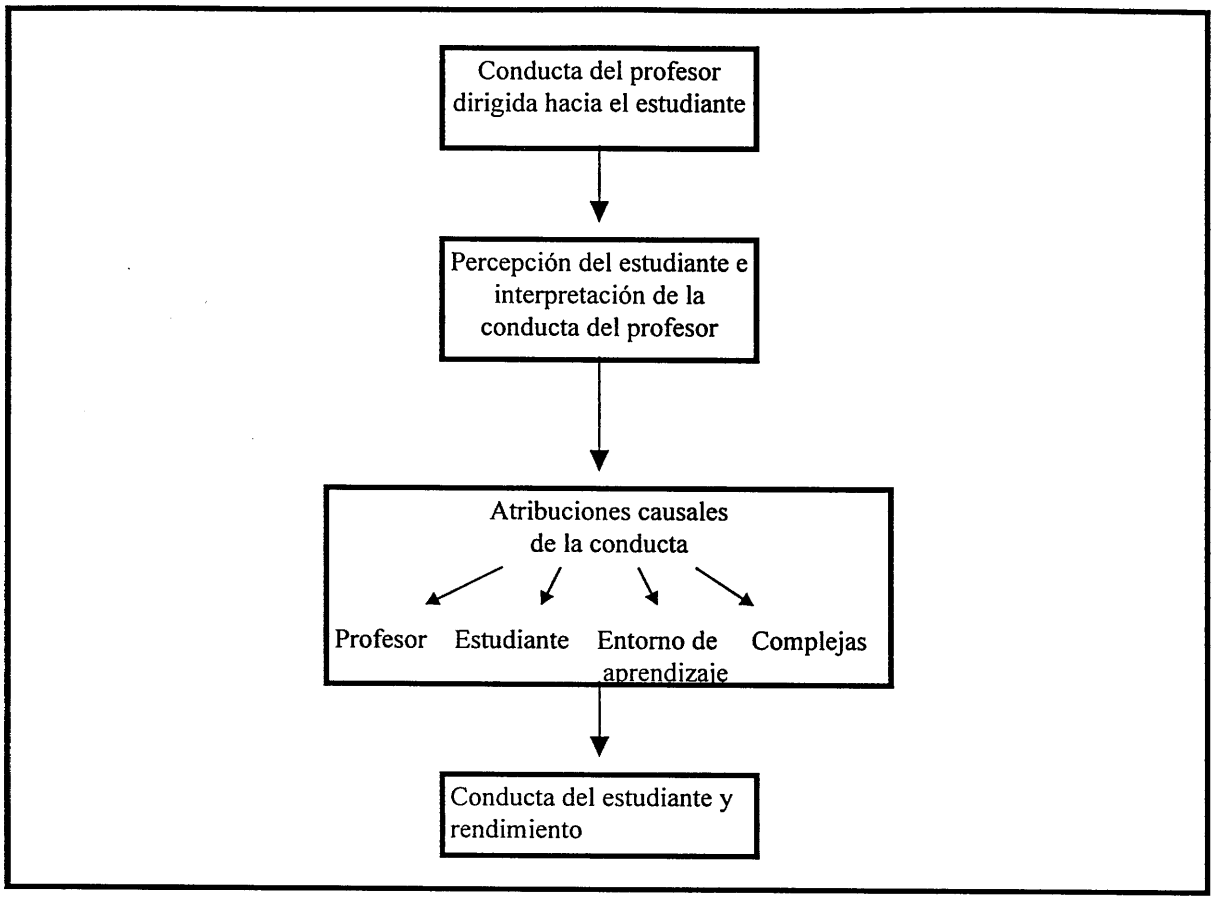
En relación a las expectativas del estudiante, uno de las líneas más influyentes ha estado enfocada en analizar la forma en que los alumnos perciben a sus profesores y el efecto que ello tienen en sus rendimientos escolares. El estudio realizado en la Universidad de California por Rosenthal y Jacobson (1968) sobre el efecto pygmalion o la profecía de autocumplimiento que los profesores experimentaban sobre las expectativas creadas hacia diferentes estudiantes fue pionero en esta línea abría a su vez una línea de estudios en sentido inverso, al tratar las representaciones que los alumnos tienen de sus profesores, lo que esperan de los y las capacidades e intenciones que le atribuyen, lo que condicionaría su actuación e incluso podría, en algunos casos, cambiarle su comportamiento en la dirección de las expectativas del alumnado.

Uno elemento destacado para poder comprender los elementos de representación del profesor por parte del alumnado, es aquel referido a la concepción del rol que debe cumplir el profesor.

Para el ámbito general de la enseñanza, Hargreaves (1977), citado por Coll y Miras (1995:301) ha señalado dos subroles básicos que debería cumplir: el de instructor y el de *mantenedor de la disciplina*. El primero se ha relacionado con los esfuerzos que el profesor realiza para conseguir que los estudiantes aprendan y queda asociado con las expectativas de comportamiento vinculadas a la planificación y desarrollo del currículum: selección de contenidos, definición de los objetivos, organización de las actividades, desarrollo de la evaluación, etc. El subrol de *mantener la disciplina* ha estado más relacionada con la actuación que el profesor lleva a cabo en la clase, estando ligada a la gestión y control de normas y reglas de conducta, por las que el profesor marca quién, cómo y cuándo pueden realizarse las actividades de clase. Los alumnos establecen diferencias entre la incidencia que los profesores deben realizar a uno u otro subrol. En esta cuestión, la especificidad del contexto de cada área y las actividades desarrolladas dentro de ella, se muestran como un factor determinante[63].

Martinek (1981, 1988,1989) ha puesto una especial atención en el estudio de los tipos de atribución que los alumnos hacen cuando explican las interacciones sociales que mantienen con sus profesores durante la instrucción en EF. Para su estudio, Martinek ha creado un modelo atribucional que explica esta relación. (Cuadro Nº 2).

[63] Estas diferencias puede mostrar evidencias sobre las preferencias que muestran los estudiantes sobre estilos de enseñanza atendiendo a diferentes áreas y actividades.



Cuadro Nº 2.- Modelo atribucional para explicar los efectos de la expectancia del profesor. (Martinek, 1989)

El estudio realizado por Martinek (1988) comprobó el efecto Pygmalion en la EF, para lo cual comparó la conducta de alumnos de primaria con unas altas y bajas expectativas sobre el profesor. El autor encuentra una diferencia mayor en el grupo que mantenía altas expectativas. El grupo al que se le hizo crear bajas expectativas hacia el profesor entendían que se había producido igual número de elogios que de correcciones por parte del profesor, sin embargo, el grupo de mayor expectativas hacia el profesor tendían a pensar que el profesor les había proporcionado más elogios que correcciones.

En un trabajo posterior Martinek (1989) considera que los alumnos especialmente con altos rendimientos, piensan que sus profesores son buenas personas que conceden generalmente elogios como síntoma de su amigable personalidad.

De forma general, estos estudios lo que han tratado de evidenciar es el tipo de efectos que la interpretación del estudiante sobre el profesor tienen sobre sus conductas y aprendizajes. No obstante, tal y como ha afirmado Martinek (1988, 1989), puede ocurrir que la conducta del profesor no suponga un impacto en la motivación y rendimiento del estudiante. En primer lugar podría ocurrir que una conducta específica pudiera ser observada por el investigador, pero que el estudiante no le prestara atención durante ese momento de la interacción al encontrarse distraído con otros eventos de la clase. En segundo lugar, aunque el alumno percibiera la conducta del profesor, puede que no llegara a ser comprendida, al no especificar o comunicar lo que pretende el profesor con esa conducta. En esta ocasión el estudiante lo más seguro es que ignore la conducta o la interprete a su manera, con lo que terminaría realizando una conducta fuera de la tarea señalada. En otras ocasiones, el autor mantiene que la conducta inapropiada del alumno podría estar conectada con el contenido de la tarea y su feedback, pues aunque pudiera percibir lo que el profesor pretende que se realice con la tarea le faltaría conocimiento o habilidad suficiente para responder apropiadamente. En un último supuesto, aún teniendo habilidad o conocimiento para realizar la tarea podría faltar motivación suficiente para que el estudiante respondiera a la exigencia del profesor.

Walberg (1976), citado por Mitchell (1996), planteó la influencia de la percepción del estudiante sobre el clima de aprendizaje que les rodea, proponiendo un modelo perceptual por el cual la conciencia del alumno sobre los estímulos internos y externos harían de factores mediacionales para el aprendizaje. A partir de esta idea, se parte de la consideración de que las expectativas creadas por el estudiante a raíz de las percepciones realizadas sobre el clima de la clase influyen en su conducta y rendimientos de aprendizaje.

A raíz de la propuesta de Walberg, Mitchell (1996) analizó a través de una regresión múltiple los resultados de la escala de ambiente o clima de aprendizaje en EF (Physical Education Learning Environment Scale - PELES) y la motivación a través del inventario de motivación intrínseca (IMI) concluyendo que tanto las amenazas y retos percibidos por el alumnado dentro de lo que se constituiría su clima de clase podrían ser un indicador de la motivación de los estudiantes.

En el estudio realizado por Martinek y Karper (1984), citado por Martinek (1989), se colocaba la atención sobre la influencia de las atribuciones del alumno

hacia el clima o ambiente de aprendizaje. El trabajo se concretaba demostrando que ambientes de aprendizaje competitivos tenían un negativo impacto para alumnos con baja expectativa sobre sus esfuerzos realizados durante la clase.

El estudio de las atribuciones causales, aunque puede ofrecer alguna luz para comprender los comportamientos del estudiante en el aula de EF, encuentra ciertas limitaciones con los factores individuales, pues aunque muchos investigadores parecen indicar que dando elogios y logros a los estudiantes se producirá un incremento de la motivación, sin embargo no todos los estudiantes interpretan estos elogios como un indicador de su habilidad, al encontrarse situaciones en las que el estudiante entendía que esta actuación del profesor venía producida por su falta de habilidad. (Brophy, 1983, cit. por Martinek, 1989).

Actualmente, los estudios de las atribuciones causales del estudiante no escapan de la compleja situación en la que se produce la enseñanza por lo que son tenidas en cuenta atribuciones complejas, de más de un factor, a través de las cuales el alumno da sentido a las conductas del profesor.

III.3.1.5.- Actitudes del estudiante hacia la EF.

El estudiante constantemente está predispuesto a evaluar los objetos y personas a través de la interacción que mantiene con ellos. Al respecto, el estudio de las actitudes del estudiante ha tenido una especial consideración al mantener la idea de que éstas pueden guiar la actuación de la persona.

Aunque no se ha podido establecer una clara correlación entre las actitudes manifestadas verbalmente y la conducta manifiesta, se mantiene la convicción de que las actitudes son una importante causa de las conductas realizadas. (Eiser, 1989).

Se entiende que las actitudes predisponen a responder con ciertas clases de respuestas, definiéndose las respuestas en tres categorías: afectivas (sentimientos y preferencias), cognitivas (opiniones y creencias) y conductas (acciones manifestadas o declaraciones de intento). (Hovland y Rosenberg, 1960, cit. por Eiser, 1989:72)[64].

[64] Véase también Hewstone; Stroebe; Codol y Stephenson (1993:150).

Los estudios mediacionales en el ámbito social dentro de la EF han intentado comprender la forma en que el estudiante se concibe dentro del aula, a la vez de cómo concibe la EF y las relaciones con sus compañeros.

Las actitudes hacia la escuela parecen ir modificándose conforme el estudiante asciende de nivel educativo, tal y como expusimos al tratar las variables concernientes a las características del estudiante. Diversos estudios confirmaban como las sensaciones de mayor exigencia que los estudiantes iban percibiendo conforme aumentaba su edad y curso estudiado, les llevaban a mantener peores actitudes hacia la escuela, si bien estas actitudes se encontraban diferenciadas en función de las áreas curriculares. Así por ejemplo, para el área de matemáticas el descenso en actitudes del alumnado se vería más pronunciada que para el caso de la EF, donde el aumento de exigencias en cursos superiores parece ser menor. (cf. Jackson, 1992; Reche; Sicilia y Rodríguez, 1996).

Algunos autores han profundizado sobre las actitudes que los alumnos se configuran de la EF en los primeros años escolares. El estudio de Sanders (1995) muestra como estudiantes de guardería perciben y describen sus primeras experiencias en la EF y como comienzan a entender las diferencias entre el juego desarrollado hasta el momento y la estructura de las clases de EF. Las experiencias de juego que arrastraban todos los estudiantes se mostraban como una fuerte influencia para la participación de las primeras clases de EF. Esta experiencia previa chocaba fuertemente con situaciones del aula más estructuradas por el profesor.

Esta relación que parece encontrar el estudiante de niveles inferiores entre el juego y el desarrollo en las clases ha sido también objeto de análisis en el trabajo realizado por Lawson, Lawson y Stevens (1982), citado por Graham (1995a). En esta ocasión los autores intentaban comprender las diferencias que los estudiantes percibían entre las clases de EF y el recreo, para lo cual realizaron entrevistas a estudiantes de escuela elemental de ocho colegios diferentes. Las diferencias que los estudiantes percibían entre ambos contextos no estaban muy claros. Las dos razones más repetidas por los alumnos venían determinadas por el hecho de que en las clases de EF los profesores organizaban los juegos, mientras que en el recreo eran ellos mismos los que lo organizaban, y por el hecho de que en la clases de EF los estudiantes normalmente eran expuestos a la realización de test físicos.

La valoración de la actitud que el estudiante tiene de la EF, junto con el de otras personas como padres y profesores, ha sido una cuestión muy apreciada, al entender que representa una buena fotografía sobre la que poder apreciar la posición que nuestra materia ocupa dentro del currículum escolar.

Estudios realizados en Inglaterra como los de Pritchard (1988), citado por Moreno, Rodríguez y Gutiérrez (1997) han puesto de manifiesto que la mayoría de los alumnos, padres y profesores atribuyen a la EF el objetivo de mejorar la salud y condición física, a la vez que favorece el desarrollo de una buena conducta deportiva.

La consideración de la EF como una materia que favorece la condición física y salud ha sido también expuesta en prácticamente la mayoría de los estudios que han tratado la actitud del estudiante, realizados dentro de la cultura Norte-Americana. (cf. Kollen, 1981; Carlson, 1994, 1995; Quaterman, Harris y Chew, 1996; Tannehill, Romar, O'Sullivan, England y Rosenberg, 1994; Tannehill y Zakrajsek, 1993), pero también en nuestro propio contexto educativo (cf. Moreno, Rodríguez y Gutiérrez, 1997, Pérez Zorrilla et al., 1996; Velázquez, Díaz, Martínez y Hernández, 1993).

El trabajo realizado por Kollen (1981) en la Universidad de Michigan, presenta un análisis fenomenológico sobre la experiencia del movimiento en las clases de EF. El estudio señala el fuerte dualismo existente en la percepción del estudiante por el que los procesos de enseñanza se dividirían en físicos o corporales y cognitivos o mentales. Difícilmente estos procesos son integrados. Así, la EF como materia curricular se dedicaría principalmente al desarrollo de los primeros procesos, y cuando en algún momento eran desarrollados procesos cognitivos en la clase tendían a ser considerados como no pertenecientes a la materia. En relación a este modelo dual, por el que es percibida la EF, se halla la sensación de ridículo que experimentan numerosos estudiantes ante determinados ejercicios que consideran no propios de la EF, y por lo tanto carentes de sentido. A esta sensación contribuye la imagen de que la EF conlleva una constante autoconciencia, por la cual evalúan a sus compañeros y son evaluados constantemente.

En general, las conclusiones de estos trabajos apuntan que esta especial consideración de la EF como materia curricular normalmente aporta una valoración inferior hacia la EF con respecto al resto de *materias más académicas*.

No obstante factores como el género, la edad y la experiencia previa en EF parecen ser características del alumno que determinan las valoraciones hacia la EF. Con respecto a esta última característica, estudios como los de Harris (1970) y Mowatt y cols (1988) han encontrado una correlación que establece que las actitudes hacia la actividad física son más positivas a medida que ésta se práctica con mayor frecuencia. Dentro de esta práctica, la importancia de las actividades extraescolares han sido puestas de manifiesto. (V. Moreno, Rodríguez y Gutiérrez, 1997).

Las actitudes hacia los diferentes elementos del aula de EF han sido también estudiados. Al respecto, el contenido curricular parece ser una de las primeras determinaciones de la actitud del estudiante hacia lo que queremos hacer; sin embargo, todavía existen pocos estudios sobre los diferentes efectos que produce la variación curricular.

Luke (1991), citado por Graham (1995a), describe las actitudes de estudiantes de primaria de 24 colegios diferentes sobre las clases de EF, extrayendo los hechos que parecen gustarles más y también los aspectos ante los que muestran mayor rechazo. Entre sus resultados se muestra como las actividades realizadas durante las clases, los materiales utilizados y las habilidades trabajadas muestran una gran aceptación, mientras que la conducta del profesor, la competencia percibida sobre las tareas realizadas y las situaciones donde se producen ganadores y perdedores fueron situadas como determinantes de una mala actitud hacia las clases de EF.

El estudio realizado por Luke y Sinclair (1991), citado por Lee (1997), confirmaba de nuevo que el contenido curricular era el más importante factor de la actitud positiva de los estudiantes.

En otras ocasiones, la investigación se ha centrado sobre las percepciones y actitudes del estudiante hacia un contenido concreto. Así, Hopple y Graham (1995) en su estudio trataron de describir lo que los estudiantes de 4° y 5° grado de dos

escuelas elementales conocen y piensan de los tests físicos que iban a serles aplicados. Los estudiantes completaron un pequeño cuestionario de cinco preguntas para determinar el conocimiento del que partían sobre el objetivo de cada uno de los tests al mismo tiempo que se les fue entrevistando y grabando la conversación. El discurso de la entrevista fue posteriormente transcrito para facilitar el análisis de los datos. La intención de los autores se centraba en encontrar posibles diferencias entre los estudiantes que tenían bajo rendimiento en los tests y aquellos que tenían puntuaciones mayores a la media. Hopple y Graham encuentran que en la mayoría de los casos el estudiante no tenía muy claro el por qué realizaban los tests, lo que mostraba una gran discrepancia entre las razones por las que el profesor administraba el test y la percepción del estudiante de por qué lo estaban realizando. Los autores muestran como los estudiantes presentan además un rechazo hacia la realización del test de la carrera de la milla, reconociendo que recurren a multitud de estrategias para evitar su realización, tales como fingir multitud de lesiones o presentar un justificante realizado por los padres o el médico para que le exima de su realización. A la vez presentan numerosas sugerencias para cambiar la forma de realizar la milla, de tal forma que su realización se presente de forma más divertida. Los autores consideran convenientes reconsiderar a raíz de las aportaciones de los estudiantes el sentido y la forma de aplicar los tests físicos en las clases de EF.

Sobre este tema, de nuevo el género, tal y como ya fue expuesto, se ha mostrado como una variable determinante de las actitudes del estudiante hacia la EF, al existir una relación entre el contenido curricular tratado y el género del alumno. La existencia de contenidos percibidos como más apropiados para chicos y para chicas ha puesto de manifiesto la reproducción de los estereotipos imperantes, a la vez que ayuda a explicar algunos de los comportamientos del estudiante diferenciados por razón del género. (cf. Chelladurai y Arnott, 1985; Griffin, 1983, 1984, 1985; Hastie y Pickwell, 1996; Lee, Carter y Xiang, 1995; Lirgg, 1993; ...).

Por último el trabajo de Carlson (1994, 1995) ha pretendido determinar los factores o causas por las que los estudiantes mostraban unas actitudes negativas hacia la EF. El autor seleccionó a estudiantes que mostraban odio hacia la EF y presentaban una actitud de "alienación", es decir, una predisposición a mantener pensamientos negativos hacia la materia que se exteriorizaban a través de conductas de aislamiento hacia las tareas y compañeros, una falta de control sobre los acontecimientos que le rodeaban y una pérdida de significación de lo que realizaban

durante la clase. Tras la aplicación de una encuesta y la realización de entrevistas en profundidad a estos alumnos y sus profesores de EF se mostraba que el sentimiento hacia la EF sólo era un reflejo de la opinión más generalizada que los estudiantes mostraban hacia la escuela. Entre los factores que más contribuyeron a la formación de las actitudes de los estudiantes la autora destacaba el género, la consideración de que la asignatura de EF no era una materia realmente académica, y la influencia de los profesores.

III.3.1.6- Procesos cognitivos del estudiante y aprendizaje motor.

Mientras la mayoría de la investigación educativa realizada desde un paradigma de proceso-producto ha estado centrada en los rendimientos cognitivos del estudiante, en el campo de la educación física y deportiva el interés ha estado centrado en el rendimiento de la habilidad física o técnica del alumno. En este caso la investigación sobre la enseñanza deportiva ha ocupado un lugar privilegiado.

La investigación desde el campo del aprendizaje motor arranca desde los estudios de Fitts y Posner (1967) y Adams (1971), los cuales vienen a plantear que la mediación cognitiva facilita el aprendizaje en habilidades motoras.

Desde la visión del procesamiento de la información aplicada a la EF las primeras ideas en nuestro contexto español se introducían en el campo del aprendizaje motor, más en línea de lo que sería el conocimiento académico en EF, y bajo la influencia de la obra de F. Sánchez Bañuelos (1984) "*Bases para una didáctica de la educación física y el deporte*", en la que se presentaba un análisis de las repercusiones que tienen las etapas del procesamiento de la información planteadas por Marteniuk en 1976.

No obstante, la consideración actual de incluir la perspectiva del estudiante en el proceso de investigación está basado en la consideración de que los estudiantes son unidades individuales que interactúan de forma diferente durante la instrucción. Al entrar al aula éstos traen consigo unas nociones sobre la materia, una percepción sobre su propia competencia y un conocimiento y experiencias previas. Este bagaje de ideas, creencias, concepciones y experiencias les crea un esquema cognitivo a través del cual perciben los eventos de la clase. (Lee y Solmon, 1992).

Estudios recientes bajo una perspectiva mediacional siguen demostrado como las variables cognitivas intervienen en la consecución del logro motriz del estudiante en el aula de EF (Langley, 1995a; Lee y Solmon, 1992; Singer y Chen, 1994; Solmon y Lee (1996), así como en diferentes programas de contenidos más específicos como tenis (Lee, Landin y Carter, 1992) o bolos (Langley, 1995b).

Bajo esta línea de investigación el pensamiento del estudiante es entendido como los procesos cognitivos más inmediatos que se presentan mientras la tarea es realizada o tras su finalización (Langley, 1995b). Conociendo estos procesos, el profesor puede tenerlas en consideración a la hora de enseñar las tareas al alumno.

Greenockle, Lee y Lomax (1990) estudiaron la relación que existía entre las características individuales del alumnado y los patrones de actividad durante las clases de acondicionamiento físico en una escuela superior. Siguiendo el modelo teórico de Fishbein (1967) y Fishbein y Ajzen (1975) consideraban que la intención para adoptar una conducta determinada se encuentra influenciada por la unión de la actitud individual hacia la ejecución de la conducta y las percepciones sociales. Bajo este modelo, estudiaron la influencia directa o indirecta de las actitudes del estudiante, la percepción personal sobre las expectativas de los demás hacia las tareas y las características subjetivas sobre la intención de realizar los ejercicios. Supone un intento por identificar algunos procesos e intenciones ocultas del estudiante hacia la ejecución y aprendizaje de las tareas de clase. El estudio muestra como el esfuerzo realizado por los estudiantes durante una clases de jogging estuvo influenciada por los significados de otros (fundamentalmente padres y compañeros) y por las actitud personal hacia el contenido.

Con esta idea, Lee, Landin y Carter (1992) intentaron comprobar cuál es el proceso cognitivo utilizado por los estudiantes durante las clases de tenis. Para este fin, utilizaron el "*método de estimulación del recuerdo*", a través del cual los alumnos fueron filmados, solicitándoles posteriormente que constestarán a unas preguntas sobre sus pensamientos en el momento de las situaciones de clase que estaban visualizando. Los pensamientos del estudiante fueron categorizados en tres tipos (afectivos, sobre la técnica y otros), si bien algunas contestaciones mostraban una fuerte interrelación con varios grupos. Los autores encontraron que aunque la mayoría del pensamiento del alumno estuvo centrado sobre la técnica que estaba

siendo enseñada (57 %), no todo fue sobre la información que la profesora presentaba. Entre sus conclusiones cabe destacar:

- Los alumnos que pensaban cómo debían ejecutar lo que la profesora les explicaba obtenían mejores resultados.
- Cuando el pensamiento era afectivo, los resultados técnicos eran peores, por lo que este tipo de pensamientos parecían ser también importantes mediadores entre la instrucción y la calidad de la práctica.
- En determinadas ocasiones los estudiantes recordaban las partes de las que constaba la técnica pero no sabían su orden. Los autores explicaban estas situaciones por el hecho de que la profesora les había dado excesiva información, ya que entendían a la profesora pero no recordaban todo lo que les informaba.

Un importante campo de estudio al respecto ha estado centrado en el intento por comprender las estrategias cognitivas que los alumnos ponen en funcionamiento a la hora de enfrentarse con una tarea. En un ámbito general, los enfoques de aprendizaje propuestos por Entwistle (1988), a raíz de las investigaciones realizadas por Marton, han sido especialmente clarificadores. El autor muestra como alumnos del mismo nivel y aula, a los que se les daban las mismas instrucciones, manifestaban intenciones diferentes. En función de éstas el autor establece tres categorías de enfoques de aprendizaje a las que irían unidas unas características propias

a) Enfoque profundo:
- Intención de comprender
- Fuerte interacción con el contenido
- Relación de nuevas ideas con el conocimiento anterior
- Relación de conceptos con la experiencia cotidiana
- Relación de datos con conclusiones
- Examen de la lógica del argumento

b) Enfoque superficial:
- Intención de cumplir los requisitos de la tarea
- Memoriza la información necesaria para pruebas o exámenes
- Asume la tarea como imposición externa
- Ausencia de reflexión acerca de propósitos o estrategias

- Foco de elementos sueltos sin integración
- No distingue principios a partir de ejemplos

c) Enfoque estratégico
- Intención de obtener notas lo más altas posible
- Uso de exámenes previos para predecir preguntas
- Atento a pistas acerca de esquemas de puntuación
- Organiza el tiempo y distribuye el esfuerzo para obtener mejores resultados
- Asegura materiales adecuados y condiciones de estudio

No obstante, los estudiantes más que identificarse permanentemente con un enfoque, tienden a cambiar en función de la tarea y del profesor.

Las estrategias de aprendizaje vienen relacionadas a su vez con las motivaciones que el estudiante presenta hacia el aprendizaje de la tarea, es decir, con lo que espera obtener de ese aprendizaje. Al respecto Taylor, citado por Entwistle (1988), afirmaba el efecto de las *orientaciones educativas,* diferenciando cuatro tipos: vocacional, académica, personal y social. Cada una de ellas podrían darse a su vez en un ámbito extrínseco o intrínseco.

Estas investigaciones han reforzado la idea de que los estudiantes, a parte de la actuación del profesor, tienen sus propias razones para participar en las tareas. La orientación muestra además una relación importante con la estrategia que el estudiante puede escoger para aprender. Así, una fuerte relación hacia el desarrollo personal (por ejemplo, deseo de superación) es probable que lleve a un enfoque profundo de aprendizaje, mientras que una orientación vocacional extrínseca suele arrastrar un enfoque superficial.

El estudio realizado en el aula de EF por Solmon y Lee (1996) sugería que los estudiantes que se percibían a sí mismos como competentes mostrarían una mayor atención hacia la instrucción de la clase, buscarían estrategias de aprendizaje para aumentar su rendimiento y mostrarían niveles más altos de motivación durante la práctica.

En esta línea de estudios, Singer y Chen (1994) han propuesto una estructura para clasificar las numerosas estrategias cognitivas que han ido sucediéndose desde

que la psicología ha centrado su atención en los procesos internos asociados con el procesamiento de la información para resolver tareas. La clasificación está realizada a partir de la consideración de 4 criterios, en los cuales creen poderse resumir los elementos principales que engloba las estrategias utilizadas para resolver las tareas deportivas escolares. Los 4 elementos quedarían constituidos por:

1) El origen, según sean estrategias impuestas externamente, es decir, activadas por una persona (instructor) o autogeneradas.

2) La orientación, según la estrategia vaya dirigida a una tarea o hacia una persona, es decir, según el sujeto necesite interrelacionarse individualmente con la tarea, o requiera la relación intersubjetiva para la resolución del problema.

3) La finalidad, según pretenda el aprendizaje o la competición y rendimiento.

4) El alcance, según se dirija hacia tareas específicas o generales. (ver Cuadro Nº 3).

				Origen			
				Impuestas externamente		**Generadas internamente**	
				Finalidad		Finalidad	
				Aprendizaje	Rendimiento	Aprendizaje	Rendimiento
Orientación	**Persona**	Alcance	General				
		Alcance	Específica				
	Tarea	Alcance	General				
		Alcance	Específica				

Cuadro Nº 3.- Posibles estrategias de acuerdo a los 4 elementos seleccionados. (Singer y Chen, 1994).

No obstante, como nos advierte los autores, no siempre cada componente de la estructura se presenta totalmente independiente de los otros. Así, un entrenador de béisbol puede aconsejar estrategias que el jugador que batea debe usar para obtener información ventajosa acerca del tipo de lanzamientos realizados por el "pitcher", lo que debería servir para anticiparse en la toma de decisiones y conseguir mejores resultados. Esta estrategia según la clasificación de Singer y Chen, se encontraría centrada en la tarea y en este caso habría sido enseñada específicamente para la tarea. Su origen sería externo, al provenir del entrenador, aunque lo ideal sería que llegara a ser una estrategia autogenerada, de forma que le sirviera durante diferentes momentos y con diferentes objetivos. El objetivo aunque es el rendimiento, primeramente ha tenido que ser aprendida a ser utilizada durante el juego.

Los autores entienden que su propuesta de clasificación no permite soluciones específicas pero si puede traer aplicaciones para comprender porque las estrategias deben ser concretadas para ser eficaces. Lo cierto es que Singer y Chen presentan un instrumento que facilita el estudio y comprensión del conocimiento del estudiante a través de las estrategias que utiliza durante las habilidades motoras, aunque poco aporta sobre cómo por ejemplo se produce la adquisición y enseñanza de la estrategia, bajo que contexto y sobre que expectativas.

Junto al estudio de las estrategias de aprendizaje deportivo han ido mostrándose diferentes modelos de enseñanza.

Al respecto, Hebert (1995), citado por Lee (1997), ha investigado la influencia que presentan diferentes estrategias utilizadas por el profesor para presentar las tareas en clase sobre los procesos cognitivos del estudiante. El estudio viene a afirmar que la estrategia de progresión en la complejidad de la tarea aumentaba el autoconcepto y la motivación de los alumnos, especialmente de aquellos que mantenían un nivel bajo de habilidad.

No obstante, en los últimos años los beneficios de aquellos modelos que facilitan al estudiante una significación de lo que se está realizando ha sido puesto de manifiesto, contrarestándose con los modelos de enseñanza más tradicionales basados en la repetición práctica del estudiante.

Así, las estrategias que se han sugerido para la enseñanza deportiva han mantenido un modelo tradicional, por el cual el alumno/deportista trabajaba sobre la progresión de ejercicios perfectamente encadenados con los que se pretendía una transferencia hacia el deporte en cuestión y donde no se cuestionaba su participación y comprensión del proceso de enseñanza. Como ha sugerido Siendentop (1994), citado por Carlson y Hastie (1997), esta enseñanza en el ámbito deportivo ha estado descontextualizada fundamentalmente porque las situaciones trabajadas han estado aisladas de la situación real de juego, no ha existido tampoco la afiliación a un equipo, y los alumnos no vivenciaban la extensión que verdaderamente experimentan los deportistas.

En las últimas décadas han ido apareciendo nuevos modelos explicativos de la enseñanza de los juegos deportivos en el contexto español. Entre ellos cabe destacar las aportaciones de Hernández Moreno (1984, 1995, 1996) y Domingo Blázquez (1986, 1995), ambos seguidores de las ideas de Bayer (1986) y de Parlebas (1988)[65].

Por otro lado, nos merecen especial consideración por su aplicación directa a la escuela las aportaciones que dentro del contexto de la EF española están realizando Devís y Peiró (1992, 1995), apoyándose en los estudios que han ido realizándose desde la Universidad de Loughborough (Inglaterra) y han sido recopilados por Thorpe, Bunker y Almond (1986) en la obra titulada "*Rethinking Games Teaching*". Estos trabajos están enfocados hacia lo que ha venido denominándose "*la enseñanza comprensiva de los juegos y deportes*"[66]. Bajo esta visión se mantiene la idea de que la habilidad para el juego no se desarrolla simplemente jugando. La enseñanza dese este modelo "comprensivo" se orienta desde la táctica a la técnica, a través del uso de juegos modificados que poseen "similitudes tácticas " con los deportes estándar de los juegos deportivos, a la vez

[65] Para un mayor desarrollo de los modelos de iniciación alternativa de los juegos deportivos en España puede acudirse a Devís (1995) y Devís y Sánchez (1996). Los autores, atendiendo a su estructura, reconocen la existencia hasta el momento de tres modelos de enseñanza de los juegos deportivos: vertical analítico, horizontal estructural y horizontal comprensivo.

[66] Tal y como reconoce Devís (1995) y Devís y Sánchez (1996) el mérito debe ser en parte compartido, pues esta aproximación a la enseñanza de los juegos deportivos también ha sido introducida, desde la aplicación concreta del Hockey, por Horst Wein, entrenador alemán residente en España que desde los años 80 ha venido aplicando las ideas de Thorpe y colaboradores; aunque si bien, la aplicación al contexto escolar está todavía por desarrollar.

que se busca que el alumno participe y comprenda los principios existentes en cada una de las formas deportivas. (Devís y Sánchez, 1996).

La perspectiva de la enseñanza "comprensiva" de los juegos y deportes pretende plantear una orientación curricular para enseñar al estudiante a resolver problemas. Esta orientación viene proponiendo la enseñanza de elementos tácticos, a través de métodos de indagación, al mismo tiempo que la enseñanza de los contenidos técnicos del deporte.

Los principios básicos de esta perspectiva, tal y como lo presenta Rink; French y Tjeerdsma (1996), podrían resumirse en los siguientes:

1) Las estrategias de juego se adquieren a través de procesos cognitivos que deben ser aprendidos.

2) La habilidades técnicas no deben ser enseñadas en primer lugar. La táctica debe desarrollarse al mismo tiempo que las habilidades técnicas para aprender como se utilizan en el juego.

3) Las estrategias de juego deberían enseñarse a través de la enseñanza por indagación y resolución de problemas más que a través de una instrucción directa.

4) Las estrategias generales desarrolladas podrán transferirse a otros juegos.

La aplicación y el estudio práctico de este modelo comprensivo de enseñanza no ha sido todavía suficientemente desarrollado.

En el ámbito Inglés, Devís y Sánchez (1996) hacen referencia a la aplicación realizada por Almond (1985, 1986) y Lawton (1987). Sin embargo, actualmente, un importante trabajo práctico viene de la mano de autores pertenecientes de la Universidad de Carolina del Sur, tales como P.H. Werner; K.E. French; J.E. Rink; Katty C. Graham, y otros Norte-Americanos como K. Hussey; Kevin Taylor; Bonnie L. Tjeerdsma, etc. que también han centrado sus esfuerzos en profundizar y ampliar los estudios sobre la enseñanza deportiva a través del modelo "comprensivo", inspirados todos ellos en los trabajos ingleses de Thorpe y colaboradores.

Bajo esta línea de trabajo se reconoce, que aunque es cierto que una persona puede aprender una habilidad deportiva y su táctica sin tener que explicitar su instrucción formalmente o dar una representación cognitiva de la habilidad, algunos estudios (Abernethy et al., 1993; McPherson, 1994; Starkes y Allard, 1993; citados por French; Werner; Taylor; Hussey y Jones, 1996) han venido demostrando que los expertos muestran una mejor representación cognitiva de la habilidad que utilizan para acceder al conocimiento de ella durante su desarrollo, aspecto que determina un mayor rendimiento en la toma de decisiones y habilidades deportivas.

De hecho, Rink; French y Tjeerdsma (1996) vienen a presentar un grupo de investigaciones en el campo deportivo que han identificado un número considerable de procesos cognitivos que mejoran aspectos como la selección de respuesta o la toma de decisiones, y de procesos motores que proporcionan una mejor habilidad o respuesta de ejecución, lo que viene a diferenciar a jugadores expertos frente a principiantes. Entre los procesos cognitivos los jugadores expertos vendrían a presentar:

1) Superior conocimiento declarativo y procesual.
2) Mayor organización y estructuración cognitiva.
3) Más eficacia en los procesos de selección visual.
4) Mayor rapidez y precisión en la toma de decisiones.
5) Superior anticipación en situaciones y acciones frente a un oponente.
6) Superior autofeedback sobre la táctica.
7) Búsqueda especializada de información, conocimiento de resultados del entorno de juego y memorización durante mayor tiempo.

Entre los factores de ejecución destacarían:

1) Capacidad de producir mayores resultados en los test de habilidad.
2) Rapidez de ejecución durante el juego.
3) Gran consistencia y adaptabilidad de los patrones de movimiento.
4) Superior autofeedback, detección de errores y corrección de la ejecución del gesto.

Entre los diferentes estudios, Rink et al. (1996) destacan el trabajo inglés de Lawton (1989), donde el autor selecciona dos grupos a los que se les instruye durante 6 sesiones sobre badminton, comparando los resultados de la enseñanza tradicional de un grupo frente a la enseñanza comprensiva del otro grupo. El autor no encontró diferencias entre los grupos en cuanto a conocimiento o habilidades.

De forma similar, el estudio de Turner y Martinek (1992) sobre 6 sesiones de enseñanza de hockey tampoco encontró diferencias en los grupos en función de conocimiento declarativo o procedural, toma de decisiones, y control de ejecución. Los autores achacaban la falta de diferencias a la disparidad de los grupos y a la falta de tiempo para que el tratamiento fuera efectivo.

En un trabajo más reciente Turner y Martinek (1995) volvieron a repetir el estudio pero aumentando el tratamiento hasta 15 sesiones. En esta ocasión, aunque encontraron diferencias con respecto al conocimiento declarativo, toma de decisiones tácticas y control de juego, no hay diferencias en el conocimiento procedimental a través del test de habilidades.

Por otro lado, en un estudio preliminar Werner, Rink, Taylor y Hussey (1996) seleccionaron tres grupos de alumnos a los que instruyeron en badminton durante un periodo de tres semanas. El primer grupo fue instruido exclusivamente sobre elementos técnicos, el segundo sobre elementos tácticos y al tercer grupo se le instruyó de forma combinada sobre técnica y táctica. Una vez concluido el tratamiento no encontraron diferencias significativas sobre el aprendizaje de cada uno de los grupos. Posteriormente French, Werner, Taylor, Hussey y Jones (1996) replicaron el estudio aumentando el periodo de instrucción a 6 semanas, durante las cuales se desarrollaron 30 sesiones de 45 minutos cada una. Pretendían al igual que el estudio precedente verificar si las diferencias en la instrucción (técnica, táctica o combinada) producían resultados diferentes en determinados componentes cognitivos, tales como el conocimiento y la toma de decisiones utilizadas durante el juego, y elementos técnicos, concretados en el porcentaje de golpes contactados con el volante. Para la medición de los componentes cognitivos utilizaron un test desarrollado previamente por McGree y Farrow (1987) de los cuales seleccionaron una serie de cuestiones que se relacionaban con jugadas simples, y que vinieron a agrupar en tres secciones: reglas (historia, terminología, puntuaciones, reglas); técnica (saque, recepción, revés y remate) y estrategia (defensa y ataque). De nuevo,

tal y como sucedió en el periodo de tres semanas, no encontraron diferencias entre los diferentes grupos para las medias consideradas, aunque el grupo que combinó técnica y táctica obtuvo valores inferiores sobre el test del golpeo de revés y saque o servicio. Los autores argumentaban que las diferencias tal vez fueran posibles con tratamientos todavía más prolongados.

En el ámbito español destaca el trabajo de tesis doctoral realizado por Devís (1994), que ha diferencia de los anteriores utiliza un diseño multicaso de carácter cualitativo, utilizando instrumentos de recogida de datos como la entrevista, la reunión en grupo, documentos personales, entre los que destaca los diarios de los profesores, y la observación participante. El autor desarrolla un programa de formación continúa colaborativo dirigido a profesores de E.G.B, donde pone en práctica, a través de tres casos (dos profesoras y un profesor), el modelo de enseñanza deportiva propuesto por Thorpe y Bunker (1989), siguiendo la secuencia siguiente: juegos de bateo, juegos de cancha dividida y juegos de invasión.

La complejidad de la enseñanza deportiva y la aparición reciente de nuevos modelos hace necesario más investigaciones para clarificar los procesos de enseñanza deportivos en el contexto escolar y mejorar la comprensión del papel que juegan los alumnos dentro de él.

III.3.2.- Estilos de enseñanza en EF y toma de decisiones del estudiante.

III.3.2.1.- Los estilos de enseñanza en la EF.

Desde que comenzara a prestarse atención a la forma en que los profesores impartían sus clases, y los efectos que su actuación producía en los resultados de los estudiantes, han ido produciéndose multitud de modelos que intentan describir los comportamientos del profesor.

Junto con algunos modelos ideados para la enseñanza, Schempp (1981) realiza una revisión de las teorías existentes hasta el momento sobre estilos de enseñanza aplicadas al campo de la EF. Entre ellas, el autor destaca:

- Los estilos propuestos por Kapp y Hagman (1953) que incluyen 10 métodos diferentes: 1) método de "recitación", que supone una aproximación a la enseñanza tradicional; 2) el método de lectura, dirigido a organizar el conocimiento a través de la segregación y síntesis de la información; 3) Método de proyectos para desarrollar de forma práctica lo que el estudiante había aprendido; 4) Método de estudio dirigido, para seguir el trabajo fuera de la escuela; 5) Método de práctica dirigida, con el objetivo de seguir el trabajo de habilidades motoras; 6) Trabajo de clase comprometido a través de grupos, lo que favorecía la socialización; 7) Planificación de la enseñanza del estudiante, por la cual éstos aprendían a través de planificar sus propios ejercicios; 8) Grupos de discusión; 9) Método de demostración; 10) Método individualizado de instrucción.

- Lo métodos ofrecidos por la AAHPER (1976) (American Alliance for Health, Physical Education, and Recreation), cuya clasificación estaba basada en los objetivos del profesor.

- Los 7 estilos de enseñanza inicialmente propuestos por M. Mosston (1966) distribuidos en función del reparto de decisiones entre profesor y alumno, quedando constituidos en: estilo de comando, práctica, recíproco, autoevaluación, inclusión, descubrimiento guiado y divergente o resolución de problemas.

- La propuesta realizada por Mancini (1974) en su trabajo de tesis doctoral, la cual basándose en los estilos de Mosston, desarrolla dos modelos de enseñanza designados para analizar los efectos de la toma de decisiones. En el modelo vertical el profesor toma las decisiones relevantes del programa, mientras que en el modelo horizontal los estudiantes toman parte en las decisiones referidas a la organización, ejecución y evaluación de las tareas.

Igualmente, Hurwitz (1985) posteriormente ha propuesto un modelo para estructurar las estrategias de instrucción utilizadas por el profesor de EF, llegando a identificar hasta 51 tipos de estrategias[67]; presentadas éstas bajo una variedad

[67] El autor, siguiendo a Hyman (1974), entiende por estrategia instruccional dentro de la enseñanza toda acción encaminada a la consecución de una meta específica.

importante de calificativos, tales como métodos, modelos o estilos de enseñanza, entre las cuales, el autor destaca las siguientes[68]:

- Estrategia de instrucción directa (Berliner y Rosenshine, 1976; Siedentop, 1983).
- Enseñanza prescriptiva diagnóstica (Charles, 1976).
- Estrategia para la enseñanza de habilidades (Daughtrey y Lewis, 1979).
- Estrategias para la enseñanza de habilidades intelectuales, de estrategias cognitivas, de información verbal, de actitudes, de habilidades motoras (Gagné y Briggs, 1979).
- Estrategias expositivas para la enseñanza de conceptos, enseñanza de generalizaciones, enseñanza de descubrimientos y enseñanza investigativa (Jacobson, Eggen, Kauchak y Dulaney, 1981).
- 24 modelos de enseñanza distribuidos en 4 familias, identificadas como la familia del procesamiento de información, la familia personal, la familia social, y la familia de la conducta (Joyce y Weil, 1980)[69].
- Estrategia para la enseñanza de habilidades motoras (Knapp y Leonhard, 1968).
- Estrategia para adaptar un modelo del tiempo de aprendizaje académico (Metzler, 1982).
- Estrategias de relación/análisis, análisis socrático y seminario (Oliver y Shaver, 1974).
- Estrategia de juego/práctica (Singer y Dick, 1974).

A pesar de la diversidad, los estilos de enseñanza no dejan de ser modelos conceptuales que intentan describir y organizar los procesos que envuelven a la enseñanza. La ambición de los estilos es poder reducir la gran cantidad de comportamientos docentes a unos patrones lo más estables posibles por los cuales los profesores se apoyen en su trabajo, por lo que *"la propuesta del deber ser no viene ya sólo de la mano de la teoría de la educación, sino de la mano también de la evidencia empírica"* (Montero, 1995:275).

---

[68] Muchas de estas aportaciones al campo de la EF tuvieron su origen en las ideas de Flanders (1977), Bennet (1979) y Ronseshine (1973), cuya revisión comparativa puede encontrarse en Montero (1995).

[69] Véase también el capítulo "Teaching models and theories" de la obra de Singer y Dick (1980:26-48).

Precisamente el valor de estos modelos, tal y como ha propuesto Boyce (1992), debe entenderse en un triple ámbito de acción, pues: 1) Asiste a los profesores proporcionándoles una estructura con la cual construir sus sesiones; 2) Asiste a los investigadores dándoles un modelo que permite designar y conducir sistemáticamente los estudios; y 3) Asiste a los supervisores ayudándoles a proporcionar feedback a los profesores.

Muestra de la valoración que los profesores de EF hacen de los estilos, el trabajo de Schempp (1987) ha estudiado las percepciones de éstos sobre la toma de decisiones en la clase. Desde el punto de vista del profesor, Schempp ha mostrado como los profesores principiantes suelen mostrar unas creencias iniciales que atienden a que los alumnos deberían tomar un número considerable de decisiones durante las clases de EF, no obstante, comprueba que a medida que aumenta la experiencia del profesor, suele ser frecuente que se modifiquen sus creencias, limitando las decisiones del alumno. Tales cambios en el pensamiento del profesor de EF han sido evidenciados por los estudios recientes realizados en nuestro país dentro de la línea de investigación sobre formación inicial y permanente del profesor de EF (Delgado, 1990; Del Villar, 1993; Medina, 1995; Romero, 1995; Viciana, 1996,...) y que reconocen la existencia de una fase de "*choque con la realidad*", tal y como planteó Fuller y Bown (1975).

De igual forma, el espectro de estilos de enseñanza se ha convertido en un importante instrumento pedagógico para los profesores de EF. El trabajo de tesis doctoral realizado por Ashworth en 1983, y el estudio realizado posteriormente en 1990, citados por Goldgerger (1992), han mostrado que los profesores entrenados y familiarizados con la teoría de los estilos de enseñanza presentan mejores conductas docentes. En su estudio estos profesores se ocupaban durante más tiempo de las actividades, utilizaban más estrategias para afrontar las reacciones de los alumnos, tenían una relación más personal e individual con los estudiantes, cambiaban con más frecuencia el estilo durante las clases, etc.

Sin lugar a dudas, la propuesta del espectro de estilos de enseñanza de Mosston (1966, 1972) y posteriormente la revisión de Mosston y Ashworth (1986)[70] ha sido en nuestro país, al igual que fuera de él, la propuesta más extendida dentro de la enseñanza e investigación en EF, sirviendo para aunar la gran propuesta de

[70] Véase las traducciones realizadas al castellano (Mosston, 1978; Mosston y Ashworth, 1993).

modelos planteados. En los últimos años, dentro de nuestro contexto, debe apreciarse también la gran extensión que ha tenido la propuesta de estilos de enseñanza recogida por M. A. Delgado (1991), e inspirada en el espectro de estos últimos autores.

El espectro de estilos de M. Mosston ha sido descrito como una estructura basada en una serie de decisiones relativas al proceso de enseñanza-aprendizaje. Mosston organiza las decisiones necesarias para llevar a cabo el proceso de enseñanza-aprendizaje alrededor de tres fases (preimpacto, impacto y postimpacto) que van referidas al momento anterior, durante o posterior de la instrucción de la tarea. Cualquier situación de enseñanza puede ser encuadrada en este continuo, a través de la determinación de quién, sobre qué y cuando se toman las decisiones. Así, éstas pueden ser tomadas por el profesor, por el estudiante, o bien conjuntamente por ambos.

La persona quien toma las decisiones va modificándose a lo largo de un continuo de propuestas. El espectro propuesto actualmente (V. Mosston y Ashworth, 1993) contempla un total de 10 estilos que irían desde el primer estilo A (estilo de comando), donde el profesor tomaría todas las decisiones, hasta el estilo J (estilo de autoenseñanza), donde sería el estudiante el que toma todas las decisiones. No obstante, el autor diferencia dos grupos dentro del espectro, diferentes entre sí por sus objetivos, los comportamientos del profesor y las expectativas de comportamiento de los alumnos. Estos grupos estarían separados por una línea de demarcación abarcando en un lado la reproducción de lo conocido (estilos A al E) y el descubrimiento y producción de lo desconocido (estilos F a J).

La propuesta de estilos planteada por M. A. Delgado (1991) se encuentra actualmente muy extendida y utilizada teórica y prácticamente en las escuelas de nuestro país. No obstante, no se encuentra alejada de los planteamientos de Mosston, si bien presenta ciertas variaciones. El autor ha presentado un modelo que contempla un total de 14 estilos de enseñanza, los cuales quedarían agrupados en 6 familias según el objetivo pretendido.

1. Estilos de enseñanza tradicionales.
2. Estilos de enseñanza que fomentan la individualización.
3. Estilos de enseñanza que posibilitan la participación.

4. Estilos de enseñanza que favorecen la socialización.
5. Estilos de enseñanza que implican cognoscitivamente.
6. Estilos de enseñanza que promueven la creatividad.

Comparando la propuesta de Mosston y la realizada posteriormente por Delgado, puede apreciarse como mientras el primero desarrolla una amplia propuesta para la individualización del estudiante, este último desarrolla con mayor amplitud la variedad de estilos que posibilitan la participación del estudiante en la enseñanza, nada sorprendente si se conoce el estudio y comprensión que M. A. Delgado ha desarrollado sobre la formación docente. Así, junto al estilo o enseñanza recíproca, ya planteada por Mosston, Delgado incluye estilos como la enseñanza por grupos reducidos o la microenseñanza, que suponen un mayor paso en la responsabilidad y toma de decisiones del estudiante a la hora de participar en la enseñanza de sus compañeros, además de hacer una mención expresa a los estilos que favorecen la creatividad y la socialización. (véase Tabla Nº 1).

Modelo propuesto por Delgado (1991)		Modelo de Mosston y Ashworth (1986)
	Estilos tradicionales	
1) Mando directo		Estilo A: El estilo de mando directo
2) Modificación del mando directo		
3) Asignación de tareas		Estilo B: El estilo de práctica
	Estilos que fomentan la individualización	
4) Individualización por grupos		Estilo E: Estilo de inclusión (individualización por niveles)
5) Enseñanza modular		
6) Programas individuales		Estilo D: Estilo de autoevaluación
		Estilo H: El programa individualizado. Diseño del alumno
7) Enseñanza programada		
		Estilo I: Estilo para alumnos iniciados
		Estilo J: El estilo de autoenseñanza
	Estilos que posibilitan la participación	
8) Enseñanza recíproca		Estilo C: Estilo recíproco
9) Grupos reducidos		
10) Microenseñanza		
	Estilos que implican cognoscitivamente al alumno	
11) Descubrimiento guiado		Estilo F: Estilo del descubrimiento guiado
12) Resolución de problemas		Estilo G: Estilo de resolución de problemas (Estilo divergente).
	Estilos que promueven la creatividad	
13) Estilo socializador		
	Estilos que favorecen la socialización	
14) Estilo creativo		

Tabla Nº 1.- Análisis comparativo entre la clasificación de estilos propuesta por Mosston y Ashworth (1986) y M. A. Delgado (1991).

III.3.2.2.- Los estilos de enseñanza que favorecen la participación del estudiante en el proceso de enseñanza. El aprendizaje entre compañeros.

El aprendizaje colaborativo con sus diferentes variaciones comenzó a ser popularizado en algunas escuelas de primaria donde se creía que sus efectos sobre los resultados académicos de los alumnos eran tan positivos como las mejoras en el ámbito social y afectivo. (Cohen, 1994). Estas creencias han sido apoyadas con las ideas Piagetianas del conflicto socio-cognitivo (Doise, 1991; Doise y Moscovici, 1991; Mugny, Paolis y Carugati, 1991) y por la corriente sociocultural que ha venido enfatizando la construcción social del conocimiento en la zona de desarrollo próximo tanto con adultos como con iguales (Cazden, 1989; Lacasa, Martín y Méndez, 1994; Lacasa, Pardo y Herranz, 1994; Rogoff, 1993; Vygotsky, 1991; Wertsch, 1988, 1989).

El trabajo por grupos se ha presentado como una forma de aprendizaje más cercana a la que el niño utiliza fuera del aula. Bajo esta consideración, Au (1980), citado por Erickson (1989:236-237), mostraba como dentro de un programa escolar llevado a cabo con niños Hawaianos nativos, los rendimientos de lectura se veían incrementados cuando los niños habían tenido ocasión de intervenir varios a la vez, con respecto a las situaciones en las que se les había permitido intervenir sólo a uno a la vez. Las conclusiones extraídas apreciaban que la interacción cara a cara parecía presentarse como el factor más determinante de este cambio en el aprendizaje, al venir a situar a los estudiantes dentro de una organización social a la que suelen estar acostumbrados fuera del aula.

Con ello, el trabajo por grupos colaborativos ha sido diferenciado en gran medida de la enseñanza realizada directamente por el profesor, pues permite dar al alumno mayor control y protagonismo en sus aprendizajes.

Aunque el aprendizaje colaborativo por grupos es usado frecuentemente en las clases de EF y más recientemente en el resto de aulas, es sin embargo poco conocido todavía los mecanismos interactivos del discurso de los alumnos durante la solución de problemas en grupo. (V. Kumpulainen, 1996).

Dentro de la propuesta de estilos de enseñanza para la EF este tipo de estrategia ha sido propuesto como un método más eficaz en el aprendizaje cognitivo y social del estudiante que los métodos de instrucción tradicionales (Delgado, 1991; Mosston, 1978; Mosston y Ashworth, 1993). En el campo deportivo también se ha reconocido implícita o explícitamente que la subordinación del estudiante al entrenador tiene influencias sobre el rendimiento y la satisfacción de los jugadores. Así, los jugadores con deseos de participar en la toma de decisiones del equipo muestran una influencia positiva sobre su rendimiento y satisfacción. (Chelladurai y Arnott, 1985).

Dentro de la interacción entre iguales los estudios realizados desde el ámbito de la psicología evolutiva sobre el aprendizaje han distinguido entre la relación de colaboración o cooperación y la tutorización. En la primera los estudiantes se ven implicados recíprocamente en el aprendizaje del otro, mientras que en la tutorización un estudiante que hace de experto instruye a otro considerado novato[71]. La diferencia de edad entre los alumnos suele ser un factor determinante en la escuela para la utilización de la enseñanza tutorizada. Esta enseñanza más que una réplica de la relación entre profesor-alumno mantiene sus propias características, pues como ha manifestado Damon y Phelps, citado por Lacasa, Pardo y Herranz, (1994), existiría una menor diferencia de edad, el tutor sobre el contenido sería menos experto que el profesor y la relación sería bastante más "informal". De hecho, las investigaciones realizadas para comparar el papel de los iguales y adultos durante el proceso de enseñanza ha puesto en evidencia que los iguales suelen tener una mayor sensibilidad con el que aprende, aspecto que puede contrarrestar las lagunas de conocimiento sobre el contenido. (V. Lacasa, Martín y Méndez, 1994; Lacasa, Pardo y Herranz, 1994).

Dentro de los estilos de enseñanza participativos propuestos para la EF, la idea de la tutorización parece acogerse más a la propuesta del "*trabajo por grupos reducidos*" o la "*microenseñanza*", planteada por M. A. Delgado (1991), más que a la "*enseñanza recíproca*". Sin embargo, dentro de la investigación sobre los estilos de enseñanza, uno de los estilos más estudiados ha sido la enseñanza recíproca

[71] Debe destacarse que en el análisis Vygotskiano suele partirse de la enseñanza tutorizada. La idea de "Zona de desarrollo próxima" mantiene una interacción entre alumnos con diferente grado de competencia en la tarea, de tal manera que se produzca una enseñanza del que conoce hacia el que no conoce.

(Delgado, 1991), o estilo C del espectro planteado por Mosston y Ashworth (1993), pues este estilo se ha visto más próximo a la práctica real de los profesores.

Las ventajas del estilo de enseñanza recíproco para el campo de la EF han sido abundantes. El estudiante aprende a dar feedback al compañero, a la vez que permite al ejecutante obtener una mayor cantidad de información sobre la tarea, lo que ayudará a una realización correcta de la tarea. Este continuo dar y recibir información del compañero favorece el aprendizaje socializador. Permite además que el feedback pueda ser administrado al estudiante inmediatamente después de que éste realice la tarea.

El estilo recíproco, sin embargo, no ha estado exento de críticas, entre las que destacan:

- El tiempo de práctica del estudiante se ve reducido al estar dedicado a aprender a dar feedback al compañero.
- Las posibilidades de dar información incorrecta se incrementan ya que cada alumno es el responsable, en lugar del profesor, de dar a su pareja el feedback específico sobre la tarea.
- Aumenta las posibilidades de conflicto entre los alumnos, teniendo en cuenta la naturaliza social y emocional del estilo.
- Las oportunidades de los alumnos para entretenerse con el compañero en aspectos que no son de la tarea también se ven aumentados.

III.3.2.3.- Investigación tradicional sobre los estilos de enseñanza en el contexto de la EF y deportiva.

Dentro de la enseñanza el estudio pionero de Lewin, Lippitt y White (1939), citado por Schempp, Cheffers y Zaichkowsky (1983)[72] sobre el grado de autonomía permitido por el profesor en ámbitos como la selección de la tarea, nivel de ejecución o duración de la tarea, vino a vislumbrar que tanto el profesor autocrático como el profesor que practicaba un clima de "*laissez faire*" eran ineficaces, pues en

[72] Véase la referencia y revisión que realiza Bennett (1979) al respecto para el campo de la didáctica general.

ambos casos se relegaba al estudiante a un lugar pasivo dentro de la enseñanza. Frente a estas posturas los autores proponían una enseñanza democrática, donde tanto profesores como alumnos se implicaran en el proceso.

El espectro de estilos de enseñanza inicialmente planteado por M. Mosston (1966) para el campo de la EF se encontraba orientado hacia el desarrollo de 4 canales: físico, social, emocional y cognitivo. Desde entonces las investigaciones han pretendido demostrar la influencia de los diferentes estilos en cada uno de los canales de desarrollo, aunque debemos reconocer que la atención ha estado principalmente centrada en comprobar el beneficio de aquellos estilos que favorecen la toma de decisiones compartida entre profesor-alumnos sobre cada uno de los canales expuestos. Así, las investigaciones han estudiado la influencia de los estilos de toma de decisión sobre variables como la habilidad motriz (Martinek, 1976; Martinek, Zaichkowsky y Cheffers, 1977; Lydon, 1978; Gerney, 1979; Virgilio, 1979; Shempp, 1981; Goldberger, Gerney y Chamberlain, 1982; Schempp, Cheffers y Zaichkowsky, 1983; Lydon y Cheffers, 1984; Goldberger y Gerney, 1986), la actitud (Mancini, 1974; Mancini, Cheffers y Zaichkowsky, 1976; Schempp, 1981; Schempp y col., 1983), las interacciones sociales (Mancini, 1974; Lydon, 1978; Gerney, 1979;Virgilio, 1979; Goldberger y col., 1982), el autoconcepto (Martinek y col., 1977; Lydon, 1978; Schempp, 1981; Schempp y col., 1983; Lydon y Cheffers, 1984) y la creatividad (Schempp, 1981; Schempp y col., 1983).

Sobre los años 70 e inicios de los 80, una vez surgida la propuesta realizada por M. Mosston (1966), muchas de las investigaciones realizadas en Estados Unidos fueron resultado de tesis doctorales. (V. Mancini, 1974; Martinek, 1976; Lydon, 1978; Virgilio, 1979; Schempp, 1981).

Una de las líneas más influyentes fue la iniciada en la Universidad de Boston (Mancini, 1974; Martinek, 1976; Lydon, 1978; Schempp, 1981), que se centró en comprobar la influencia de dos modelos de dar clase (horizontal y vertical)[73] sobre las habilidades motoras, autoconcepto, interacciones sociales, actitudes y creatividad de los estudiantes.

Las conclusiones venían a mostrar que tanto el modelo de enseñanza horizontal (donde el profesor comparte decisiones con el alumnado), como el

[73] Modelo propuesto por Mancini (1974).

vertical (aquel que no permite toma de decisiones al alumno), favorecían el desarrollo de habilidades motoras, aunque en algunos casos este desarrollo se vio algo más favorecido con la enseñanza vertical (V. Martinek, 1976, Martinek, Zaichkowsky y Cheffers, 1977)[74].

Con respecto a la influencia de estos estilos sobre las actitudes, Mancini (1974) y Schempp (1981) concluían que los programas que permitían tomar decisiones a los estudiantes (modelo horizontal) promovían unas actitudes más positivas hacia la EF y un interés mayor para el aprendizaje de habilidades.

En relación al autoconcepto los resultados no se mostraron del todo claros. Mientras que algunos estudios (Martinek, 1976; Martinek, Zaichkowsky y Cheffers, 1977) reconocían que los estudiante expuestos a un programa de toma de decisiones compartido obtenían mejores niveles de autoconcepto, otros trabajos (Lydon, 1976; Schempp, 1981; Lydon y Cheffers, 1984) consideraban que ninguno de los 2 estilos estudiados obtenían diferencias estadísticamente significativas sobre el autoconcepto de los estudiantes.

En cualquier caso, los estudios han mostrado como parece que el autoconcepto y las actitudes van alcanzando un menor valor en los instrumentos utilizados a medida que el estudiante alcanza niveles de estudios superiores[75].

Las investigaciones bajo esta perspectiva han continuado prácticamente hasta finales de los 80. Así, Schempp, Cheffers y Zaichkowsky (1983) volvieron a comparar la aplicación de dos modelos de enseñanza basado en la toma de decisiones a alumnos de escuelas elementales durante un periodo de 8 semanas, en

[74] Aspecto que se contrapone al resultado alcanzado posteriormente por Lydon y Cheffers (1984) que volvieron a estudiar la influencia de la enseñanza basada en el modelo horizontal y vertical sobre la coordinación motora y el autoconcepto en estudiantes de 1° a 5° grado. Los resultados obtenidos vienen a afirmar que los profesores de EF pueden permitir dar responsabilidad en la toma de decisiones y al mismo tiempo mantener un nivel de habilidad motora similar al grupo que no se les permitía tomar decisiones.

[75] Entre los instrumentos más utilizados durante estas primera investigaciones destacaron el uso del MZSCS (Martinek-Zaichkowsky Self-Concept Scale) para valorar el autoconcepto (Martinek y Zichkowsky (1976); el CAFIAS (Cheffers Adaptation of Flanders Interaction Analysis System) para el análisis de la interacción social; el test de Minesota de Yamamoto (1964) en su forma NVA, para valorar el pensamiento creativo, el CAMHMAS (Cheffers and Mancini Human Movement Attitude Scale) para valorar las actitudes del alumnado, junto con una variedad de pruebas para medir las habilidades motoras, tales como el SBCT (Shilling Body Coordination Test) o el JFST (Johnson Fundamental Skills Tests). (V. Mancini, 1974; Martinek, 1976; Martinek, Zaichkowsky y Cheffers, 1977; Lydon, 1978; Gerney, 1979; Virgilio, 1979; Shempp, 1981 Schempp, Cheffers y Zaichkowsky, 1983; Lydon y Cheffers, 1984).

el que se desarrollaron 8 sesiones de 45 minutos agrupadas en dos unidades. En esta ocasión el trabajo se centro en las habilidades básicas y habilidades gimnásticas (aparatos y suelo) respectivamente. Los resultados mostraban como los estudiantes a los cuales se les permitió tomar decisiones durante sus aprendizajes tuvieron valores significativamente mayores en la variable actitud, autoconcepto, habilidad motora desarrollada y creatividad. Los autores afirman que la actuación del profesor lleva un cambio en los rendimientos motores, sociales y cognitivos del estudiante, sin embargo, reconocen la existencia de contradicciones con algunos de los estudios realizadas por ellos anteriormente. (cf. Schepp, 1981).

La causa de las contradicciones en los estudios realizados durante los 70 y 80 han sido dirigidos por algunos autores hacia los errores metodológico cometidos. En este sentido, Goldberger; Gerney y Chamberlain (1982) y Goldgerger (1986), han destacado como principales argumentos el que:

- La distribución de tratamientos fuera insuficiente para producir resultados significativos;
- Los estilos escasamente teorizados fueron hipotetizados para tener un extenso número de resultados dispares;
- A menudo los investigadores no apreciaron las indicaciones teóricas de los estilos a través de su examen y como consecuencia los tratamientos fallan por su fidelidad entre la teoría y su implementación;
- Las medidas de las VD son dudosamente exactas;
- El profesor, que en algunas ocasiones ha sido el propio investigador, observó solamente a un grupo por tratamiento;
- Variables extrañas, conociendo que interactuaban con las variables conductuales del profesor no fueron sistemáticamente controladas;
- Algunos investigadores no han comprendido la teoría del Espectro, así como el estilo que estaban intentando llevar a cabo.
- Se han hecho algunas suposiciones indebidas relacionando ciertos estilos y los resultados obtenidos.
- El periodo y/o la intensidad de formación ha sido insuficiente para producir los resultados intencionados de aprendizaje".

Las investigaciones sobre los estilos de enseñanza también han abarcado comparaciones entre los estilos tradicionales y los individualizadores. En este caso

la atención en lugar de estar centrada sobre la influencia de la toma de decisiones, se ha trasladado hacia la diferencia de nivel o habilidad del estudiante y su relación con los estilos.

El trabajo realizado por Goldberger y Gerney (1986) vuelve a confirmar la supremacía del estilo de práctica en la adquisición de habilidades motrices, sin embargo, para los alumnos con menor capacidad el estilo de inclusión, por el cual el estudiante decide su nivel de partida a través del orden de rotación y tiempo de ejecución en cada uno de las estaciones trabajadas, parecía ser más apropiado. Los autores reconocen que aunque se podía contemplar como ciertos alumnos a la hora de decidir se situaban en niveles inapropiados, y no tenían por ello éxito en la tarea, reconocen que esto mismo ocurriría si el profesor les diera un nivel inapropiado. Para comprender mejor estas situaciones, los autores sienten la necesidad de estudiar la forma en que los alumnos deciden y las causas por las que en muchas ocasiones no son capaces de seleccionar el nivel de dificultad apropiado.

Posteriormente Beckett (1990) ha intentado comprobar si la habilidad del estudiante interactua con los estilos de práctica e inclusión aplicados a las clases de fútbol, y la influencia que sus posibles combinaciones producen sobre la habilidad motriz y cognitiva. Tanto para el grupo homogéneo y heterogéneo en habilidad los dos estilos favorecieron el desarrollo motriz. El estilo de inclusión mostró mejores resultados sobre la variable cognitiva, valorada a través de una prueba escrita, si bien no se tuvo en cuenta las diferencias de los estudiantes para este caso. Beckett ha entendido que las diferencias encontradas en su estudio, con respecto al realizado por Goldberger y Gerney (1986) podía ser explicado por las condiciones diferentes en las que fueron realizados. Mientras el estudio de Goldberger y Gerney se trabajaba el contenido de hockey y los estudiantes eran de corta edad, en el trabajo de Beckett la materia desarrollada se centró en el fútbol y la edad de los estudiantes correspondía con los primeros años de Universidad. Además, Beckett reconoce que la habilidad utilizada por él ha sido muy sencilla y el tratamiento algo corto, por lo que no niega que pudiera encontrarse diferencias entre los estilos a la hora de trabajar habilidades más complejas y durante mayor tiempo.

Las sugerencias finales de Beckett (1990) y los resultados de Goldgerger y Gerney (1986) parecen tener confirmación con el estudio más reciente realizado por Harrison, Fellingham, Buck y Pellet (1995), quienes comprobaron el estilo de

comando y práctica aplicado a estudiantes universitarios durante el contenido de voleibol en un periodo de 19 días. El estudio parece confirmar la interacción entre los estilos de enseñanza y el nivel de habilidad de los estudiantes.

Jones, Housner y Kornspan (1997) han comprobado esta relación para el ámbito deportivo, comparando la práctica en baloncesto de 10 entrenadores de escuelas superiores experimentados con otros 10 no experimentados a través del análisis de su conducta y la toma de decisiones. Los autores afirman que aunque existían bastantes similitudes en la manera de actuar y tomar decisiones de los dos tipos de entrenadores, sin embargo, los más experimentados tendían más a cambiar sus planes iniciales cuando percibían problemas, a la vez que mostraban una mayor frecuencia de instrucción.

A pesar de las comparaciones realizadas entre diversos estilos, los estudios más recientes sobre el tema no han dejado olvidado la cuestión principal del espectro: la toma de decisiones entre profesor y estudiante. En este caso las comparaciones se han realizado sobre el propio espectro de M. Mosston, ampliando las comparaciones hasta tres estilos, donde el estilo recíproco ha estado siempre presente. En todas estos estudios la intención se ha mantenido, siendo ésta la de comprobar el efecto de los estilos de toma de decisiones sobre las conductas motoras, sociales y cognitivas del estudiante.

El trabajo realizado por Cox (1986), citado por Byra y Marks (1993), estudió el suministro de feedback recibido por el estudiante y la conducta antisocial en relación a los estilos de enseñanza de comando, práctica y recíproco. Los resultados revelaban que en los episodios desarrollados bajo un estilo recíproco se registraron un gran número de feedback y pocas conductas antisociales frente a los episodios que tuvieron lugar bajo un estilo de enseñanza basado en el comando o la práctica.

Boyce (1992), con universitarios de edad comprendida entre 18 y 23 años, investigó, bajo el contenido de tiro con rifle, los efectos de los estilos de comando, práctica y recíproco sobre la adquisición de una tarea motriz y la retención de una tarea filmada. En esta ocasión, el estilo de comando y de práctica fueron significativamente superior en ambas medidas al estilo recíproco.

Otros estudios realizados por Goldberger y colaboradores han comparado los estilos de práctica, recíproco y de inclusión (equivalentes a los estilos B, C y E). (V. Goldberger, 1986; Goldberger, Gerney y Chamberlain, 1982). Entre sus conclusiones, estos autores han creído apreciar una mayor eficacia del estilo de práctica (estilo B) para la adquisición de destrezas motrices. Entienden que este tipo de estilo ha sido el más popular en las clases de EF en Estados Unidos. En su desarrollo los estudiantes conocen de antemano lo que se espera de ellos y tienen la oportunidad además de maximizar el tiempo empleado en la realización de la tarea, pero permite flexibilizar las condiciones de ejecución, tales como el ritmo, el orden de las tareas, el inicio, etc; consiguiendo una práctica más personalizada. El estilo recíproco aunque mejoraba la adquisición de habilidades motrices, lo conseguía en menor grado que el estilo de práctica. No obstante, los estudiantes que experimentaron las situaciones del estilo recíproco presentaron una mayor frecuencia de feedback, parecían más compenetrados, ofrecieron un mayor ánimo al compañero y solicitaron más feedback que el resto de alumnos.

Tal y como ha afirmado Goldberger (1983), tras la revisión de sus estudios, parece entenderse que aunque los estilos de práctica, recíproco y de inclusión facilitan el aprendizaje de la tarea motriz; el estilo de práctica (estilo B) obtiene mejores resultados en la habilidad motriz, mientras que el estilo recíproco (estilo C) llega a conseguir mejor interacción social entre las parejas. Así, los estilos, aunque pueden amoldarse a diferentes situaciones de enseñanza, parece entenderse que deben utilizarse en función de los objetivos pretendidos y los alumnos hacia los que van dirigidos.

Actualmente Goldberger y colaboradores, al igual que otros investigadores se plantean la influencia del autoconcepto y las relaciones con los compañeros sobre las decisiones adoptadas por el estudiante en relación a la tarea académica, lo que entendemos que se sitúa en una línea más global en la que podrá ser relacionado diversas variables cognitivas con los procesos de enseñanza del profesor, a través del modelo teórico de los estilos de enseñanza.

Una aproximación de esta idea, puede encontrarse en el estudio realizado por Byra y Marks (1993), donde parten de las evidencias encontradas durante años atrás, asumiendo las ventajas de la enseñanza recíproca sobre los estilos más tradicionales para las actitudes y la interacción social. No obstante, su estudio se centran en los

efectos de dos diferentes estrategias de enseñanza por parejas sobre la frecuencia de feedback y el agrado o nivel de satisfacción percibido por los estudiantes al dar y recibir información del compañero. Las diferentes estrategias consistían en agrupar a los estudiantes (de 9 a 12 años) en función de dos variables: afinidad (amigos frente a no conocidos) y nivel de habilidad (alta, media y baja). Las situaciones estudiadas consistieron en dos sesiones de 25 minutos donde se practicó diversas acrobacias o malabarismos con el balón de fútbol y regates. Los resultados de este estudio mostraban como los observadores daban feedback específico más frecuentemente a los amigos que a los no conocidos, y que los ejecutantes estaban más satisfechos recibiendo feedback de amigos que de no conocidos. El nivel de habilidad no parecía afectar la cantidad de feedback recibido por el observador o la satisfacción del ejecutante al recibir la información. Tras sus resultados los autores sugieren que los profesores de EF, a la hora de poner en práctica el estilo recíproco, permitan, en la medida de lo posible, que los alumnos seleccionen su propio compañero, sobre todo si la tarea es enseñada por primera vez. Se pone de relieve también la gran cantidad de feedback producidos, y aunque se reduce el tiempo de práctica del alumno, Byra y Marks llaman la atención sobre las operaciones cognitivas de comparar, contrastar y dar conclusiones a las que los observadores están expuestos.

Bajo situaciones de educación especial este estilo de participación también ha mostrado unos resultados satisfactorios. Al respecto, Webster (1987) analizó, dentro de un programa de EF adaptado, la influencia de la tutorización por compañeros sobre el tiempo de aprendizaje académico de estudiantes que presentaban cierto retraso mental. Los resultados comprobaban que el tiempo que los estudiantes emplearon en actividades motoras habían aumentado substancialmente cuando un tutor compañero estaba presente.

Junto a las investigaciones destacadas para el contexto del aula de EF, debemos mencionar que los estilos de enseñanza han sido llevados también a la investigación sobre el entrenador deportivo. Al respecto Chelladurai y Haggerty (1978), citado por Chelladurai y Arnott (1985) desarrollaron un modelo normativo de toma de decisiones del entrenador. Este modelo consta de un continuo formado por 4 estilos, en función del grado de decisiones permitidas a los jugadores:

a) Estilo autocrático: Aquel en el que el entrenador toma la decisión basándose en la información y tiempo disponible.

b) Estilo consultivo: Ocurre cuando el entrenador comparte el problema con uno o más jugadores y solicita de ellos sugerencias para resolverlo, siendo posteriormente cuando el entrenador toma la decisión.

c) Estilo participativo: El entrenador y los jugadores del equipo toman conjuntamente las decisiones. El rol del entrenador se asemeja al de cualquier otro jugador.

d) Estilo delegativo: El entrenador delega la decisión a uno o más jugadores. El rol del entrenador es sólo implementar la decisión hecha por el miembro/s del equipo.

Chelladurai y Arnott (1985) utiliza este modelo y lleva a cabo una investigación para analizar las preferencias de jugadores de baloncesto de varias Universidades Canadienses sobre los 4 estilos de enseñanza propuestos (autocrático, consultivo, participativo y delegativo) en 16 situaciones diferentes. Estas situaciones fueron agrupadas en función de 4 atributos, atendiendo al tipo de problemas a resolver, siendo éstas:

1) Requerimientos de calidad: Eran situaciones donde se requería una solución concreta, no podía ser solventada por soluciones alternativas.

2) Información del entrenador: Situaciones valoradas en función de la información que poseía el entrenador para la resolución del problema. Mientras mayor información poseía el entrenador se asumía una mayor posibilidad de que el estilo fuera autocrático, ahorrando el entrenador tiempo y esfuerzo. De forma contraria, cuando el entrenador no posee suficiente información tenderá a una posición más participativa para la toma de decisión más apropiada.

4) Complejidad del problema: Un problema sería más complejo cuando existen mayor número de factores y relaciones entre ellos a tener en cuenta. Chelladurai y Haggerty, citado por Chelladurai y Arnott (1985), han afirmado al respecto que en las situaciones de resolución de problemas complejos, parece más conveniente la toma de decisiones individual que en grupo.

4) Integración del grupo: Se valora una cierta relación entre la integración del grupo y la posibilidad de conflictos entre los miembros ante las preferencia de soluciones al problema planteado.

Las 16 situaciones estarían formadas por la combinación de los 4 atributos expuestos y la manera en que se presentan (positiva o negativamente). Las situaciones variaban desde aquella en que se mantienen todas las posibilidades (se requiere respuesta concreta, el entrenador tiene información suficiente, el problema es complejo y el grupo presenta una alta integración), hasta el extremo en el que no se da ninguna de las 4 condiciones.

De forma un tanto sorprendente los jugadores rechazaban el extremo más participativo en la mayoría de las 16 situaciones analizadas, representado éste por el estilo delegativo, a través del cual el entrenador cedía la decisión a uno o más jugadores; si bien los jugadores asumían de buena forma el estilo autocrático y consultivo. El rechazo hacia el estilo declarativo era explicado por los autores por la posibilidad de que compartir la toma de decisiones con uno o con un número limitado de jugadores dentro del grupo, supondría ir contra la noción de igualdad que impera en el equipo, al considerarlo como un trato preferente con respecto al resto del equipo.

En otro sentido, el estudio valoró, a partir de las 16 situaciones analizadas, los efectos de la interacción entre los 4 atributos mostrados. Así, las preferencias de los deportistas para participar eran mínimas cuando los atributos "requerimiento de calidad" y "complejidad del problema" no estaban presentes o bien se encontraban ausentes. Sin embargo, se encontró un alto deseo de participar en los jugadores cuando sólo uno de estos atributos estaba presente. Además, la influencia de los otros dos atributos, "información del entrenador" e "integración del grupo" fue relativamente más substancial que su interacción con cada uno de los otros dos. Con ello, se mostraba una fuerte dicotomía entre los 4 atributos. Tal es así, que los autores concluyen que la información del entrenador y la integración del grupo deben ser vistos como factores contextuales relativamente estables sobre los cuales un número de decisiones habían sido tomadas; mientras que los requerimientos de calidad y la complejidad del problema se mostraban como factores de contenido, los cuales son intrínsecos para un problema dado, y por lo tanto variable para diferentes problemas. Con esta relación se termina especulando que los atributos intrínsecos para un problema interactuarán con el otro determinando las preferencias del grupo, mientras que los factores contextuales afectarán individualmente a las preferencias del jugador.

III.3.2.4.- Investigación sobre procesos cognitivos y toma de decisiones del estudiante/jugador.

Durante el apartado anterior hemos mostrado la evolución de la investigación sobre los estilos de enseñanza especialmente desde los años 70 hasta finales de los 80. El apartado que iniciamos aquí supone una continuación del anterior, en donde la forma de analizar y comprender la toma de decisiones del aula ha sufrido una considerable evolución.

En general, podemos afirmar que los estudios sobre el aprendizaje en EF han estado centrados sobre los procesos de instrucción y desarrollo de tareas específicas en tenis, voleibol, hockey u otra variedad de actividades. En todos ellos ha sido analizada con mayor o menor profundidad la dimensión instruccional de la clase y la forma en que adquieren el conocimiento académico, dejándose con frecuencia olvidado el sistema social del aula y su interdependencia con el resto de sistemas del aula.

Precisamente en la última década, un gran número de estudios en EF (Tousignant y Siendentop, 1983; Tinning y Siendentop, 1985; Graham, 1987; Fink y Siendentop, 1989; Jones, 1989; Lund, 1990; Jones, 1992; Lund, 1992; Dyson, 1994, 1995; Hastie, 1995; Hastie y Pickwell, 1996; Carlson y Hastie, 1997) han adoptado el modelo ecológico del análisis de tareas. Estas investigaciones ha ayudado a comprender de forma más completa el pensamiento y la conducta de los alumnos de EF en edades correspondiente al nivel de primaria (Hastie y Pickwell, 1996; Jones, 1989,1992; Fink y Siendentop, 1989), de secundaria (Graham, 1987; Lund, 1990,1992), e incluso análisis sobre el sistema de tareas y responsabilidad en situaciones deportivas competitivas (Hastie y Saunders, 1992)[76].

[76] A medida que se propone la sustitución de los estilos de enseñanza más tradicionales por aquellos en los que el alumno toma parte de las decisiones del aula, la participación del estudiante dentro de la visión eficientista de la EF, analizada a través del tiempo académico de aprendizaje (V. Metzler, 1989), pasa a ser sustituido por el estudio de la responsabilidad del alumno para desempeñar de forma autónoma la tareas. De hecho, la imposibilidad de diferenciar y medir el tiempo a través del cual el estudiante aprende una tarea, ha traído la necesidad de recurrir a las aportaciones surgidas desde la perspectiva cognitiva y ecológica. El concepto de responsabilidad del alumno ha sido desde entonces una cuestión de estudio. Junto a él, el estudio de la estructura de las tareas en EF, a raíz del modelo presentado por Doyle en 1977 ha tomado en los últimos años un avance importante.

Estas investigaciones en EF que han seguido el modelo ecológico han considerado al contexto como un elemento principal para la investigación. De hecho, estos estudios han mantenido unas características comunes: a) Están basados en informes descriptivos sobre situaciones observadas un largo tiempo; b) se interesan por describir los acontecimientos que rodean al hecho observado; c) se preocupan por captar la perspectiva de los participantes sobre los hechos observados.

En esta línea importante de estudios en EF se ha seguido el análisis de la "*estructura de tareas*" y "*estructura de participación*" propuesto por Doyle (1977, 1983), y donde se ha dejado de estudiar los efectos del reparto de decisiones en el aula, a través de los diferentes estilos de enseñanza, para pasar a profundizar de manera más global en el modo en que el estudiante percibe y concretiza la responsabilidad cedida por el profesor o entrenador sobre la realización de la tarea.

El aprendizaje visto desde esta perspectiva tiene lugar en un espacio ecológico o sistema constituido por la vida académica (estructura de tareas) y la social (estructura de participación). Doyle (1979) definió la estructura de tareas académicas a través de la ambigüedad y el riesgo. La ambigüedad va referida al grado de claridad con que el alumno percibe el sentido y demanda de la tarea, mientras que el riesgo se refiere al grado de seguridad con que los estudiantes afrontan la realización de la tarea teniendo en cuenta sus capacidades y las consecuencias que traería el éxito o fracaso en la tarea. (V. Doyle, 1983, Pérez Gómez, 1995d).

Toda actuación del aula se engloba dentro de una de la estructura académica o social, encontrándose ambas interrelacionadas y condicionadas por el carácter intencional y evaluador de los acontecimientos del aula. La evaluación es apreciada como un intercambio más o menos explícito y formalizado de actuaciones del estudiante por calificaciones del profesor, lo que condiciona cualquier comportamiento de los agentes del aula. Los intercambios que rodean el proceso de evaluación se producen a través de la negociación constante de los sujetos que componen el aula. Estos intercambios, sin embargo, tienen lugar de forma encubierta o explícita en función de que la situación sea más autoritaria o más democrática. (V. Doyle ,1977). Un concepto fundamental dentro de estas investigaciones es el de *negociación,* en el sentido en el que lo han propuesto las

teorías post-Vigotskianas, a través del cual profesor y estudiantes confrontan sus perspectivas durante el proceso de enseñanza-aprendizaje.

La relación de los dos sistemas de tareas ha sido puesta de manifiesto en la investigación realizada por Allen (1986), citado por Hastie (1995, 1996) y Carlson y Hastie (1997), quien analiza las decisiones tomadas en la clase desde la perspectiva del estudiante. El autor evidencia como los estudiantes muestran principalmente dos propósitos a través de los cuales parecen guiar su conducta: la socialización y la superación del curso. Según los datos, el estudiante recurriría a todas aquellas estrategias que estime convenientes para minimizar su trabajo y reducir su aburrimiento en clase, intentando a su vez mantenerse alejado de problemas. Esta directrices del comportamiento del estudiante en el interior del aula, pueden servir para comprender la actuación que el alumno mantiene ante las diferentes situaciones de responsabilidad.

Dentro del ámbito de la EF, la importancia de la "estructura social" ha sido puesta de manifiesto. El estudio realizado por Tinning y Siendentop (1985) dividió el sistema de tareas para su análisis en tres apartados: sistema de enseñanza, sistema de organización y sistema social. Tras el análisis de los datos obtenidos se destacaba la importancia que dentro de la EF juega el sistema social y como éste determinaba gran parte de las conductas del aula. Carlson y Hastie (1997) de igual forma han revelado la importancia de la socialización para los estudiantes dentro de la EF. En su estudio, la EF era vista por los estudiantes como deportes que les liberaban de otras clases y donde se contribuye a incrementar la interacción entre ellos.

En cuanto a la responsabilidad de la toma de decisiones Carlson y Hastie (1997) evidencian como los alumnos no sienten atracción por las posiciones de responsabilidad dentro de la clase, aunque aquellos alumnos que pasaron por esta experiencia (entrenadores, árbitros, capitanes, ...), en su mayoría la consideraron como una experiencia positiva.

El estudio de la estructura de tareas ha sido también analizada durante el desarrollo de innovaciones curriculares en EF. Así, la estructura de las tareas y la responsabilidad del estudiante ha sido analizada recientemente en programas de EF escolar alternativos, basados principalmente en actividades de aventuras (V. Dyson, 1994, 1995). Estos programas han desarrollado un estilo de enseñanza centrado en

el estudiante, donde el profesor ha sido propuesto como un facilitador del aprendizaje. Según los profesores que lo han implementado ha supuesto el camino más eficaz para conseguir sus fines de enseñanza.

Dentro de la EF ha sido también analizada la estructura de tareas y la responsabilidad del estudiante en contextos extraescolares, durante el desarrollo de programas educativos de aventuras (Hastie, 1995; Luckner, 1994).

En los últimos años los programas extraescolares de aventuras, tales como las actividades en la naturaleza han sido considerados como una forma interesante de desarrollar el currículum de EF, pues incide en una metodología centrada en la participación y toma de decisiones del estudiante. Entre sus ventajas, se ha manifestado la posibilidad de que:

1) Pueden ser incorporador fácilmente a diversos contextos educativos, como por ejemplo en el trabajo de reinserción de jóvenes delincuentes, en el desahogo de personas que trabajan en puestos ejecutivos. Este tipo de programas suele ayudar a mejorar el autoconcepto y la confianza en sí mismo, pues sus actividades incluyen constantemente situaciones de resolución de problemas y experiencias máximas de desafío.

2) Son altamente sociales al ser normalmente realizados por parejas o grupos y requerir la colaboración de todos sus miembros.

3) Las actividades suelen ser voluntarias, y la evaluación formal prácticamente no existe, por lo que cual esta forma de enseñanza despierta gran interés para el alumno.

Su aplicación al currículum de la EF ha despertado interés en los investigadores. Destaca el trabajo realizado por Hastie (1995), quien pretendió examinar desde un punto de vista ecológico, un programa extraescolar en el que se desarrollaron actividades como orientación, escalada, canoa, etc; interpretando a partir de él resultados para el contexto del aula de EF. Entre los principales instrumentos de recogida de datos utilizó la observación participante, la entrevista y los documentos personales. Los resultados fueron presentados en relación a tres sistemas: responsabilidad en las tareas, instrucción de las tareas y tareas sociales del

estudiante. El autor muestra como resultados la fuerte interdependencia existente entre los diferentes sistemas de tareas, tal y como viene defendiéndose desde el modelo ecológico de Doyle. Así, por ejemplo, evidencia como durante las sesiones los niveles de participación y esfuerzo en la dirección de las tareas por parte del alumnado tenían claras consecuencias para sus oportunidades de socialización. Se viene a considerar que las situaciones de trabajo desarrolladas en el programa extraescolar eran muy apropiadas para la participación del alumnado en las tareas, pues permitía al estudiante trabajar en un clima de libertad y podía amoldarse a sus condiciones, haciendo las tareas más o menos difíciles.

De esta forma, aunque los alumnos tenían cierta libertad para amoldar las tareas, parecía que éstos modificaban con menor frecuencia la propuesta del profesor durante su realización, contrariamente a lo que evidenciaban las investigaciones para la situación de la EF dentro de la escuela. Con ello el estudiante parecía mostrar una mayor satisfacción y acuerdo con lo realizado. Hastie advierte que esta situación extraescolar, trasladada al aula de EF, traería algún problema al profesor, especialmente si el grupo es numeroso, pues debería diferenciar entre aquellos alumnos que aprovechando la situación permanecerían realizando la tarea y aquellos otros que se tomarían la libertad de minimizar el trabajo. Las circunstancias contextuales con claramente diferentes en la situación estudiada por Hastie (1995) y una situación típica de clase. Las relaciones sociales parecen ser más satisfactorias en la situación desarrollada con el programa extraescolar, lo que ayuda a guiar el sistema instruccional de las tareas; ahora bien, la situación de acampada estudiada se desarrollaba durante una semana, mientras que la vida en el gimnasio y patio se presenta como una actividad muy repetida, circunstancia, junto con otras, que ha sido destacada por diversos autores para el contexto general de la escuela, al destacar que la organización del centro determina considerablemente la vida interna del mismo y de sus alumnos (V. Everhart, 1993; Jackson, 1992; Pérez Gómez, 1993; Santos Guerra, 1994b).

No obstante, la investigación y análisis del contexto extraescolar en EF es reciente y aún escasa, siendo los trabajos hasta el momento realizados fuera del contexto de nuestro país. En nuestro ámbito educativo, las propuestas y sugerencias prácticas sobre actividades extraescolares se han incrementado vertiginosamente en los últimos años (Rivadeneyra y Sicilia, 1994; Sicilia, 1995; Guillén, Casterad y Lapetra, 1996; Guillén, Casterad y Lapetra, Plana, 1996; Pérez et al, 1997; Santos y

Sicilia, en prensa), sin embargo, no se ha producido todavía investigaciones que clarifiquen y describan los procesos de aprendizaje en los contextos extraescolares y su relación con el aula de EF[77], si bien algunos proyectos actualmente se están iniciando en España.

[77] Al respecto, los procesos de enseñanza-aprendizaje entre iguales nos parece una cuestión interesante de estudio. Las escasas investigaciones realizadas, fundamentalmente desde el ámbito psicológico (V. Lacasa, Pardo y Herranz, 1994), se han centrado sobre situaciones formales de aula, pero poco se conoce todavía sobre aquellas situaciones extraescolares en las que los estudiantes interactuan libremente entre sí, sin limitaciones impuestas por el profesor.

PARTE II:

INFORME DE INVESTIGACIÓN

CAPÍTULO 1

CUESTIONES PRELIMINARES SOBRE LA REDACCIÓN DEL INFORME DE INVESTIGACIÓN

1.1 • PROCESO Y PRESENTACIÓN DEL INFORME
1.2 • EL RESPETO A LAS AUDIENCIAS
1.3 • MÁS ALLÁ DE LA COMPRENSIÓN: ALGUNAS OTRAS PRETENSIONES DE LA INVESTIGACIÓN

1.1- Proceso y presentación del informe.

Esta parte del trabajo que comenzamos ahora, denominada como "*informe de investigación*", representa para nosotros el núcleo central de la tesis, si bien se encuentra sustentada en los supuestos epistemológicos y teóricos desarrollados previamente, por lo cual, advertimos de la flexibilidad con que debe ser entendido el planteamiento desarrollado, en relación a los diferentes apartados que intentarán recoger el diseño y la puesta en marcha de la investigación interpretativa.

Una vez finalizado el proceso de investigación, recogido los datos y concluido el análisis sucesivo de éstos, se encuentra el investigador con el problema de tener que presentar de forma escrita la información producida durante todo este largo periodo de tiempo. A medida que se acerca la redacción del informe, y durante todo su proceso, el investigador está obligado a tomar de nuevo diversas decisiones estratégicas sobre lo qué debe o no debe incluirse en él, teniendo para ello en cuenta los propósitos de la investigación, pero también los intereses de las audiencias a las que ésta se dirige. Omitir, por otra parte, la forma en que evolucionaron los conceptos clave en el análisis de datos, o la manera en que surgieron acontecimientos y decisiones inesperadas durante el tiempo que transcurrimos en el campo, creemos que puede parecer producto de una falta de claridad y transparencia en la investigación. La verosimilitud del informe se va acrecentando en la medida en que se muestra a las audiencias las modificaciones a las que se vio sometido el investigador (Erickson, 1989:280; Lincoln y Guba, 1985:362). Bajo esta perspectiva de investigación, el informe se presenta como una visión retrospectiva de la experiencia, en la que tratamos de narrar o reconstruir no sólo la historia de los participantes, sino la del propio investigador. Es por esto, por lo que el que subscribe debe ser entendido como narrador y a su vez participante de la historia (cf. Clandinin y Connelly, 1994; Connelly y Clandinin, 1990)[1].

[1] Estos autores admiten que el término "narrativo" ha sido utilizado tanto para referirse al fenómeno estudiado, en cuanto que se trata de historias narradas por los participantes, como al método utilizado para estudiarlas. Por ello, los autores prefieren distinguir entre fenómeno y método, denominando al primero como historia *("phenomenon story")*, y al segundo como investigación narrativa. En la primera, las personas, por su naturaleza, tienden a contar sus historias, en cambio, los investigadores narrativos tratan de describir tales vidas, coleccionando y narrando las historias de estas personas y detallando sus experiencias. (Clandinin y Connelly, 1994: 416). La realidad, es que tales procesos suelen interrelacionarse, pues el investigador mientras describe la vida de otras personas, detalla, en mayor o menor medida, su propia experiencia ocurrida a través de la interacción con la propia realidad de los sujetos estudiados.

En los informes interpretativos, en ocasiones, suele ocurrir que guiado por una indefinición del proceso a seguir, el investigador tiende a presentar la información como un producto debido a un diseño o plan perfectamente preconcebido, acercándose a la estructura de la investigación cuantitativa. De esta forma, el investigador tal vez pueda presentarse como un agente de mayor control de sus esquemas de conocimiento (Díaz de Rada, 1993:62); sin embargo, para nosotros, esta forma de presentar la información se aparta en gran medida de la idea de que la investigación interpretativa es durante todo su proceso una actividad constructiva por parte del investigador. En este sentido, la investigación se convierte en un proceso continuo de toma de decisiones durante un periodo en el que el propio investigador mejora su formación a través de la puesta en práctica de tales decisiones. El informe, no deja de ser parte de este proceso constructivo y formativo. Asimismo, el resultado de una investigación interpretativa no puede ser considerado como algo uniforme y cerrado; su estructura y contenido debe quedar abierto al examen y análisis de las diferentes audiencias, caracterizando de esta forma todo el proceso seguido (Rivas, 1990a:209 y ss, 1990b:202 y ss). Se pretende, con ello, que los lectores funcionen como "coanalistas" del caso informado (Erickson, 1989:262).

En la investigación nos encontramos con el hecho de que, una de las modificaciones más importantes que padece la información producida durante todo el proceso, tiene lugar en el momento en que se debe recoger de forma escrita, a través del informe final de investigación. En el informe, se hace necesario seleccionar parte de la noticia que proporciona la información primaria obtenida durante el proceso de recogida de datos. Una vez seleccionada esta información, hemos tenido que decidir la manera o forma que para nosotros se hacía más oportuna presentarla, valorando los diferentes intereses pretendidos. Así, la redacción del informe se convierte, para nosotros, en uno de los elementos cruciales de la investigación, pudiendo contemplarse como un propio "método de investigación y de conocimiento" (Richardson, 1994), bajo un proceso creativo y dinámico.

Nos inclinamos por mantener la estructura del estudio de caso, pues tal y como defiende Lincoln y Guba (1985) este tipo de informes es de los que consiguen en el lector una mejor comprensión de todo el proceso, manteniendo siempre un

carácter continuo, tal y como caracteriza a la investigación interpretativa[2]. Aun bajo estas premisas realizadas, es importante señalar que con los capítulos que a continuación expondremos, podría pensarse que se ha desarrollado una progresión cronológica, formando fases fundamentales y bien definidas dentro del estudio. La realidad ha sido bien distinta, pues cualquiera de ellas ha podido ser ejecutada junto con la siguiente. De hecho, entre otras actuaciones, el análisis de los datos acompañó siempre la recogida de datos, la consignación por escrito de los datos no se dejaba necesariamente para el final, y los preparativos debían ser realizados de forma constante.

Básicamente nuestro informe sigue las directrices interpretativas en la realización de textos (cf. Connelly y Clandinin, 1990; Colas y Buendía, 1992: 323-326; Denzin, 1994; Erickson, 1986: 262 y ss; Lincoln y Guba, 1985: 357-381; Miles y Huberman, 1994: 298-306; Morse, 1994:231-232; Olabuénaga, 1996: 215-246; Richardson, 1994; Stake, 1995:121-130, Taylor y Bogdan, 1986: 179 y ss.; Woods, 1989: 183-201,...). Con ello, intentamos que el lector pueda situarse en la escena que se narra, permitiendo comparar diferentes prototipos de afirmaciones fundamentales y de constructos analíticos; examinar todas las pruebas en las que nos basamos para el análisis interpretativo realizado y conocer la prerspectiva teórica, metodológica y epistemológica sobre la que nos situamos, mostrando además, como ésta ha ido modificándose en el transcurso del trabajo. De cara a la presentación de los resultados, hemos recogido afirmaciones empíricas extraídas fundamentalmente de un proceso inductivo a través de la revisión una y otra vez del corpus de datos, hemos presentado las evidencias oportunas que apoyen estas afirmaciones, buscando los "*vínculos clave*" entre los diversos datos, y mostrando con ello, la verosimilitud de las mismas. Presentamos también informes sinópticos, a través de mapas conceptuales que reflejan la relación entre las ideas expuestas, así como

[2] Dichos autores han encontrado en los informes de estudio de caso, entre otras, las siguientes ventajas:

1°) Permite contemplar una visión "emic" sobre la realidad estudiada.

2°) Crea en el lector un "conocimiento tácito" presentando una descripción natural y holística parecida a la que el propio lector encuentra normalmente en sus experiencias cotidianas.

3°) Es un vehículo eficaz para presentar la interacción entre el investigador y los sujetos, pues la recolección de los datos y su análisis, de un lado, y la interpretación y el informe, de otros, se encuentran fuertemente influenciados por esta interacción.

4°) Permite al lector probar el grado de valor de las afirmaciones realizadas.

5°) Las descripciones densas de las situaciones estudiadas permite al lector realizar una adecuada transfencia a sus situaciones particulares, para lo cual contiene una detallada valoración del contexto en el que se realizó el estudio. (Lincoln y Guba, 1985:359-360).

tablas de frecuencia de los principales temas referidos por los participantes. Describimos a su vez situaciones particulares o analíticas, las cuales llevan incluidas pequeñas citas (en muchas ocasiones textuales) de los propios participantes, situando con ellas al lector lo más cerca del contexto de la escena. Por último, añadimos a estas descripciones una interpretación por parte del investigador, que en numerosas ocasiones se enlazan con otras interpretaciones realizadas en otra parte del relato. En cierta forma, esta interpretación es la que va guiando el proceso reflexivo de la investigación, mientras que las citas y las tablas pretenden en su mayoría aportar pruebas suficientes a las afirmaciones establecidas.

A parte de la estructura metodológica y criterios de credibilidad que pudiera presentar el texto, nos preocupaba también el hecho de que, después de varios años dedicados a realizar la investigación, pudiera surgir un texto que complicara la comprensión del proceso al lector, y en general, pudiera producir un desinterés hacia él como consecuencia de una falta de conexión entre el escritor y el lector. Por una parte, presentar la información excesivamente resumida y numerada pensábamos que podía carecer de significado para muchos de los futuros lectores; por contra, irnos a la pura narrativa, a través de la presentación de citas textuales extraídas de las diferentes fuentes de datos, nos parecía presentar, en el polo opuesto, una multitud de significados que podían hacer perderse al lector, terminando éste por aburrirse y seguramente hacer que no terminase de leer la totalidad del informe. Para intentar remediar estas dos situaciones, hemos incluido abundantes comentarios que intentan guiar de la mano al lector hacia los detalles que nos parecían importantes, presentando una particular interpretación, que intente a su vez estimular la interpretación retrospectiva del lector. Con ello asumimos un estilo narrativo entre lo empírico y lo literario, descartando la distinción que desde el siglo XVII, unido a los planteamientos positivistas, se han mantenido entre uno y otro estilo; asociando el "*estilo literario*" con la ficción, la retórica y la subjetividad, y el "*estilo científico*" con los hechos, la realidad y la objetividad (Richardson, 1994:518).

Necesitábamos dar sentido a la realidad, utilizando para ello un estilo discursivo que presentara adecuadamente los numerosos detalles; lo que nos alejaba de la redacción utilizada en la investigación positivista, con la que estábamos inicialmente más familiarizados. Suponía un gran reto, pues tal y como mantiene Erickson (1989:279), "*cada retrato narrativo analítico y cada cita directa contienen*

detalles sumamente descriptivos que son multisignificantes". En las descripciones y en las citas literales extraídas de los diarios y las entrevistas existía un *"contenido semático mucho mayor en el texto del que el lector puede captar en una primera lectura"*. A través de nuestra interpetación hemos pretendido guiar al lector hacia aquellos detalles que nos parecen más interesantes posibilitando uno de los posibles significados que podían atribuirse.

Nos hemos enfrentado con la dificultad de tener que presentar un discurso que contiene numerosos detalles, alejándose de esta forma de los informes de la investigación experimental. En este sentido, Erickson llega a manifestar que:

> *"Para los investigadores de campo principiantes la tarea más difícil en la preparación del informe es la de aprender a comentar los detalles de los relatos que se presentan, utilizando una correcta prosa expositiva para enmarcar los contenidos narrativos del informe"* (1989: 279).

En general, para nosotros, la redacción del informe se ha presentado como un periodo de tiempo realmente sacrificado, que en ocasiones nos iba produciendo una enorme satisfacción, cuando apreciábamos como cada uno de los epígrafes iban tomando forma. Dicho proceso era asumido, en unos momentos mejor que en otros, como una parte fundamental y necesaria del estudio. De igual forma parecían reconocerlo todos aquellos que previamente habían pasado por este trance, siendo especialmente llamativo el tratamiento que al respecto realizaba Woods (1989:184), para el que "si no experimentamos sufrimiento en este punto, es casi seguro que algo no va bien".

Con las bases previamente comentadas, la realización del informe se ha presentado como un difícil equilibrio entre la descripción y la interpretación, entre la "*descripción particular*" y la "*descripción general*" (Erickson, 1989), de tal manera que, un informe con excesivos elementos descriptivos y con escasa interpretación dejaría sin significado a la investigación, dejando al lector en un inmenso campo semántico en el que terminaría perdiéndose. Por contra, un excesivo número de interpretaciones sin las descripciones particulares que lo verifiquen aportaría poca verosimilitud al informe. A todo ello, habría que añadir que este equilibrio ha venido determinado también por la diversidad de audiencias a las que se espera que vaya destinado, tal y como seguidamente pasamos a detallar.

1.2.- El respeto a las audiencias.

En primer lugar, el informe que se presenta se circunscribe en el proceso de realización de la tesis doctoral por parte del investigador principal. En este sentido, la **comunidad de investigadores** constituye una primera audiencia, formada en una parte por los miembros del tribunal, que como reconocidos investigadores van a pronunciarse sobre la idoneidad de dicho trabajo, pero también, lo constituyen otro número importante de miembros que van a poder analizar y valorar el proceso y resultados que se presentan, convirtiéndose algunos de sus comentarios en una parte importante de este informe.

Las pretensiones de este trabajo, bajo esta perspectiva, se centran en presentar el tema de estudio como adecuado y significativo a la comunidad científica. Asimismo, se busca presentar las afirmaciones e interpretaciones realizadas en el mismo lo suficientemente justificadas a través de las descripciones de situaciones concretas.

Como segunda audiencia, que determina parte de los intereses de este informe, se presentan todos aquellos **profesionales que se dedican a la enseñanza** en los diferentes niveles del sistema educativo, y muy especialmente bajo el contexto de la Educación Física. Nuestro interés, desde esta otra perspectiva, se ha centrado más en presentar variadas situaciones de las que puedan transferir ideas y conclusiones particulares para sus prácticas docentes. De esta forma, se podría hablar de un proceso de transferencia, más que de generalización (cf. Guba, 1985; Lincoln y Guba, 1985; Guba y Lincoln, 1994)[3], sobre las situaciones y conclusiones del estudio. El propósito es por tanto presentar una información que pueda ser

[3] En cuanto a esta diferencia, debemos advertir que Stake y Trumbull (1982; citado por Stake, 1994:240, 1995:85) prefieren hablar de una "generalización naturalista", difenciandola de la generalización proposicional de la investigación utilizada en la investigación experimiental. La generalización naturalista de la investigación interpretativa, pretende conseguir conclusiones extraídas a través de la acción personal del investigador en episodios de vida o experiencias vicarias, presentando un formato tan bien construído que el lector se siente como si lo leído le sucediera a él mismo.

De cualquier forma, lo que si debe quedar claro es que la responsabilidad de la transferencia o "generalización naturalista" (como se prefiera) queda en manos del lector, nunca del investigador (Erickson y Shultz, 1992).

adaptada a las circunstancias de cada caso, de lo que dependerá, como más adelante veremos, la forma de presentar el texto.

Aunque nuestro trabajo se sitúe en los niveles educativos de secundaria no obligatoria, la pretensión es que los profesionales de la docencia, desde su respectivos niveles, puedan extrapolar situaciones útiles. Esto abarca de manera parecida a los profesores universitarios que se dediquen a la formación de maestros y profesores, pues si partimos de que gran parte del éxito en la enseñanza se consigue amoldando el proceso al contexto y al alumnado, el estudio de este último se convierte en objeto principal del profesor, tanto del que enseña, como del que aprende a enseñar (cf. Graham, 1995a; Sicilia, 1997).

Especialmente por el hecho de que el profesorado no tiene tiempo para oír a sus alumnos (o al alumnado de éstos), una intención más de este informe es recordar que todos los estudiantes se constituyen como individualidades a tener en cuenta, y que la actuación de cada profesor en el aula tiene una repercusión en ellos.

Con la idea de atender a las dos audiencias hasta el momento descritas, decidimos situarnos en una posición equilibrada entre lo que sería un "*autor empírico*" y un "*autor modelo*" (Eco, 1996). De este modo, considerando nuestro informe de investigación como un bosque sobre el cual el lector debe adentrarse a través de su lectura, hemos adoptado unas estrategias para que aquel que lo desee ("*lector empírico*") encuentre fácilmente el camino que hemos trazado, permitiéndole llegar cuanto antes al destino elegido. No obstante, como expusimos con anterioridad, no hemos querido renunciar por completo a una redacción que posibilite moverse dentro del texto y entender de que está formado el bosque, perdiéndose y reencontrandose entre las innumerables veredas y caminos que puede reconstruir el propio lector. Entendemos que la comunidad de investigadores puede estar más interesado en actuar como "*lectores empíricos*", pero de igual modo, creemos que la comunidad de docentes puede encontrar más enriquecedor las descripciones de las situaciones particulares, a través de las cuales imaginen soluciones, intenten adaptaciones a su contexto particular o creen sus propias teorías, que en muchos casos discreparían de las pocas soluciones que podamos presentar aquí. Con el texto intentamos, ante todo, ordenar la experiencia, dar una forma particular al desorden que presenta toda realidad social, sin renunciar por ello a la creatividad que lleva implícito todo proceso de enseñanza (o autoenseñanza).

Una última audiencia que nos era obligado considerar, venía constituida por la "***comunidad local***" (Erickson, 1986:286), que en nuestro caso se ha centrado en el profesor del aula de EF y los tres alumnos (2 chicos y 1 chica) que constituyen los casos del estudio de esta investigación.

Entendemos que para ellos, la mayor o menor generalización del estudio, la adecuación y significatividad científica no les resulta prioritario, ya que de hecho se constituyen en los protagonistas principales del informe. Entendemos que para ellos más importante puede ser su reputación personal e institucional, por lo que este interés, unido a las concepciones éticas del investigador, han determinado que el texto haya sido redactado utilizando nombres apócrifos con relación a las personas y al nombre del Instituto donde tuvo lugar el trabajo de campo. En parte, este anonimato nos determinaría también algunas decisiones metodológicas, como por ejemplo, la realización de la negociación individual de los casos, en lugar de realizarla conjunta.

Teniendo en cuenta además el interés de esta audiencia, hemos pretendido presentar el texto aportando junto con la información que ellos pudieran conocer, como "*indígenas*" del centro, otro tipo de información que les resultara novedosa, si bien, teniendo en cuenta la susceptibilidad de cada uno de ellos. Se ha pretendido fomentar una reflexión sobre su actuación en el aula, destinada a la mejora de la enseñanza en el caso del profesor, y a la mejora del aprendizaje en el caso del alumnado. Así, al presentar la información a este grupo pretendemos, en cierta manera, situarnos en un rol de profesor, por el que a través de una función didáctica intentamos enseñar lo que hemos descubierto en sus prácticas sociales. De esta manera, podemos decir que la manipulación de la información con respecto a esta audiencia ha venido determinado por razones pedagógicas además de éticas.

Hemos adoptado, especialmente con los tres sujetos objeto de estudio, una alta interacción durante todo el proceso de la investigación, incluido la redacción del informe, donde hemos mantenido un diálogo que sirviera para verificar la credibilidad de nuestras interpretaciones. Finalmente esta actuación se ha extendido a una parte de la comunidad de investigadores, como agentes externos a la investigación, que se brindaron a la negociación del informe global de la investigación.

1.3.- Más allá de la comprensión: Algunas otras pretensiones de la investigación.

Con toda esta base expositiva queremos advertir que todo trabajo escrito responde a las pretensiones que se derivan de los diferentes agentes a los que va a ser expuesto. En este informe, queda patente la intención de ofrecer un análisis individual y contextualizado de la producción del conocimiento escolar en un aula de EF en bachillerato; sin embargo, también se dan otros propósitos menos evidentes, que son sin embargo prioritarios a la hora de comprender la composición final de este informe de investigación.

A un nivel metodológico este trabajo pretende, por una parte, mostrar la adecuación del procedimiento interpretativo al estudio de la enseñanza de la EF. Para ello, hemos necesitado utilizar unas estrategias metodológicas extraídas de campos afines a la educación, y en cualquier caso poco validadas en nuestro contexto educativo y ámbito específico de la EF[4].

Este trabajo, además, presenta una intención crítica, presentando las paradojas existentes entre el nivel institucional y real del aula, las contradicciones entre los discursos para el cambio escolar y las prácticas en las que se desenvuelven, el rol que debe tener el alumnado y el que realmente ostenta. El estudio mantiene como expectativa el que los resultados presentados puedan ser útiles a los responsables políticos, y en cualquier caso a los docentes, utilizando su aplicación para la consecución de sus objetivos (Klafki, 1988). Con esto se intenta, si en algo podemos ayudar, cambiar la realidad escolar al presentar alguna porción de *"saber"* a los docentes; pues entedemos que el *"querer"* está en sus manos, y el *"poder"* depende más bien de la administración política y educativa. La integración del *"saber"* junto al *"querer"* y *"poder"* será la que haga posible *"la transformación*

[4] Dentro de nuestro contexto educativo, algunas de las investigaciones interpretativas que han servido de referente metodológico para la realización de este trabajo han sido: Arenas, 1995, Fernández Enguita, 1990, 1992, 1995; Díaz de Rada, 1993; Martínez Rodríguez, 1992; Plaza, 1993; Porlán, 1989, 1993; Rivas, 1990a; Sancho, 1989... En el campo propio de la EF, debemos destacar la línea abierta en España sobre la formación inicial y permanente del profesorado (cf. Del Villar, 1993; García Ruso, 1992; Medina, 1995; Pascual, 1994; Romero, 1995; Viciana, 1996...), en algunos casos con una incidencia importante de la investigación-acción (Cf.; Blandez, 1994; Devís, 1994; Fraile, 1993); y las aportaciones antropológicas de Buñel (1992) sobre la construcción social del cuerpo.

de una realidad caracterizada por la racionalidad técnica en una realidad presidida por la racionalidad práctica" (Santos Guerra; prólogo a la obra de Porlán, 1993).

CAPÍTULO 2

SELECCIÓN DEL OBJETO DE ESTUDIO. DE LAS PRIMERAS INTENCIONES A LOS PROPÓSITOS DEFINITIVOS DE LA INVESTIGACIÓN

Difícilmente una investigación puede iniciarse sin una definición más o menos concreta del problema a estudiar. Conocer y delimitar lo que se pretende investigar es necesario, en la medida en que permite dar significado a lo que el investigador esta realizando. No obstante, en nuestra investigación interpretativa dicha definición del problema a estudiar tuvo un carácter abierto y flexible, y de cualquier modo creemos que mayor que la que pudiera presentarse en un estudio experimental. Podríamos afirmar que nuestro estudio se presentó como una demarcación conceptual abierta en varios sentidos:

> *"...abierta en cuanto a su contenido, puesto que el investigador desconoce de entrada su naturaleza precisa, en cuanto a su compresión por cuanto es susceptible de inesperadas e insólitas ramificaciones, y por cuanto el significado admite profundidad, además de densidad y extensión".* (Ruiz Olabuénaga, 1994:51).

Lo que ahora se pretende es mostrar al lector el proceso transcurrido durante la investigación, contemplando las principales decisiones que se han ido tomando en los diferentes momentos de su trayectoria. El proceso abarca tanto aquellas situaciones vividas durante los momentos previos a la entrada en escena, como los periodos en los que se recogen los datos, se analizan e interpretan. La delimitación del foco de la investigación ha seguido por ello un proceso *emergente* por el cual la definición se ha ido cerrando y limitando a partir de la aparición de los datos, y ello en la medida que los resultados son imprevistos y se van definiendo a partir del proceso de recogida de datos. Con esto, se ha pretendido que el objeto a estudiar se haga significativo "para" y "desde" la situación que se investiga, y teniendo en cuenta a los participantes que toman parte en ella (Rivas, 1990a:107; 1990b:100).

Nuestro foco de investigación, mantenido constante en toda la investigación, surgía motivado por la propia práctica docente y situación profesional que sustentaba el investigador en aquel momento (como funcionario docente de Enseñanza Medias bajo el área de Educación Física). Los años de desarrollo profesional como docente, nos habían suscitado como nivel de preocupación prioritario los problemas e intereses del alumnado al que impartíamos clases, aunque también nos cuestionabamos bastantes interrogantes sobre la organización del centro como elemento de cambio profesional. Con estas preocupaciones, se

podría decir que nos situabamos en una de las últimas fases que comprendía los estadios evolutivos por los que suelen atravesar los profesores durante su formación (Fuller y Bown, 1975; Vonk, 1985 y Veenman, 1987; citado por Del Villar, 1993: 589-591), y de cualquier modo, con las características distintivas de la formación en EF (Del Villar, 1993; Medina, 1995).

Dentro del proceso de enseñanza-aprendizaje, del que formabamos parte diariamente, veníamos ocupando un papel activo, dirigiendo en la mayoría de las ocasiones todo el proceso. Así, surgía la duda de conocer el otro elemento del proceso de enseñanza que interactuaba continuamente con nosotros. Pretendíamos buscar un enfoque para el estudio de los problemas de enseñanza-aprendizaje desde una visión centrada más en este segundo elemento (el aprendizaje), ya que partíamos de un cierto conocimiento, al menos por la experiencia vivida, del primer elemento, la enseñanza, del que éramos además mayoritariamente iniciadores .

De forma similar, las investigaciones realizadas sobre el pensamiento del profesor hasta el momento, indicaban en sus conclusiones que los alumnos constituían el factor que con más frecuencia influía y determinaba las decisiones interactivas de los profesores (Marcelo, 1987:118); aunque si bien es verdad, dicha preocupación parecía variar en función del nivel de enseñanza, de tal manera que se centraba para la primaria fundamentalmente en elementos afectivos, siendo en el nivel de secundaria más llamativos las características, las actitudes, intereses, conductas y expectativas del alumnado (Marcelo, 1995:391). Todo ello, mostraba el interés del profesorado, y con esto la necesidad generalizada de investigar el pensamiento del alumnado, mostrando de esta forma el otro lado de la enseñanza, permitiendo en definitiva conocer la visión de las personas que reciben (o padecen) la enseñanza, y no tanto la visión de aquellas que la imparten (o la estudian).

Lo cierto es que nuestro alumnado en concreto, representaba por sí sólo un verdadero interés para ser objeto de estudio. A pesar de ello, las limitaciones motivadas por nuestra situación inicial de profesor de secundaria las considerábamos abundantes[5]. Entre algunas de estas limitaciones destacaba la

[5] Esta cuestión nos ha hecho reflexionar sobre la relación que suele existir, a la hora de investigar, entre el objeto de estudio y las posibilidades de acceso que el investigador tiene en cada caso. De hecho, esto nos hacía plantear (Sicilia, 1997) la proliferación de estudios realizados en nuestro país y centrados en el pensamiento del profesor; originados todos ellos por investigadores que pertenecen a su vez al campo docente universitario. Ello se contrapone con la escasez de estudios centrados en el pensamiento del

escasez de medios económicos y materiales, la imposibilidad de abandonar el centro de trabajo con cierta periodicidad (debido a una rigidez de la jornada laboral), la dificultad de acceder a las fuentes de conocimiento teórico que fundamentan cualquier experiencia práctica, y sobre todo, la desconsideración social como investigador[6]. Sin embargo, nuestra situación varió, en la medida en que a mediados del curso académico 94/95 el investigador principal pasaba en comisión de servicios a desempeñar su labor docente en la Universidad de Almería; circunstancia que nos permitía una vez finalizada la estancia en el campo, dedicarnos, con más tiempo y medios, al análisis y redacción de los respectivos informes. Ello tenía lugar en el mes de febrero, durante el desarrollo de la recogida de datos, lo que motivó cambios importantes en la relaciones del investigador con el centro y su agentes, como más adelante trataremos.

Bajo esta expectativa, una vez revisado los paradigmas de investigación didáctica[7], el paradigma mediacional centrado en el alumno/a nos parecía el más apropiado para nuestro planteamiento. Desde el punto de vista epistemológico nos situábamos en un cierto relativismo y perspectivismo. Ello nos inclinaba por el uso de una metodología cualitativa, que nos sirviera para descifrar a un nivel "micro" los elementos del aula. Nos interesaba profundizar, más que extendernos, en aquellas creencias, concepciones, representaciones y demás aspectos ocultos del estudiante a su paso semanal por la materia de la EF. No se trataba de estudiar cualquier problema descrito para el aula, sino centrarnos sólo en aquellos relevantes y significativos para el alumnado, para lo cual considerábamos que la perspectiva constructivista era la más adecuada.

---

alumnado, acompañándose a su vez de una comunidad pequeña de investigadores que desempeñan su profesión en niveles no universitarios.

[6] Aunque podemos afirmar que desde hace algunos años se viene hablando de la necesidad de que el profesor reflexione e investigue sobre su actividad docente, para ampliar su propio desarrollo profesional, pero también para la mejora de la calidad de enseñanza (cf. Stenhouse, 1987a, 1987b), planteamientos que han posibilitado parte de nuestra reforma educativa (cf. art. 55.d y 59 LOGSE) con su correspondiente desarrollo y atención prioritaria de los poderes públicos para favorecer la calidad y mejora de la enseñanza (cf. por ejemplo la Orden de 30 de Julio de 1996, para la formación de grupos de trabajo entre profesores no universitarios; BOJA nº 99, de 29 de Agosto de 1996), no es menos cierto que los cambios institucionales, sociales y políticos no han hecho nada más que comenzar. En la cuestión del profesorado, y desde mi experiencia propia en diferentes niveles educativos, puedo testificar el diferente grado jerárquico que ocupan los profesionales de la enseñanza en España.

[7] Para ello recurrimos principalmente a la obra de Shulman, 1989. Entre los autores españoles destacamos a Pérez Gómez (1983), el cual puede ser considerado como el primer autor español que introducía la relación de los paradigmas de investigación didáctica, sirviendo de pilar para posteriores autores (Contreras, 1991; Delgado, 1990; Devis, 1994; Marcelo, 1994; Medina, 1995; Romero, 1995, etc).

Teníamos claro el tipo de investigación que iba a desarrollar, sin embargo, existía una escasa o nula tradición en nuestro país sobre investigación bajo la perspectiva del alumnado, más acentuada aún en el ámbito de la EF. Ello nos presentaba primeramente un doble problema. Por una parte, la indefinición y delimitación del objeto de estudio se hacía complicada al tener que basarnos en planteamientos mayoritariamente inductivos. Por otra parte, existía también una metodología poco desarrollada, ya que los escasos planteamientos cualitativos en educación se habían centrado más en un enfoque global del proceso de enseñanza-aprendizaje, o como mucho, se habían inclinado hacia el pensamiento y el ámbito del profesor. Ello nos haría de primeras adoptar una metodología cualitativa ya desarrollada para otras perspectivas, y que no vendría a amoldarse fielmente a los planteamientos que nuestro estudio iría tomando. De cualquier modo, el enfrentarnos a unos planteamientos teóricos y metodológicos poco desarrollados y en cualquier caso poco aplicados al contexto de la EF se nos presentaba como un reto difícil pero a la vez interesante para nuestro futuro profesional y académico. Pensábamos que el tema resultaba interesante, no sólo para nosotros mismos, sino para muchos otros profesionales, constituía por lo tanto un tema que podría dar mucho que hablar (cf. Morse, 1994:220).

La identificación del foco de investigación fue con ello rápida y en cierta forma fácil. Teníamos por tanto marcada la dirección hacia la que se iba a dirigir el estudio, pero nos quedaba determinar en qué condiciones y sobre qué componentes se iba a centrar. Las complicaciones se nos presentaban a la hora de intentar delimitarlo para poder ser estudiado.

Teníamos también claro que el pensamiento, como conducta directamente no manifestada por los alumnos, debía ser tratada desde una perspectiva interpretativa, en la que se tuviera en cuenta los significados de los propios participantes, pero carecíamos de una suficiente formación teórica y metodológica para poder abordar la investigación todavía. En parte, para este tipo de problemas, nuestra formación académica había sido insuficiente. Por ello, recurrímos a una revisión bibliográfica orientada hacia el pensamiento del alumnado como marco teórico, y hacia la investigación cualitativa como procedimiento metodológico, intentando familiarizarnos con la literatura existente. La revisión de la literatura, una vez iniciada se ha mantenido abierta durante todo el proceso de la investigación,

retornando a diferentes autores a medida que el foco de estudio se iba delimitando, lo que transcurría, como ya hemos comentado, a medida que se iban produciendo los primeros datos y realizándose las primeros análisis e interpretaciones de los mismos. Al mismo tiempo, establecímos una continua actitud de contacto y diálogo con compañeros e investigadores que habían trabajado metodológica o teóricamente de forma acorde con el planteamiento del que partía. Fue en aquellos momentos, durante uno de los últimos cursos de tercer ciclo que recibía, cuando se nos presentaba la oportunidad de valorar, a grandes rasgos, el trabajo de investigación que el profesor Del Villar Alvarez había llevado a cabo para valorar "*el desarrollo del conocimiento práctico de los profesores de EF, a través de un programa de análisis de la práctica docente*"; aportando en él una perspectiva cualitativa a la línea de trabajo que en 1990 había iniciado, sobre formación del profesorado de EF, el profesor Delgado Noguera. Debo decir, que la propuesta de trabajo desarrollada por estos profesores, se nos presentaba en aquel momento como la primera información sobre metodología cualitativa, dentro del ámbito académico y profesional en el que nos desenvolvíamos; y de cualquier modo, se presentaba como una oportunidad de familiarizarnos con dicha metodología y así tener un primer referente para iniciar el estudio del pensamiento del alumnado.

Bajo estas pretensiones, acordamos un compromiso formal con dichos profesores, y nos pusimos en camino para comenzar el diseño de una investigación que diera cabida a los propósitos iniciales.

A partir de este instante, con la dirección de la investigación puesta en el pensamiento del alumnado, fuimos planificando el estudio, cuyos planteamientos iniciales se vieron una y otra vez matizados a medida que las intenciones del investigador se fueron concretando. La definición del objeto de estudio en la práctica ha sido producto de un proceso de redefinición constructiva, en la que han surgido multitud de tramas, embrollos, vueltas atrás, y especialmente dudas a la hora de dirigir y orientar la puesta en marcha del trabajo. No obstante, ahora, bajo una visión retrospectiva, podemos presentar el proceso seguido dividido en dos fases, lo que creemos que puede facilitar la explicación detallada de los momentos principales de decisión por los que transcurrimos, aunque esperamos que esta división no desoriente al lector de la continuidad y complejidad que realmente mantuvo el desarrollo global del estudio. De esta forma, podríamos hablar de:

* **primera fase:** Previa a la entrada en escena. Mantiene una perspectiva teórica fundamentalmente individualista y una pretensión metodológica intervencionista.
* **segunda fase:** Localizada durante y después de la recogida de datos. Caracterizada por un abandono del interés intervencionista y por una visión sociocultural del problema.

Ambas fases presentaban diferencias importantes en cuanto a las intenciones perseguidas, lo que determinaba a su vez posiciones teóricas que afectaban al contenido, y posiciones metodológicas, que afectaban a la forma en que se abordaba el estudio. La evolución que se fue dando de una a otra fase fue fruto de la mejora en la formación del investigador, y en la medida que se iba abarcando parcelas de conocimiento que anteriormente desconocíamos. De esa manera, la segunda fase estuvo apoyada en la base conseguida con la primera, aunque debemos reconocer que algunas de las decisiones metodológicas tomadas durante el diseño de la investigación condicionaron decisivamente las nuevas pretensiones que la formación del investigador le iba creando.

2.1.- Primera fase: Antecedentes a la entrada en escena.

Este primer periodo podríamos decir que estuvo presidido por una preocupación por los aspectos metodológicos, olvidando en cierta forma algunos de los planteamientos teóricos.

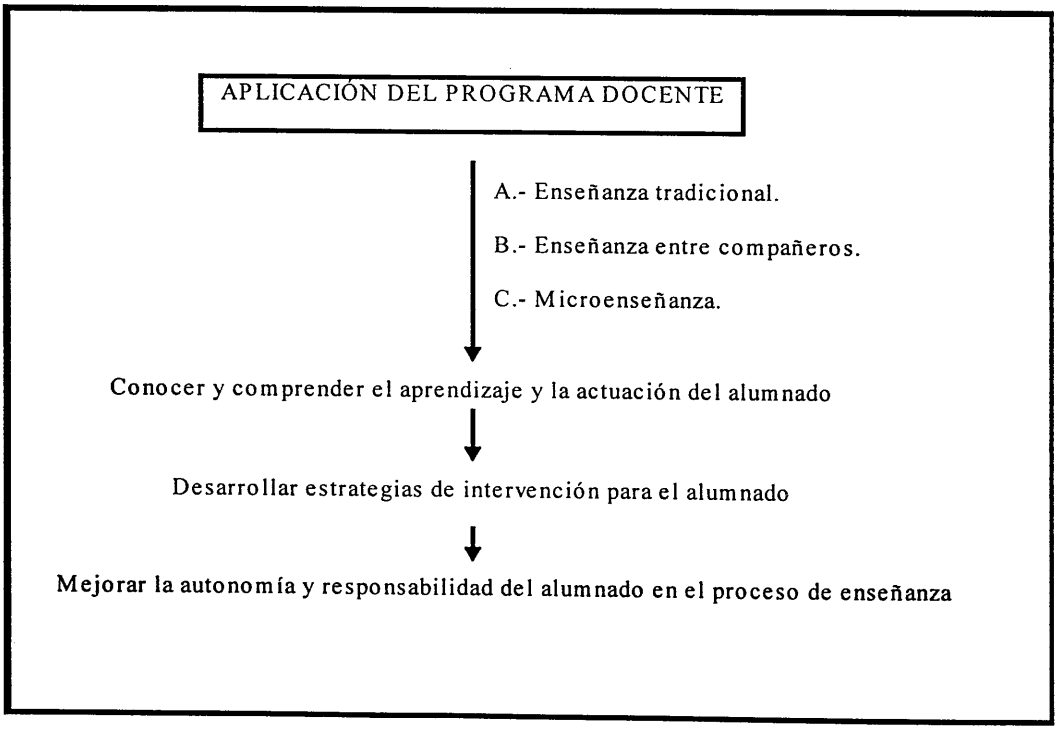
Tal y como presentábamos en el proyecto de tesis doctoral[8] pretendíamos entender el "*proceso de construcción de significados que el alumnado realiza de la propia experiencia en EF*". Estábamos convencidos que el estudio del alumno/a no debía suponer una gran dificultad, pues la metodología ya se encontraba, en buena parte, desarrollada en nuestro país (Villar, 1985, 1986, 1988, 1990; Marcelo, 1987, 1988, 1991, 1992; Del Villar, 1993...). Al mismo tiempo Trillo (1992) nos tranquilizaba al afirmar que: "*... no hay nada nuevo en esto. Aceptar este planteamiento, básicamente supone aplicar a los alumnos las mismas concepciones que se aplican a los profesores desde la perspectiva del pensamiento del alumno*" (pp.439). Sin embargo, el asumir intensamente por nuestra parte estos planteamientos nos supondría grandes problemas conceptuales y metodológicos que sólo pudieron ser modificados en la medida que transcurría el trabajo y aprendíamos de la propia práctica.

Partiendo de que el estudio se iba a centrar en los procesos de reflexión del estudiante durante las clases de EF, trabajamos para adoptar la metodología seguida hasta el momento en el pensamiento y formación del profesorado a este estudio. Con esta intención durante el último trimestre del curso académico 93/94 les planteamos a un grupo de alumnos de 4° de Educación Secundaria Obligatoria (en adelante ESO) que realizaran un diario de carácter abierto y personal después de cada sesión de EF. Este proceder perseguía detectar futuros problemas metodológicos de la aplicación de diarios para el estudio del pensamiento del alumnado, así como clarificar algunos de los posibles contenidos. Algunos de estos problemas pudieron ser parcial o totalmente solventados, tal y como posteriormente se expondrá en la recogida de datos. De cualquier forma, la monotonía y pobreza del

[8] Dicho proyecto representa un claro reflejo de nuestras pretensiones iniciales, y por lo tanto de lo que pretendemos presentar con esta primera fase. Su redacción inicial se finalizó en Julio de 1994, unos meses antes del periodo en que se comenzó la recogida de datos. Entonces se realizó como trabajo obligatorio para uno de los últimos cursos del tercer ciclo. Sin embargo, su presentación definitiva como proyecto de tesis y la aprobación por el Departamento de Educación Física y Deportiva de la Universidad de Granada, tuvo lugar varios meses más tarde.

contenido de los diarios fue una de las evidencias que nos hizo plantearnos la posibilidad de presentar una variedad curricular para estimular el proceso reflexivo de los estudiantes. Este hecho, nos llevó a planificar un programa docente para la EF que lo orientamos a la mejora de la autonomía en el proceso de enseñanza. Basándonos en el espectro de los estilos de enseñanza de Muska Mosston (1966), pretendíamos presentar al alumnado un continuo de situaciones en las que adoptara inicialmente situaciones de enseñanza directivas, y progresivamente fuéramos llevándolo hacia otras situaciones en las que adoptara un papel más destacado en la enseñanza de sus compañeros, y en su propia enseñanza. Podemos decir, que dicho programa docente pretendía inicialmente mejorar la propia realidad del alumnado, a través de una intervención del profesor, y en conexión con lo que podría ser un planteamiento de investigación-acción.

La influencia de la metodología llevada a cabo en la línea de la formación inicial del profesorado se hacía de nuevo latente. De forma parecida al trabajo del profesor Del Villar (1993) se pretendía poner en marcha un programa de intervención orientado hacia el alumnado, bajo el siguiente esquema:



Cuadro Nº 1.- Esquema general de la investigación. Planteamiento inicial.

Bajo esta perspectiva, los objetivos que se pretendían se centraban en tres. De una parte, se quería diagnosticar la situación real del alumno/a en el proceso de aprendizaje del aula. Por otra, se pretendía analizar la repercusión que el programa docente iba teniendo en los alumnos, con lo que se cubriría una dimensión evaluativa. Y por último, se pretendía generar, a partir de la situación analizada, algunos modelos de intervención, y con ello se cubría la dimensión normativa y prescriptiva del trabajo, cerrándose de esa forma la espiral cíclica que caracteriza a la enseñanza y en este caso a la investigación.

Sin embargo, este planteamiento de investigación, que había funcionado en la investigación sobre la formación del profesorado, donde un sólo profesor se enfrenta a un grupo de estudiantes, presentaba algunos problemas a la hora de aplicarlo al alumnado.

Por una parte, si se quería intervenir sobre la realidad estudiada, necesitábamos una definición del foco de estudio más cerrado, para así posicionarnos sobre una situación (un sólo caso), lo que nos llevaría a perder comprensión en cuanto al proceso de aprendizaje compartido producido por un grupo, del que el alumnado formaba parte. Por otro lado, plantear una investigación-acción implicaba la idoneidad de que el investigador fuera a su vez el propio profesor del grupo. Esta solución ya fue inicialmente descartada, a raíz de la experiencia planteada el curso pasado con los diarios, en donde nos cuestionamos bastantes dudas sobre la fidelidad de los datos que los alumnos aportaban, y ello por el hecho de que el profesor fuera el propio investigador. Además, mantener el planteamiento intervencionista, cuando otro profesor se ofrecía a participar en la investigación, suponía relegar al docente a un lugar marginal dentro del proceso de enseñanza, así como desnaturalizar en exceso la situación del aula. Por último, el alumnado del nivel al que teníamos pensado aplicar el programa docente, llevaba toda una trayectoria experiencial en el centro, lo que le configuraba, como luego pudimos comprobar, en un verdadero nativo cuya situación evolutiva se encontraba plenamente consolidada, y por lo tanto difícil de transformar. Esto nos hizo pensar que el sentido evolutivo que parecía encontrarse en el pensamiento de los profesores, dentro de sus primeros años de ejercicio, iba a ser difícil visualizarlo en un alumnado fuertemente consolidado y estable dentro de la institución escolar.

Todos estas cuestiones, nos hicieron reformular la manera de enfocar el objeto de estudio, intentando solventar las deficiencias descubiertas, pero intentando a su vez mantener las motivaciones que inicialmente argumentamos para la investigación.

2.2.- Segunda fase: Delimitación definitiva de los objetivos de la investigación.

Durante el inicio del trabajo de campo, y en el resto del proceso de la investigación, tuvo lugar la definición del foco de estudio, tal y como será entendido durante el resto del informe que se presenta.

Esta segunda fase, podemos caracterizarla por el abandono del interés intervencionista planteado previamente, además de la aparición de una motivación hacia los procesos socio-culturales que rodeaban el aprendizaje del alumno y la construcción de los significados del aula. Con ello, conseguimos una concreción importante de lo que se quería estudiar.

Con relación a la primera cuestión, de carácter más metodológico, decidimos mantener el estudio de casos como esquema de trabajo, donde la unidad fuera el alumno/a, atendiendo de esta manera a la intención de conseguir una mayor profundidad sobre el pensamiento de este agente. La decisión de elegir el estudio de casos como estrategia metodológica, venía determinada por nuestra intención (y necesidad) de aprender en profundidad acerca de las preocupaciones y problemas de nuestro alumnado.

Pretendíamos recoger la construcción de significados del alumnado durante las clases de EF, a través del diario personal y abierto como instrumento principal de la investigación, al que apoyarían otros instrumentos tales como la entrevista (al alumnado y profesor), la observación participante del investigador, el diario semiestructurado del profesor sobre su actuación docente y la grabación de las clases.

Al mismo tiempo se mantuvo también la propuesta de introducir modificaciones en el desarrollo del curriculum, con la idea de ofrecer al alumno/a diferentes experiencias en torno a las posibilidades de decidir sobre su propio proceso de enseñanza. Junto a esto, se introducía la idea de formar un equipo de colaboradores con el objeto de ayudar en la preparación de algunos instrumentos que iban a ser utilizados (vídeo cámara, inalámbrico,...) y posibilitar una observación sistemática de cada uno de los casos estudiados. Se pretendía obtener

datos sobre la forma en que cada sujeto aceptaba o rechazaba la cesión o restricción de decisiones que el profesor le iba permitiendo durante el transcurso de la clase. De esa manera, tendríamos la evolución de la conducta que cada alumno/a experimentaba, en relación al grado de autonomía en las decisiones de su enseñanza. Servía además para aportar algunos datos cuantitativos que apoyaran, y sirvieran de contraste, a las redacciones de los diarios que cada alumno/a iba a ir realizando, a las entrevistas y a las propias observaciones participante que el investigador fuera recogiendo de ellos en el aula. Tras todo esto, tal vez existía también un miedo e inseguridad para abordar toda la investigación desde una perspectiva cualitativa, aspecto que iría desapareciendo a medida que el investigador se familiarizaba con dicha metodología y apreciábamos sus verdaderas posibilidades y limitaciones.

Lo cierto fue, que debido a diversos contratiempos que dificultaron la permanencia de algunos miembros del equipo de observadores, junto con la dificultad de alcanzar un consenso aceptable para los criterios de observación que inicialmente se habían determinado, la observación sistemática tuvo que centrarse en el profesor y no en los alumnos. La observación de esta forma perdió importancia para la investigación, y su objetivo final fue determinar el reparto de decisiones que iba permitiendo el profesor al alumnado, sin poder cuantificar si la decisión cedida era finalmente asumida o no por el alumnado. La utilidad principal se centraba, por lo tanto, en ayudar a describir el programa docente que el profesor iba impartiendo, o mejor dicho, valorar en que medida se posibilitaba la toma de decisiones al alumnado. Además, la idea de dirigir la observación hacia el profesor fue también cogiendo fuerza en la medida en que se abandonaba la idea del carácter intervencionista del programa docente. Así, el profesor de nuevo tomaba protagonismo en la enseñanza, decidiendo finalmente él mismo las estrategias interactivas para incrementar sucesivamente la toma de decisiones del alumnado. Esta modificación metodológica obedecía también a la pretensión del investigador por intentar definir, más que controlar, la variable del profesor y el programa o currículum que desarrollaba, pues partíamos de la convicción de que constituían un elemento principal del contexto académico y social en el que el alumnado y el grupo reconstruía su conocimiento de la realidad. La importancia del contenido y de la manera en que se demanda hacia el estudiante ha sido, por otra parte, apoyada a través de investigaciones (cf. ; Carretero y León, 1995; Coll, Colomina, Onrubia y Rochera, 1992, 1995).

Una vez que la observación sistemática quedaba considerablemente reducida en sus pretensiones y complejidad, se vio la posibilidad de que los observadores fueran recogiendo, de forma abierta, su interpretación de como el alumno/a respondía a las diferentes decisiones que el profesor iba adoptando. Con esto, el instrumento contemplaba finalmente la recogida de datos cuantitativos, a través de la observación sistemática, y paralelamente ofrecía algunos datos cualitativos, a través de las descripciones e interpretaciones que el observador realizaba de la conducta del alumno/a. Cada uno de estos datos pretendía objetivos diferentes:

1°) Recoger información (basada en las decisiones del profesor) sobre el tipo de estilos de enseñanza que se iba aplicando en cada momento de la enseñanza.

2°) Determinar, de forma interpretativa, las consecuencias que cada decisión del profesor tenía para el sujeto observado.

Estos cambios en la metodología obedecían a su vez a una continua reestructuración conceptual del objeto de estudio, con la que mantenía una constante interrelación.

Aunque para nuestro trabajo habíamos definido como unidad de análisis al alumno/a en el contexto de la EF, nos preocupaba pasar a definir con profundidad el objeto de estudio (el pensamiento del alumnado en EF) antes de haber analizado los fenómenos y ver en que medida las relaciones que los unía bastaba para explicarlo; es decir, no considerábamos adecuado cerrar una definición sin previamente haber "*agotado el inventario de sus determinaciones internas*". (Lévi-Strauss, 1994:17)

Durante toda la primera fase habíamos mantenido una definición del objeto de estudio determinada bajo una visión individualista y puramente psicológica. La profunda revisión de los estudios existentes en la construcción del conocimiento desde la perspectiva de las Ciencias Naturales, nos había llevado a plantear al estudiante como un pequeño científico en la forma de adquirir el conocimiento; así, de forma similar a como lo hacía George Kelly (1955) con su teoría de los "*constructos personales*", en la que planteaba un alternativismo constructivista, desde donde se manifestaba que la diferencia de unos a otros individuos era la forma en que cada uno construye los acontecimientos de la realidad. Según esto, el aula se presentaría como un conjunto de realidades físicas y psicológicas, carentes de significación en sí mismas, de tal manera que cada persona (alumnado o profesor) le

conferiría un significado propio mediante un proceso de elaboración e interpretación del estimulo. (Rivas y Marcos, 1984).

Sin embargo, desde el inicio de la recogida de datos, nosotros intuíamos que las relaciones interpersonales, la integración de nuestro alumnado dentro de la sociedad que constituía cada aula, debía tener una incidencia importante en el sistema de pensamiento de esa unidad que intentábamos estudiar. Dicha idea posteriormente pudo ser confirmada por los datos de campo, así como por la documentación recogida en una nueva búsqueda bibliográfica[9]

La principal preocupación se centraba ahora en buscar una definición que englobara no sólo la *dimensión individual* de la construcción del conocimiento, sino que recogiera la aportación que el alumno/a realiza dentro de la construcción del conocimiento del grupo como un *conocimiento compartido* (cf. Edwards & Mercer, 1988; Mercer, 1995), en el que toma parte. Con ello, se intentaba estudiar tanto el elemento idiosincrásico del conocimiento, como el social. Este elemento social fue el que nos llevo a contemplar un dimensión cultural en la construcción del conocimiento del alumnado. De igual forma, entedíamos que el centro, y en especial cada una de las aulas se encontraba constituida por un grupo determinado de agentes, con un contexto curricular y espacial singular, que determinaba unos comportamientos y sistemas de pensamiento diferenciados, lo que llevaba a un aprendizaje diferente.

A partir de estos elementos estábamos preparados para modificar el concepto que iba a definir nuestro objeto de estudio. Desde el término "*pensamiento*", utilizado en la primera fase, y considerado a estas alturas como excesivamente abstracto e indefinido, se decide pasar a utilizar el concepto "***conocimiento escolar***". Dicho concepto pretende abarcar todo aquel conocimiento que el alumno/a produce dentro del centro educativo al que pertenece, diferenciándose por lo tanto

[9] Para la modificación y conceptualización definitiva de nuestro objeto de estudio, jugó un papel importante la lectura de numerosas obras sustentadas en las teorías socio-históricas o socio-culturales del desarrollo cognitivo, cuyas fuentes se sitúan en la escuela soviética con autores como Vygotsky, Leontiev, Luria, etc; o en la escuela norteamericana en la que destacamos autores como Wertsch o Rogoff. Dentro de esta última podemos incluir también la teoría cultural de Cole y Scribner.
Desde una perspectiva más antropológica la obra de Velasco (1994) nos clarificó de manera importante el concepto que en este trabajo asumimos de cultura. Desde la antropología de la educación nos fue bastante útil los trabajos de Velasco, García y Díaz (1993) y la obra de García y Pulido (1994). En el campo de la antropología aplicada a la actividad física y el deporte nos sirvió la obra de Acuña (1994).

de aquel conocimiento que pueda generar en ambientes distintos y bajo un rol diferente al de alumno/a.

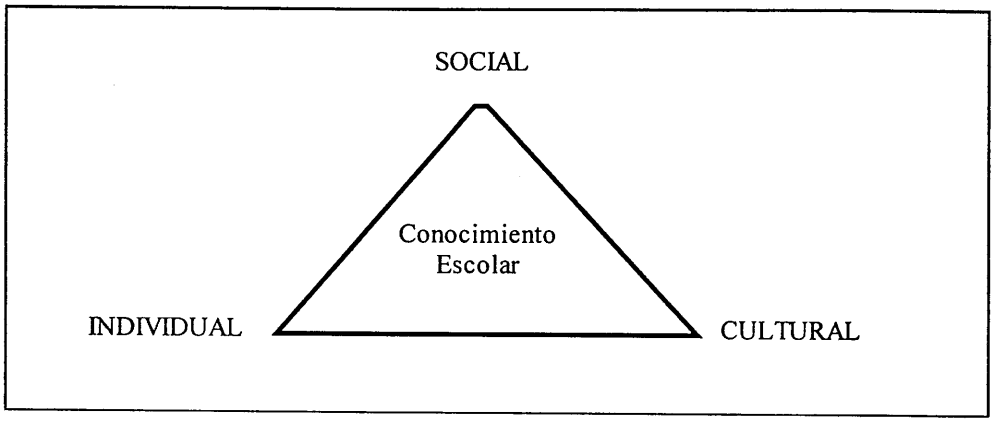
La particularidad del contexto en el que se construye el conocimiento es lo que hace plantearse la existencia de diferentes formas de adquirir el significado. El tipo de entorno físico donde se encuentre el alumnado, los actores que intervengan, los vínculos interpersonales que se produzcan, las intenciones y metas de estos agentes, el tipo de actividades socioculturales que realizan, el tipo de discurso que emplean y los procesos de negociación que se lleven a cabo, son elementos a tener en cuenta a la hora de estudiar la construcción de significados del alumno/a. (Rodrigo, 1994a:14, 1994b:31). Entendíamos con ello, que contexto y significado eran inseparables, y que su estudio no podía realizarse de forma aislada o a través de una suma de elementos. Tal y como afirmaba Rogoff, (1982b:149, citado por Rogoff, 1993), el contexto se configuraba como "*una red de relaciones entretejida para dar forma a la estructura del significado*", y no como una serie de estímulos que afectan solamente al individuo.

La construcción del conocimiento del alumno/a variaba, de una u otra forma, en la medida en que variaban los diferentes medios con los que interatuaba (espacios, actividades, material, expectativas...). Ello se entendía en la medida en que el alumno/a aportaba un conocimiento diferenciado de ese grupo, y a su vez, participaba en el conocimiento que desde el grupo se construye y modifica; así como en el aspecto de que los elementos formalmente constituidos en cada aula, y podríamos decir incluso que "normados", tendían a transmitirse a cada uno de los estudiantes, consiguiendo, en mayor o menor medida, normalizar muchos de los pensamientos y conductas de la mayoría o totalidad del alumnado.

Apoyado en este modelo teórico, nuestro concepto de "conocimiento escolar" comenzaba a tomar forma. Los aspectos más individuales de la cognición del estudiante tomaban parte conjunta con los elementos socio-culturales del entorno, y todo configurándose como una misma realidad.

El conocimiento construido por el alumnado en el contexto educativo ("conocimiento escolar"), venía a ser estudiado desde tres vertientes distintas pero

interrelacionadas: lo individual, lo social y lo cultural[10]. De esta forma, disciplinas como la psicología, la sociología y la antropología venían a ser necesarias para fusionar en una misma realidad el elemento individual, social y cultural del conocimiento escolar.



Cuadro Nº 2.- Perspectiva tridimensional para el estudio del "conocimiento escolar".

Nuestro objetivo a cubrir con la investigación se encontraba vinculado a la forma en que entendíamos la enseñanza, de la que siempre hemos pretendido comprender la complejidad y diversidad de sus procesos. Nuestro propósitos definitivos podrían explicitarse de la siguiente forma:

En primer lugar, nos mostrábamos interesados por implicarnos en el proceso de realización de un estudio cualitativo, que nos permitiría aprender y desarrollarnos profesionalmente. Para este objetivo nos planteamos las siguientes pautas metodológicas:

1) Permanecer durante un tiempo prolongado en la situación a investigar.

[10] La diferencia entre lo individual y lo social siempre se ha mostrado más aparente; sin embargo, la separación de lo social y lo cultural puede suponer una mayor polémica para el debate. En este sentido, por ejemplo, Singer (1968) ha diferenciado entre la tradición de la antropología cultural americana (para la cual las pautas sociales suponían un sector de la cultura) de la antropología social británica (para la cual las pautas culturales estaban cristalizadas en la estructura social). Desde hace un par de décadas los principales teóricos en el campo de la antropología (Geertz, Goodenough, Lévi-Strauus, Shneider, etc) reconocen que los aspectos culturales y sociales son distintos, uno no es mero reflejo del otro, aunque indudablemente se hayan interrelacionados. (en Keesing, 1994:56-57).

2) Centrar la atención en los significados que los alumnos atribuyen de las situaciones vividas durante las clases de EF.
3) Utilizar diferentes técnicas de recogida de datos congruentes con el objeto de estudio y con la metodología cualitativa, y en donde la redacción personal de diarios por parte del estudiante se alzaba como instrumento y estrategia metodológica de primer interés para nuestra investigación.
4) Realizar detalladas y minuciosas descripciones de cada uno de los casos estudiados.
5) Poner en marcha los mecanismos de análisis inductivo adecuados que nos permitan acceder a la interpretación y explicación del objeto de estudio.

En segundo lugar, en cuanto al objeto propio de estudio, nuestro interés se centraba en el intento por describir el conocimiento, o la construcción de los significados que el alumnado generaba en una situación de aula concreta, y que se produciría a consecuencia de los intercambios con los sujetos y medios que en ella intervenían, produciendo una gran variedad de aprendizajes en el estudiante. Este objetivo general puede ser desglosado en varios más específicos:

1) Conocer el contenido de mayor interés que constituye el "conocimiento escolar" del alumnado de Educación Física de Bachiller, durante el desarrollo del programa docente orientado hacia la autonomía de la enseñanza.
2) Analizar la evolución de la carga emotiva que atribuye el alumno/a a los contenidos temáticos de su conocimiento escolar, mientras evoluciona la enseñanza hacia niveles más participativos.
3) Destacar lo individual y lo colectivo, la diversidad y lo normado, dentro de la construcción del conocimiento escolar del alumno/a.
4) Analizar, a partir de las descripciones de los alumnos, los elementos socio-culturales más significativos que han determinado su aprendizaje en el aula de EF.

5) Valorar la aplicación de los diferentes estilos de enseñanza desarrollados durante el programa docente desde el punto de vista del estudiante.

CAPÍTULO 3

DISEÑO DE LA INVESTIGACIÓN. DECISIONES PREVIAS A LA RECOGIDA DE DATOS

3.1 • ESTRATEGIAS DE SELECCIÓN
• El centro de trabajo como escenario para la investigación • Selección del aula
• Selección de los casos de estudio
3.2 • NEGOCIACIÓN Y ENTRADA EN ESCENA
3.3 • DISEÑO DE ESTRATEGIAS METODOLÓGICAS PARA EL DESARROLLO DEL PROGRAMA DOCENTE

Una vez concretado el objeto de estudio y las intenciones del trabajo, pasamos a mostrar el proceso de decisiones que fuer necesario adoptar en relación a la selección del escenario y los sujetos que iban a tomar parte, en sus diferentes formas, dentro de la investigación que se iniciaba. Asimismo, fue necesario plantear unas primeras estrategias metodológicas en la que nos apoyaríamos para comenzar a recoger información y "zambullirnos" en el escenario seleccionado.

Se hace necesario, una vez más, llamar la atención sobre la flexibilidad que ha caracterizado este proceso de toma de decisiones, de tal manera, que su descripción aquí y ahora sólo ha sido posible una vez finalizada la inmersión y periodo de recogida de datos. Tal es así, que nos atrevemos a afirmar que dentro de la investigación interpretativa cada trabajo requiere un diseño individualizado y personalizado del escenario y los agentes que van a interactuar dentro y sobre él, y por el periodo que tiene lugar el estudio. Las decisiones tomadas antes de la entrada en escena fueron numerosas, si bien éstas se fueron adaptando cuando así lo exigían las circunstancias, siendo revisadas durante el periodo inicial de estancia en el campo y recogida de datos.

3.1.- Estrategias de selección.

3.1.1- El centro de trabajo como escenario para la investigación.

Desde el momento en que teníamos pensado el objeto de estudio sobre lo que íbamos a investigar, se hacía necesario un espacio físico, accesible, en el que se presentara la realidad, englobando las acciones y relaciones tal y como se pretendían estudiar.

La manera de entrar y acceder al escenario, donde el investigador va a permanecer por un periodo largo de tiempo, suele suponer un problema común en la investigación interpretativa[11]. Ante esta situación, la literatura ha presentado numerosas sugerencias al respecto (cf. Ball, 1990; Goetz y LeCompte, 1988; Rivas, 1990a, 1990b; Woods, 1989). No obstante, suele ser frecuente en la investigación cualitativa que la elección del escenario responda más a las posibilidades de acceso del investigador, que a unos criterios verdaderamente definidos. En nuestro caso, tal y como ha sido expuesto en la delimitación del objeto de estudio, la selección de "qué" estudiar y "dónde" estudiarlo, vino motivado por el papel que el investigador jugaba por entonces como profesor de EF en un centro de enseñanza secundaria. El centro de trabajo diario, se constituía como el mejor escenario donde poner en práctica nuestra investigación, pues al interés profesional por el tema se unía una facilidad de acceso al lugar. Bajo estas premisas, el Instituto de Enseñanza Secundaria (IES) "San Felipe[12]", como lugar de trabajo, se presentaba desde un principio como el espacio idóneo para llevar a cabo la puesta en práctica de la investigación.

El instituto era un centro público situado en una barriada de la capital de Almería, catalogada como una zona tradicionalmente obrera[13]. Su población estaba

[11] Al respecto Stephen J. Ball (1990) diferencia el hecho de entrar a la escena educativa (normalmente un centro), aspecto que se suele conseguir a través de canales oficiales, del acceso en sí a la información de los propios agentes. Bajo esta distinción, el permiso formal para la entrada no garantiza siempre un acceso, ya que profesores y alumnos pueden o no estar dispuestos a colaborar.

[12] La etiqueta de "San Felipe" no se corresponde con su denominación real. Esta propuesta responde a la intención de mantener el anonimato de la información que sobre él y sus agentes podamos presentar durante el informe.

[13] La información que a continuación presentamos del centro esta referida al curso académico 94/95; periodo de tiempo en el cual el centro se convertía en contexto de referencia para la recogida de datos.

formada en su mayoría por trabajadores no cualificados. Aunque pudieran existir algunos "estratos de marginalidad", no se trataba de una zona marginal, ni se puede decir que la integración social fuera una de las principales preocupaciones[14]. El nivel socio-económico de las familias podía ser calificado en un rango medio-bajo[15]. Muchas de sus familias aspiraban a ascender en su situación social, para lo cual tendían a atribuir una situación de legitimidad a los procesos escolares. En tal sentido, la coordinadora del departamento de orientación y tutoría del instituto, al referirse al alumnado y sus familias, afirmaba en el informe final del curso académico 94/95:

> *"Padecen una falta de base notable y esto les aleja cada vez más de lo académico. No poseen tampoco modelos familiares o cercanos de personas con estudios, están acostumbrados al logro a corto plazo y éste lo cifran en conseguir progresos materiales".*

En un inicio el Instituto, denominado "Instituto Politécnico de Formación Profesional", contaba con los dos ciclos (1° a 5°) en las ramas de informática, automoción, química y administrativo. Recientemente se había ido eliminando el primer ciclo de Formación Profesional (en adelante FP), e introduciendo progresivamente la Educación Secundaria Obligatoria (en adelante ESO). Para el curso 94/95 desaparecía completamente el primer ciclo de FP y se incorporaba un curso más de reforma, concretamente, el primer curso de Bachiller en dos de sus cuatro posibles especialidades (Ciencias Sociales y Ciencias de la Naturaleza y de la Salud), dando así cabida al alumnado que el curso anterior finalizaba 4° de ESO y que conseguía promocionar. Del mismo modo, al año siguiente se terminaba de completar la incorporación de la Reforma con el segundo curso de Bachiller.

El instituto contaba con un total de 83 profesores/as, distribuidos en 17 seminarios didácticos encargados formalmente de la planificación didáctica de las

[14] Sin ser marginal, el barrio ofrecía altas posibilidades de entrar en contacto con mundos marginales, especialmente delincuencia y droga. De hecho, el Ayuntamiento, a través de su Patronato Municipal de Deportes, y en colaboración con la asociación del barrio, ofrecía desde el curso 93/94 un programa de actividades deportivas y culturales para los fines de semana, destinado a aquellos jóvenes con propensión a caer en algún tipo de marginalidad. Nuestro instituto, junto con algún otro, despertó el interés de estas instituciones.

[15] La información del barrio fue facilitada por la presidenta de una de las dos asociaciones de vecinos. Se basa en una entrevista abierta e informal realizada con ella, después de comunicarme que el estudio que estaban realizando sobre el barrio no estaba aún finalizado. El estudio realizado con anterioridad data del 82, y tras varios intentos por hacernos de una copia, finalmente no se nos pudo facilitar.

asignaturas. A su vez, existía un seminario de orientación y acción tutorial y un departamento de prácticas de empresas, las tutorías técnicas hacia tres centros concertados adscritos al IES San Felipe, y un programa de garantía social destinado al alumnado de segundo ciclo de la ESO que no alcanzaba los objetivos de la Etapa, y a jóvenes desescolarizados que no poseían titulación superior, graduado escolar, o formación profesional de nivel I. Contemplaba también 14 miembros del personal de la administración y servicios, y cerca de 1.300 alumnos distribuidos en régimen de diurno y nocturno.

Dentro del régimen de diurno, con aproximadamente el 80 % del alumnado, se impartía la ESO, el primer curso de bachiller, los módulos experimentales y la FP en las especialidades de administrativo, informática, química y automoción. En el segundo régimen (nocturno), se impartía la formación profesional con las especialidades de administrativo e informática.

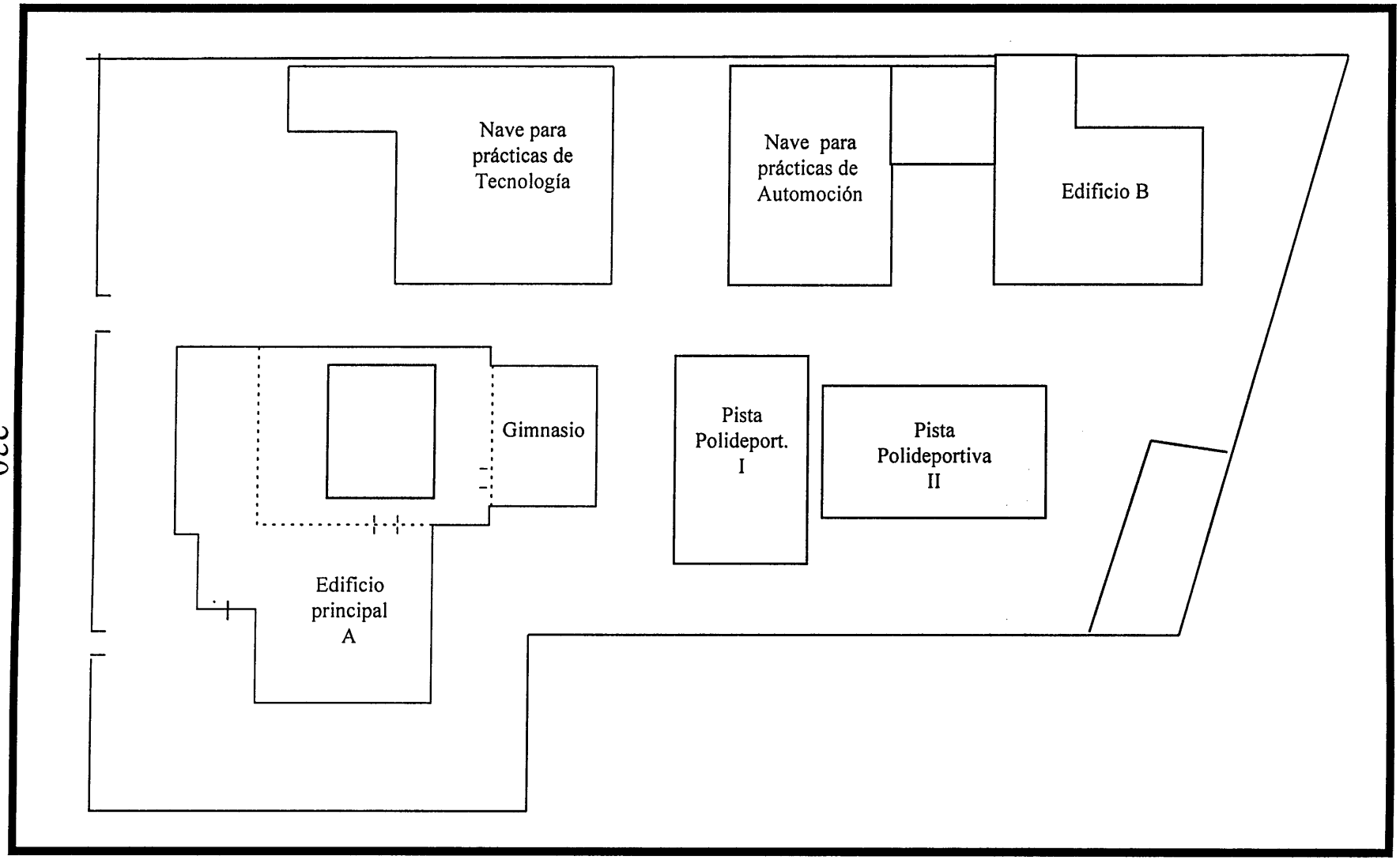
Para el régimen diurno, las clases comenzaban a las 8:30 horas y finalizaban a las 14:50. Las tardes eran reservadas para las clases de recuperación y repaso del alumnado con asignaturas pendientes, para organizar actividades extraescolares y para que aquellos alumnos que tuvieran que realizar prácticas en empresas (los de FP) pudieran llevarlas a cabo. Las clases del régimen nocturno comenzaban a las 19 horas y finalizaban a las 23 horas.

En la mañana, donde se desarrollaba toda la jornada laboral de los profesores de EF, (ya que la EF como asignatura no se contemplaba en los planes de estudio del nocturno), existía un horario asimétrico. Así, los lunes, martes, jueves y viernes, las 6 clases se comprendían desde las 8:30 a las 14:50, existiendo un descanso de 25 minutos (recreo) entre la 3ª y 4ª hora (11:30 a 11:55). Los miércoles, sin embargo, las clases se veían reducidas a 55 minutos, con lo que conseguía tras la 3ª hora, y antes del recreo, un "módulo" de 30 minutos para la realización de la tutoría con aquellos grupos que, por tener 30 horas semanales (es decir, los cursos de la ESO), no tenían posibilidad de desarrollarla en otros momentos.

Todos estos datos nos sirven para presentar las dimensiones aproximadas, y la complejidad organizativa, que encerraba el centro donde iba a tener lugar la puesta en escena de nuestra investigación.

A nivel de espacios (ver Figura Nº 1), el instituto contaba con un edificio principal de 2 plantas (edificio A), donde se encontraban las aulas, los seminarios y departamentos didácticos, las dependencias administrativas y de gestión, la sala de profesores, el seminario de orientación y tutoría, un salón de actos y la biblioteca.

Un segundo edificio (edificio B), también de dos plantas y algo menor, se situaba al otro extremo del centro, recogiendo las aulas para prácticas de química, informática, mecanografía y administrativo. Lateralmente a éste y más cercano al edificio principal se hallaban 2 grandes naves, una destinada a las prácticas de automoción y otra para las prácticas de tecnología.



Cuadro Nº 1.- Plano General del Instituto de Enseñanza Secundaria donde tuvo lugar la investigación.

Para la práctica de la EF existía un pequeño gimnasio de unos 20x8 metros, dentro del cual existía dos vestuarios para el alumnado y un cuarto de reducidas dimensiones (3x2 mts) para el profesorado. Era de destacar la inexistencia de un almacén para el material, lo que obligaba a guardarlo en el pequeño cuarto para el profesorado, sin posibilidad de ser organizado y conservado adecuadamente. De hecho, la pérdida y sustracción de material deportivo era una característica que se venía repitiendo año tras año.

En la parte exterior, existían dos pistas deportivas situadas detrás del gimnasio. Una de ellas contaba con dos canastas de baloncesto (pista I), aunque la verdad es que éstas se encontraban durante la mayor parte del tiempo partidas por las acciones del alumnado y otros jóvenes, que durante el recreo y especialmente cada tarde venían a jugar al instituto. En esta misma pista solía colocarse temporalmente una red de voleibol para la práctica de este deporte. La otra pista (II) contaba con dos porterías de balonmano y las correspondientes líneas de campo, que se encontraban desgastadas o borradas parcialmente. Ésta solía ser frecuentada por el alumnado para desarrollar partidos de fútbol, cuya actividad deportiva se constituía como reinante dentro de la institución.

Por último, anexo al edificio principal (A), existía un pequeño almacén utilizado por el personal de limpieza y una vivienda donde se encontraba establecido la familia de uno de los conserjes que cuidaba del centro.

Dentro del recinto del centro no existía nigún espacio que hiciera la función de bar, lo que llamaba poderosamente la atención, pues la verdad es que se echaba en falta un lugar de esparcimiento que no fuera la sala de profesores. A falta de ese espacio, la mayoría del profesorado, y también abundante alumnado, se ausentaban del centro durante el recreo, desperdigándose por la gran cantidad de bares y cafeterías que rodeaban la institución. No obstante, existía una pequeña tienda que había habilitado el conserje y su familia en una de las entradas de la vivienda, lo que daba un pequeño respiro especialmente al alumnado de menor edad.

En otro ámbito, tal y como recogía la dirección en la memoria final del curso, los recursos humanos eran suficientes para la anticipación de la reforma, los

recursos económicos y materiales[16] no eran tampoco una gran preocupación (tal vez en EF era la que más notaba la carencia de esta última[17]). Sin embargo, en lo que todos parecían coincidir era en una preocupación por la reducción de espacios, además de una cierta intranquilidad, sobre todo en algunos sectores del profesorado, sobre la movilidad que podía sufrir con la supresión de plazas en la especialidad que venía impartiendo. A todo ello se unía también un desconocimiento o insuficiente "información precisa sobre la planificación a medio y largo plazo de grupos de estudios". La complejidad surgida por las modificaciones introducidas con la implantación de la LOGSE eran mayores, encontrándose cursos y sistemas de estudio diferentes. La dirección exponía:

> *"En el curso anterior ya tuvo lugar una reestructuración departamental que en este curso ha supuesto una serie de problemas sobre todo de carácter espacial al no poseer instalaciones suficientes donde ubicar los distintos seminarios o departamentos, por ello, ha sido preciso el que compartan dependencias y medios materiales distintos departamentos y seminarios. No obstante, el problema de organización más trascendente o que cuando menos, más preocupa al profesorado, es el de la sustitución de las antiguas Ramas de FP por los nuevos ciclos formativos. Esta preocupación obedece a un sentimiento de inseguridad en cuanto a la compensación a medio y largo plazo de horas perdidas del antiguo sistema por otras del nuevo, que permitan la permanencia en el Centro de todo el profesorado".*

Dentro del ámbito académico, el centro contaba años atrás con un índice elevado de fracaso escolar. Por ejemplo, durante el curso 94/95, en tercero de ESO promocionaron un 79,66 %, lo que suponía un aumento del 5,7 % con respecto al curso anterior, si bien, debe tenerse en cuenta que la promoción de una gran parte de estos alumnos se realizó por criterios legales, es decir, por encontrarse ya repitiendo o haberlo hecho anteriormente, y en otras ocasiones condicionado por su edad. En cuarto de ESO, promocionaban un 61,36 %, significando un descenso del 3,06 % con respecto al curso anterior. Esto suponía que en segundo ciclo de la ESO

[16] Para el curso 94/95 fue destinado a gasto algo más de 20 millones de ptas., de las cuales unos 6, 5 millones fue destinado a apoyar a los seminarios didácticos y diferentes planes de actuación (plan alhambra, prácticas de empresa, programas de garantía social, etc.).

[17] Véase el informe de memoria final del curso académico 94/95 que presentaba el seminario didáctico de EF y que adjuntamos en el anexo F de este trabajo.

hubieran promocionado o hubieran sido propuestos para la obtención de título un 71,84 %.

Los resultados en primero de bachiller durante el mismo curso académico fueron bastante más drásticos, lo que resaltaba dificultades importantes en el alumnado al pasar de la enseñanza obligatoria hacia la no obligatoria. Así, al final del 94/95 en primer curso de bachiller se presentaba del total del alumnado un 48 % de casos como negativos y un 52 % positivos. No obstante, existían diferencias significativas en los rendimientos obtenidos entre las dos especialidades de bachiller implantadas ese curso, y como más adelante detallaremos al presentar la información sobre el grupo que finalmente fue seleccionado para nuestro estudio.

El absentismo y fracaso escolar era uno de los problemas destacados en el centro. A nuestro entender, la falta de preocupación de los padres por la enseñanza de sus hijos/as, la poca colaboración entre éstos y los profesores, y la escasa coordinación en un claustro tan numeroso podían dibujarse como las causas más importantes.

Los problemas sociales y académicos en el alumnado eran abundantes, el informe final de la psicóloga del centro y coordinadora del departamento de orientación y tutoría nos parece esclarecedor al respecto:

> *"Han venido varios casos de chicos absolutamente desorientados y desmotivados respecto a los estudios. Esto no les preocuparía de no acarrearles algunos conflictos con sus familias. Suelen ser chicos que no estudian pero que desean seguir en el IES para no verse obligados a trabajar. Las clases se les han hecho cuesta arriba, no se enteran de nada y por eso tienden a ser revoltosos y a incordiar. Su autoestima es muy baja y de no ser por el deporte o actividades de evasión les costaría venir al Centro. Son personas con poca tolerancia a la frustración, carentes de disciplina y autocontrol, así como de obligaciones en casa, lo que les lleva a pasar el día dando bandazos de acá para allá.*
>
> *Su actitud ante los padres y ante los/as tutores/as suele ser la de callarse y aparentar que escuchan para que pase pronto el chaparrón. Son el resultado de una serie de factores, como la benevolencia del sistema educativo en cursos anteriores, los rigores de sus entornos socioeconómicos y la poca exigencia por*

parte de las familias, que por ignorancia sobre las consecuencias o por no querer que sufran sus circunstancias, los miman en exceso. O pasan de no enterarse de nada en años a exigirles todo en un día. A veces, a la base de esta desorientación subyacen conflictos familiares significativos, que van desde algún problema de adición en padres a la desestructuración familiar con dispersión de sus miembros en fórmulas vitales complejas, por ejemplo, padres y madres casados en segundas nupcias y con hijos/as nuevos o fórmulas más inestables.

En el caso de las chicas, los problemas que plantean suelen ser de tipo emocional, y lo dicen más abierta y expresivamente. Muchas de ellas han llorado al comentar el tormento que supone vivir con alguien que no es tu padre y que sin embargo te regaña y te controla. Otras se lamentan de que ésto mismo lo haga su propio padre. Algunas se quejan de que no las dejan salir solas o de que están a cargo no solo de su padre sino de sus hermanos aunque sean menores que ella. A veces, se trata de problemas de timidez, de inadaptación, de cambios... Son chicas que tienen las mismas dificultades académicas antes mencionadas pero que lejos de estar mimadas suelen tener alguna responsabilidad en casa y tienen desarrollado el sentido de la responsabilidad".

La apreciación del profesor de EF, durante la primera entrevista que mantuvimos con él, no se distanciaba mucho de la que manifestaba la psicóloga y la que nosotros mismos asumíamos:

"...si te refieres a eso, si lo dices por si ellos son conscientes de lo que están haciendo aquí y porqué, yo creo que la relación esa los alumnos no la tienen. Los alumnos vienen por la imposición o porque sus hermanos, su padre, todo el mundo lo ha hecho así".

Algunos de las situaciones, aunque particulares, llamaban la atención sobre la necesidad de un apoyo social y formativo más que académico, aspecto en el que parecían no haber caído un sector importante del profesorado, que seguía priorizando y revalorizando las actividades puramente académicas, anulando y desprestigiando las de tipo social y cultural. Entre alguna situación particular, Paula, la psicóloga, destacaba:

"Ha habido algún caso de chica que quería suicidarse por amor, otro de no saber qué hacer con su hermano drogadicto. Otra me pidió que ayudase a su hermano sin que éste supiera que ella había mediado. Otra vino aterrada porque había visto suicidarse a su abuelo clavándose un puñal en el pecho. También ha habido quién no podía concentrarse en los estudios por padecer unos celos incapacitantes. Cito estos casos con la intención de que se repare en las cosas que pueden estar interfiriendo en las vidas de nuestros alumnos y alumnas. No tengo ánimos de alarmar pero si de alertar sobre lo que puede haber debajo de la "desmotivación".

3.1.2.- Selección del Aula.

Seleccionado el centro de trabajo como situación natural donde desarrollar nuestras pretensiones como investigador, quedaba dar un paso más, y con ello decidir las situaciones y alumnado que nos podía aportar suficiente información acerca de nuestro objeto de estudio.

La elección hacia el nivel de la enseñanza no obligatoria la tuvimos pensada desde los primeros instantes, y ello por varios factores. En primer lugar, queríamos trabajar con alumnos y alumnas capaces de reflexionar acerca de las situaciones que se desarrollaban diariamente dentro del centro y del aula de EF, y en las que ellos participaban activa o pasivamente, como sujetos pertenecientes a esa comunidad. Partíamos con la idea de que el alumnado de niveles superiores, y por lo tanto de mayor edad, podía cumplir mejor las exigencias de compromiso con el investigador, en la que ya se vislumbraba la realización prolongada de un diario personal por parte del alumno/a. La necesidad de un alto desarrollo, cognitivo, social y emocional se acentuaba además por la idea de poner en práctica un programa docente orientado hacia la autonomía en el proceso de enseñanza, lo que conllevaría por parte del alumno/a la necesidad de tomar importantes decisiones dentro del aula. A todo ello se unía también, una intención del investigador por buscar una situación que nos resultara cómoda y lo menos imprevisible posible, dentro de lo que sería nuestro primer trabajo de investigación de ciertas dimensiones. Para propia tranquilidad, creíamos mejor garantizar al menos una suficiente información, a lo que esperábamos también una mayor reflexión e interpretación personal de lo narrado; lo que creía mejor conseguir en los niveles de enseñanza no obligatoria que

en la ESO. Al margen de todo esto, al seleccionar el alumnado con un nivel mayor de maduración y con una gran experiencia en el centro, estábamos, sin ser muy conscientes en ese momento, decantándonos por unas pautas de pensamiento y conducta más estables.

Con estos criterios, desechábamos para nuestro estudio los niveles de secundaria obligatoria. Nos quedaba, por lo tanto, decidir que curso podía ser más idóneo para nuestras pretensiones. Entre el nivel de la formación profesional (FP) o los cursos de bachiller (primer curso), finalmente nos inclinamos por estos últimos por varias razones. En primer lugar, nos veíamos más interesados por el estudio de un nivel de enseñanza que prometía, con la aplicación de la reforma, una mayor continuidad en los centros educativos, ya que la FP se veía abocada a su desaparición. Por otro lado, el desarrollo de la EF en el bachiller se contemplaba durante dos hora a la semana, mientras que en los cursos de FP, cuyo segundo ciclo todavía permanecía en el centro, sólo aparecía contemplado con una hora de EF a la semana. Así, seleccionar los cursos de bachiller frente a los de FP nos iba a permitir, con un mismo grupo de alumnos, permanecer en la misma escena aproximadamente el doble de tiempo a lo largo de un curso académico. No obstante, somos conscientes que buscando un diseño diferente y unas estrategias de recogida de datos distintas a las que nosotros elegimos, podía haberse estudiado el grupo de FP, que sin duda también se presentaban con unas características relacionadas con la EF bastante interesantes para su estudio. Nosotros, por razones propias, decidimos quedarnos en el estudio de alumnos perteneciente al nivel de bachillerato, pues suponía en principio una mayor garantía en los procesos de negociación y nos proporcionaba a la vez una mayor confianza de cara a sacar adelante la investigación, pues como previamente comentábamos, nos iba a permitir centrarnos en un único grupo durante dos horas semanales.

Decidido, en este paso, estudiar el alumnado del nivel de bachillerato, pasábamos a tener que seleccionar un grupo de los tres que existían estudiando en el centro. Dos de ellos realizaban los estudios de la especialidad de ciencias de la naturaleza y la salud, el tercero cursaba la especialidad de ciencias sociales.

Es cierto que presentábamos una ligera inclinación hacia los grupos de ciencias de la naturaleza y la salud, ya que considerábamos más afines con el contenido desarrollado por el área de EF, y con ello pensábamos que podía existir

una mayor motivación del alumnado hacia la participación en nuestra investigación. Sin embargo, éramos a la vez conscientes que en ocasiones los criterios por los que el alumnado se ve abocado a estudiar una u otra especialidad difieren bastante de lo que podría considerarse como criterios "ideales". Lo cierto es que, de una u otra manera, la decisión a este nivel estuvo presidida más por las posibilidades del horario que por criterios del propio investigador.

Mi intención, como investigador, era que uno de los profesores del seminario de EF del centro, del que yo también formaba parte al inicio del curso académico 94/95, se hiciera cargo del grupo sobre el que se iba a centrar el estudio, para de esta forma pudiéramos integrarnos como observador participante dentro de ese aula. Esta estrategia requería que, las dos horas a la semana en las que se iba a impartir la EF al grupo de bachillerato no coincidiera con alguna de mis clases que venía impartiendo en ese mismo centro. Con esta intención, informé de nuestros propósitos a la directiva del instituto para que tuvieran en cuenta, en la medida de sus posibilidades, esta eventualidad a la hora de confeccionar los horarios del profesorado.

La publicación de los horarios definitivos determinaba así el grupo de bachiller sobre el que se iba a centrar el estudio. Se trataba de uno de los grupos de la especialidad de ciencias de la naturaleza y la salud, y el único de los tres cursos de bachillerato que con mi horario me permitía asistir a observar. Las clases de EF para este curso se ubicaban los Lunes a cuarta hora (de 11:55 a 12:55) y los Martes a quinta hora (de 12:55 a 13:55).

Este grupo estaba constituido por un total de 34 alumnos, 15 chicas y 19 chicos. Al inicio del curso académico 94/95 las edades de éstos oscilaban entre los 16 (la mayoría de ellos) y 18 años. Los resultados académicos al final del curso eran muy bajos, representando en el total de las áreas un 48 % de alumnos evaluados positivamente, frente al 56 % de casos negativos. De forma global, la asignatura que con mayor dificultad tenían para superar era la Física y Química con un 93 % de negativos, ya que el resto de áreas se situaban entre el 40 % y el 60 % de negativos, si bien exceptuando el área de EF que sólo presentó un 17 % de suspensos (correspondiendo realmente al número de alumnos no presentados). Los resultados en el otro grupo de ciencias de la naturaleza era también similar, y ambos cursos

mantenían niveles inferiores al grupo de ciencias sociales, cuyos resultados globales por áreas se situaban en un 40 % de negativos.

3.1.3.- Selección de los casos de estudio.

Definido el colectivo sobre el que se iba a intervenir, nos quedaba todavía algunas cuestiones por resolver. Por una parte, aunque teníamos claro nuestra pretensión de enfocar la investigación hacia el alumnado a través de un estudio de caso, nos quedaba definir el tipo de casos al que aspirábamos. Una vez perfilada esta cuestión, procederíamos a su selección.

El estudio de caso se nos presentaba adecuado para entender una situación práctica a nivel "micro", y a través principalmente de la comprensión de los significados de los participantes en sus contextos (Martínez Bonafé, 1990). Parecía una buena opción para realizar un examen sistemático, detallado, intensivo y en profundidad sobre el alumnado dentro del aula de EF (Patton, 1980; Bodgan y Biklen, 1982, citado por Marcelo y Parrilla, 1991:13). El especial interés que manteníamos por captar la complejidad que envuelve la enseñanza-aprendizaje, y el desconocimiento de los elementos más profundos que teníamos hacia el alumnado motivaban nuestras expectativas hacia el estudio de caso como estrategia metodológica.

Como expusimos en la delimitación del objeto de estudio, nos encontrábamos alejados, al inicio del trabajo de campo, de unos objetivos intervencionistas sobre una situación particular y problemática; nuestras intenciones se perfilaban más hacia la comprensión general de los problemas e intereses del alumnado durante el desarrollo de las clases de EF y sus aprendizajes. Por ello, no partíamos con un interés de estudiar un grupo concreto de alumnado o un caso en particular. Nos interesaba conocer la problemática lo máximo posible, profundizar en las formas y modos en que el alumnado conocía la realidad del centro y muy especialmente la realidad transcurrida en las clases de EF. Para ello, creíamos interesante estudiar un caso que nos sirviera de instrumento para conocer en sí lo general, constituyendo un "*estudio de caso instrumental*" (Stake, 1994, 1995). Se trataba de estudiar un caso particular con la intención de comprender algo más del alumnado. Con ello, podríamos afirmar que el individuo, como caso a estudiar, significaba un interés

secundario con respecto al interés por conocer el mundo del alumnado en general. Esta pretensión, aunque se pueda contraponer al propio principio de la singularidad personal y la individualidad de la enseñanza, atendía más bien a una necesidad de práctica real educativa, por la que como profesor nos enfrentabamos diariamente (al igual que la mayoría de los profesores) en el intento por desarrollar una labor docente con un número importante de alumnos, teniendo que aparcar, a cierto nivel práctico, la repetida individualidad.

Este tipo de estudio de casos, no significaba además una menor atención al caso estudiado, pues como bien matiza Stake (1995:4) el investigador no estudia un caso para entender otros casos, sino que la obligación del investigador se centra en entender profundamente el caso de estudio, y solamente después de esto, poder comprender parte de los otros casos. Atendiendo a ello, sí nos parecía conveniente la selección de varios casos, en lugar de uno sólo. Cada estudio de casos se presentaba interesante para aprender acerca de los efectos que en ellos tenían los elementos y acciones del aula, pues las constantes no reconocidas de una persona podían significar las variables más sensibles de otra (Hamilton, 1983:145), aunque también era importante mantener una alta coordinación entre los estudios individualizados, que pudieran darnos elementos de acción típicos y normalizados.

La idea de seleccionar varios casos para su estudio nos situaba (teniendo como criterio la unidad de análisis) ante un "*estudio de casos múltiples*" (Arnal, Del Rincón y Latorre, 1992) , un "*estudio multi-caso*" (Bodgan y Biklen, 1982; citado por Rivas, 1990a, 1990b), o un "*estudio de caso colectivo*" (Stake, 1994, 1995).

No obstante, antes de proseguir, debemos dejar clara la diferenciación que se establece entre este tipo de estudio y el "*análisis de muestras*" realizadas en la investigación cuantitativa. En nuestro estudio de casos, o estudio de caso colectivo, se pretende partir de la individualidad de cada caso y no de la consideración de un grupo de casos como muestra de una población. Cada caso tiende a ser tratado como una realidad social activa, y que admite sobre él diferentes interpretaciones y perspectivas (Hamilton, 1983). Así, la muestra sobre la que trabaja el estudio de caso, no pretende ser una muestra representativa en el sentido experimental, no es por tanto elegida aleatoriamente, sino seleccionada en función de cada caso, según criterios de diversa índole (Lincoln y Guba, 1985:102).

A partir de este momento, con el diseño definido, se nos hacía más clara la selección de cada uno de los sujetos. Para esto, no partíamos con una intención primaria de seleccionar los casos como muestra representativa del aula, ni siquiera pretendíamos especificar un conjunto de criterios para buscar después los casos (cf. Goetz y LeCompte, 1988:91); y esto, primeramente, porque no teníamos en estos momentos una visión perfectamente definida de los objetivos del estudio, ya que era imprevisible la información que nos íbamos a encontrar, pero sobre todo, porque buscábamos más una situación que nos permitiera recoger la información relevante atendiendo a la saturación de los datos y a la calidad o riqueza de la información (cf. Ruíz Olabuénaga, 1996:65). Y todo ello en la medida en que estábamos convencidos de que la credibilidad de nuestras futuras inferencias dependería, entre otras cosas, de la medida en que la participación de los sujetos (que se constituyen en la fuente primaria de los datos) fuera voluntaria (cf. Goetz y LeCompte, 1988:92).

Con esta última intención procedimos a una selección de los casos de forma no probabilística "*oportunista*" (Burgess, 1984a; citado por Rivas, 1990b:124), "*intencional opinática*" (Ruíz Olabuénaga, 1996:64), o se podría decir, para nuestro gusto, que negociada desde su inicio en el propio campo. Con esto pretendíamos evitar preparar una lista con múltiples criterios de selección aislados de la realidad, pues como afirma Díaz de Rada (1993), "*cuando se realizan investigaciones que deben contar con la colaboración imprescindible de los agentes sociales, es preciso aparcar, al menos intencionalmente, la lógica de una epistemología del control; pues en los contextos reales de acción social el primero en ser controlado es el investigador*" (pp.91).

A través de esta estrategia, procedimos a informar a los alumnos de la clase sobre nuestra intención de llevar a cabo este trabajo, solicitando su colaboración y explicando de forma general las ventajas y obligaciones que les reportaría la participación activa en dicho trabajo[18]. Así, al alumnado que inicialmente se interesó por participar, se le solicitó la realización de un diario personal sobre esa misma clase de EF que iban a recibir, debiendo entregarlo al día siguiente. De los 16 (7 chicas y 9 chicos) que inicialmente parecían estar dispuestos a participar,

[18] Las ventajas y limitaciones expuestas al alumnado como consecuencia de su participación en la realización de los diarios, así como una descripción más detallada de todo el proceso de negociación, será expuesto al tratar el diario del alumno/a como técnica de recogida de datos.

solamente siete (4 chicas y 3 chicos) trajeron el diario para el día siguiente. Intenté indagar las causas que motivaron la no realización del diario a cada uno de los restantes sujetos, ante lo que pude apreciar una escasa predisposición. La mayoría de éstos fueron los que dirigiéndose a mí, me comentaban "que no contara con ellos", "que no iban a servir". Otros simplemente se mantuvieron sin intervenir y sin mostrar un nuevo interés cuando me dirigía a los compañeros que habían entregado el diario. De esta forma, me llevaba para casa siete pequeñas historias de lo que había sucedido en la clase de EF. Con su lectura detenida intentábamos poder marcar algún criterio de selección y con ello reducir algo el número de casos, pues según entendíamos, siete casos era bastante numeroso para poder dedicarnos a conocer la complejidad de cada uno de ellos, es decir, se trataba en un principio de conseguir más profundidad que extensión en el objeto de estudio.

Con la lectura de los diarios, se podía apreciar unas ligeras diferencias narrativas, destacando aquellos alumnos que daban una mayor interpretación y reflexión sobre lo sucedido y contemplado. Pero la realidad era más difícil de lo que parecía; la verdad era que no teníamos todavía suficientes criterios como para anular unos casos y otros no, especialmente cuando todos se ofrecían voluntarios. Solamente vimos la posibilidad de hablar con dos chicas que aparentemente parecían muy amigas, pues se les observaba siempre juntas, y además sus diarios recogían comentarios bastante comunes, la una solía mencionar constantemente a la otra. La idea era proponerles que sólo una de ellas continuara con los diarios, pensando que así se evitaba duplicar, de alguna forma, parte de la información. Llegada la siguiente semana, y con ella la clase de EF, acordamos con el profesor podernos quedar reunidos los cinco primeros minutos de clase con los siete alumnos que nos habían entregado el diario, mientras el resto del alumnado comenzaba a "calentar" en las pistas. De las primeras actuaciones que llevamos a cabo, fue negociar con dos alumnas para que continuara sólo una, la que estuviera más interesada; ante lo cual, en breves minutos, se pusieron de acuerdo y así se quedaba sólo una de ellas para participar en la investigación. Con esto, los casos se reducían a seis. No obstante, uno de los alumnos que no había entregado diario la semana pasada, me estaba esperando para comentarme que él si lo había realizado y que se le había olvidado traerlo, insistiéndome para poder continuar. Ante dicha solicitud, y guiándonos por el interés que percibía en él, accedí a que continuara, si bien le recordaba las obligaciones que adquiría con ello. Esto hacía que el número de casos volviera a situarse en siete, cuatro chicos y tres chicas.

Con los siete alumnos reunidos, y apreciando que todos ellos ofrecían inicialmente un alto interés, nos era difícil determinar algún criterio para llevar a cabo alguna selección. Si bien es cierto que pretendía tener una cierta "variabilidad"[19] en la muestra, acercándonos así a lo que se entiende por "estudios de máxima variación" (Patton, 1980; Goetz y LeCompte, 1988; citado por Marcelo y Parrilla, 1991:18), nos era imposible seleccionar con juicio suficiente aquellos casos que pudieran suponer una mayor diferenciación dentro del aula, y ello, especialmente por el hecho de que desconocía las características sobre las que podría pretender que fueran distintos. De otra parte, como ya expusimos, es verdad que prefería sacrificar cierto rango de variabilidad por intentar priorizar una saturación de datos y calidad en las informaciones; hecho que nos decidió finalmente a seleccionar más en función del compromiso que los alumnos y alumnas fueran capaces de llevar a cabo; aspecto, por otra parte, que se iría viendo en el transcurso de la recogida de datos. En resumidas cuentas, nos servía de poco que un caso cumpliera unas características previamente definidas, si durante el proceso y la elaboración de la información pudiera abandonar o cumplir pobremente su compromiso, con una redacción de los diarios puramente descriptiva y escasamente reflexiva[20]. A todo esto, se unía también un cierto temor por llevar demasiadas cuestiones resueltas, que podrían dar lugar, de un lado, a un sesgo hacia lo que se pretendía estudiar, o bien, por otro lado, a que una vez en el campo, los pocos casos seleccionados no se ajustasen a lo que se pretendía, y tal y como nos pudo parecer desde el principio.

En estos periodos de acceso y negociación con los sujetos, tomábamos consciencia del contexto en el que nos desenvolvíamos, rompiendo algunos esquemas que traíamos de las lecturas y comentarios con los investigadores que habían realizado su trabajo en la formación del profesorado (especialmente en lo que a formación inicial se refiere), y donde se encuentran alumnos de últimos cursos de universidad o profesores en sus primeros años de docencia, con un desarrollo madurativo bastante diferente a los sujetos con los que nosotros estabamos ahora

[19] Variabilidad no debe ser confundido con representatividad en un sentido de generalización. Desde un enfoque ideográfico, tal como se trata en este estudio, no existen personas realmente representativas, toda persona se sale de lo corriente en uno u otro aspecto. Esta es una de la características distintivas del estudio particular de casos.

[20] Estas presunciones estaban basadas en la experiencia desarrollada durante el curso anterior, por la que alumnos y alumnas de 4° de ESO comenzaron a realizar un diario escrito y progresivamente fueron reduciendo considerablemente su información y en ocasiones abandonando su realización.

negociando. Las relaciones de comunicación se presentaban muy diferentes, la motivación académica por parte del alumnado nos parecía menos atractiva, y de forma manifiesta (y también oculta), apreciábamos una diferente significación hacia los roles sociales de los agentes.

Ante esta falta de criterios y esta complejidad percibida, decidimos inicialmente no abandonar ningún caso y esperar a tener alguna información más para basar mi elección, una vez que fuera viendo el compromiso de cada uno de los casos y las características que cubrían, en función de unos objetivos que se iban paralelamente definiendo. Así, el proceso de selección seguido mantenía, según lo entendíamos, unas características similares a los diseños cualitativos, pues, no se presentaba como algo estático, como un procedimiento *a priori* del diseño, sino como un verdadero proceso dinámico y secuencial, como un procedimiento abierto y *ad hoc* (Goetz y LeCompte, 1988:90).

Los siete casos con los que iniciábamos la fase de recogida de datos reunían las siguientes características:

1) Todos se habían ofrecido voluntarios para la realización de los diarios y para participar en las entrevistas a lo largo del curso académico. Ello obligaba a una asistencia a las dos clases semanales de EF y a la asistencia de algunas tardes para reunirse con el investigador.

2) Representaban, de lo inicialmente conocido, una cierta variabilidad de la situación con respecto a la clase. Se indentificaban 3 chicas y 4 chicos, sin unas grandes amistades entre ellos, y en las que asumían roles sociales muy dispares, que iban desde la posición de delegada en una de las alumnas, hasta dos sujetos que podrían considerarse con un menor peso en el aula y activamente menos destacados durante el desarrollo de las clases.

La selección se puede decir que siguió un proceso natural y atendiendo en su forma a nuestras previsiones[21], pues como manifiesta Black (1990) ante las "*limitaciones que suelen presentar los contextos empíricos a los sueños teóricos resulta conveniente sustituir la fuerza de la racionalidad por una pretensión, menos*

[21] Estas presunciones del investigador se apoyaban fuertemente en la experiencia desarrollada durante el curso pasado, durante la cual un número elevado de alumnos y alumnas que comenzaron a realizar un diario escrito fueron progresivamente abandonando o reduciendo considerablemente su información.

estricta pero más operativa, de simple razonabilidad" (citado por Díaz de Rada: 1993:91).

Durante el curso, uno de los casos que había iniciado los diarios y las entrevistas dejaba de asistir a las clases, terminando finalmente por abandonar totalmente los estudios e integrarse en el trabajo que desarrollaba su padre. De forma parecida para nuestra investigación, fuimos apreciando durante diferentes revisiones como algunos sujetos comenzaban a fallar en la redacción de los diarios de algunos días. Al finalizar el curso académico, y durante la última entrevista, les fui solicitando la entrega de todos los diarios. Una alumna argumentaba que su madre los había arrojado a la basura como papel de reciclaje, ante lo cual perdía otro caso más. De los cinco sujetos que entregaron los diarios al finalizar el curso, tuve que descartar dos, un chico y una chica, ya que la cantidad de diarios realizados eran muy deficientes.

Así, durante el proceso y final de la recogida de datos, en los que fuimos manteniendo una continua negociación con los casos se fueron eliminando algunos de los siete casos con los que iniciamos la fase de recogida de datos, quedándonos para el análisis final con las informaciones de tres sujetos (una alumna y dos alumnos) que ofrecían a juicio del investigador, una suficiente cantidad y calidad de información como para pasar a un análisis en profundidad. Estos tres sujetos, Encarna, Diego y Rubén, se constituían así en los protagonistas de este estudio de casos[22].

[22] Como ya anunciamos estos corresponden a nombres ficticios.

3.2.- Negociación y entrada en escena.

Una vez presentado el escenario, el nivel de enseñanza, aula y sujetos seleccionados para el estudio, se trata de reflejar, desde un principio, los contactos y los procesos de negociación que tuvieron lugar para establecer las condiciones en las que la investigación iba a tener lugar. Como afirma Erickson:

> *"Una investigación de campo potencialmente buena puede verse comprometida desde el principio por una negociación inadecuada del acceso al contexto. Esto origina problemas de calidad en los datos y en la ética de la investigación. El interés del investigador es tener acceso al mayor volumen de información posible"* (1989:250).

No se trata de anticipar todos los problemas éticos que puedan plantearse, sino más bien prever muchos de ellos y efectuar así las negociaciones correspondientes con cada uno de los grupos de interés evidentes desde el inicio.

En nuestro caso, el rol que el investigador principal representaba para la comunidad escolar se puede decir que estaba representado más por una figura de profesor que de investigador externo o persona extraña a la misma. Así, la situación nuestra al iniciar la investigación, como un profesor más del centro, nos facilitaba enormemente el acceso al centro y al aula, pero también la propia negociación con los sujetos que participaban en este escenario. De esta forma, nuestro acceso al lugar de la investigación no tuvo que responder a estrategias prefijadas, sino que fue debido más bien a unas circunstancias favorables presentadas que supimos aprovechar. Nuestros contactos respondieron así a unas relaciones personales que podríamos denominar más informales que institucionales (c.f. Goetz y LeCompte, 1988: 106 y ss).

La comunicación con el centro y con los dos profesores, que junto con el investigador principal, constituían el seminario de EF, venía ya cuajándose durante el curso académico 93/94, en el cual el investigador principal se incorporaba al centro. La negociación para conseguir el acceso a la escena de investigación fue centrada en mayor parte sobre los compañeros de seminario, y en menor medida sobre la directiva o claustro de profesores. De hecho, cuando fue explicada la intención de realizar la investigación a la directiva, esta la vio más como una

experiencia curricular de nuestro seminario que como una actuación externa a la dinámica del centro. El apoyo previo que mantenía de los dos compañeros de seminario, tal vez fue lo que pudo llevar a pensar así a la directiva. De una u otra forma, la verdad es que nuestra posición estable de profesor en el centro desde un inicio, vino a ocultar ante los agentes del centro el rol de investigador[23]; lo que si bien nos facilitó la entrada a la escena, nos traería algún problema de cara al acceso, en cuanto inmersión y recogida de datos se refiere; como tendremos ocasión de mostrar en su momento.

Aunque los dos compañeros del seminario se mostraron desde un principio predispuestos a colaborar con la investigación que pronto se iba a poner en práctica, decidimos sin embargo que uno de ellos, al que de ahora en adelante denominaremos "León" para preservar el anonimato de la información que sobre él se presente en este informe, fuera el que llevara a cabo el programa docente orientado hacia la autonomía de la enseñanza. Esta decisión estuvo apoyada principalmente en dos motivos: Primeramente, atendía a una cuestión personal, pues aunque el investigador principal mantenía con los dos profesores una creciente amistad, existía una mayor confianza en aquel momento con León, pues había sido compañero de curso durante los cinco años de carrera, llegando destinado a este centro en el mismo curso académico que el investigador. En segundo lugar, aparecía un interés por el desarrollo de la investigación, en parte relacionada con la cuestión anterior. El hecho era que, este profesor y el investigador principal habían recibido una formación académica similar, lo que nos hacía pensar que esta circunstancia facilitaría la negociación sobre la estructura y metodología curricular que se quería desarrollar durante la investigación.

Por su parte, el interés del profesor por participar en la investigación obedecía más al compromiso personal con el investigador principal que a unas razones personales, a lo sumo, sentía alguna duda sobre las conclusiones que se pudieran obtener y lo que ello le podría aportar para su práctica posterior. Al menos así lo entendimos, a través de sus primeras declaraciones realizadas durante la primera de las entrevistas que mantuvimos con él.

[23] Aparte de la relaciones internas que el investigador principal mantuvo, debe destacarse también sus relaciones externas, en donde era visualizado realmente como un investigador. De esta forma, el proceso de negociación con los directores de tesis ha jugado un papel crucial en la selección de estrategias que han posibilitado la puesta en práctica del estudio. Tal ha sido así, que la actuación y manera de "pensar" de los directores ha dejado una marca importante en el producto final del trabajo.

"El interés es porque sé lo importante que es para tí, y porque realmente sé que se pueden sacar algunas conclusiones, a mi me gusta porque se que de las conclusiones que saque me van a enriquecer a mí, más que de lo que comentaba tú sobre reflexionar y tal...; yo sé que a lo mejor no lo hago para escribirlo, pero me considero que si reflexiono, o sé que me equivoco; lo que todavía no he logrado es remediar cuando me equivoco el por qué no y a lo mejor vuelvo a caer otra vez. Pero yo acabo una clase y sé en qué me he equivocado y sé manejar un grupo y más que en la parte de análisis mío personal sino en las conclusiones que puedas sacar y en un principio porque es importante para tí".

3.3.- Diseño de estrategias metodológicas para el desarrollo del programa docente

Bajo este epígrafe pretendemos presentar las orientaciones didácticas con las que el profesor de la asignatura inició su desarrollo curricular, las cuales intentaban atender a las intenciones del investigador.

Aunque inicialmente, tal y como expusimos en la delimitación del objeto de estudio, nuestra pretensión fue determinar la intervención que el profesor debía adoptar durante el desarrollo de las clases de EF, esta idea fue abortada, permitiendo finalmente que el profesor tuviera realmente un papel activo en sus clases. Nuestra intención se concretizaba en la puesta en práctica de una diferente metodología de enseñanza a lo largo del tiempo que duraba el curso escolar. Concretamente se pretendía estudiar el conocimiento escolar que el alumno/a producía a medida que el profesor de EF les iba permitiendo mayor toma de decisiones y responsabilidad en el aula. La idea se fundamentaba con el modelo teórico basado en el espectro de los estilos de enseñanza propuesto por Mooston (1986, 1978), desarrollado posteriormente por Mooston y Ashworth (1993), y en nuestro ámbito español por Delgado (1991). Según esta idea, cualquier situación en la enseñanza puede colocarse a lo largo de un espectro en el que se identifica quien toma las decisiones. Se trataría de un continuo en el cual se pasaría de un estilo donde todas las decisones serían tomadas por el profesor al estilo totalmente opuesto, en el cuál todas las decisiones las tomaría el alumno. La pretensión de estas teorías es poder identificar y aclarar el comportamiento docente, pero destacando como objetivo prioritario la consecución de una independencia en el alumnado.

Bajo esta propuesta, iniciamos un proceso de diálogo con el profesor que consiguiera un compromiso por su parte para iniciar las clases con unas bajas posibilidades de decisión para el alumnado, en lo que entendíamos que podía ser un tipo de enseñanza tradicional, y a partir de ahí, progresivamente se le fuera permitiendo al alumno/a una mayor posibilidad de decisión dentro del aula. Se estructuró unas directrices didácticas a seguir, para que progresivamente fuera dándose una enseñanza más activa por parte del alumno/a, con el objetivo de alcanzar una enseñanza más autónoma e independiente respecto del profesor. Se buscaba al principio, pues, estilos que dejaran al alumno poca decisión, pasando progresivamente a estilos donde se aumentaba la decisión que éste ha de tomar. El objetivo principal

del programa venía establecido bajo la intención de: *"incitar al alumnado hacia un progresivo aumento de participación en el aula de EF, potenciando un cierta autonomía en la enseñanza"*.

Para este fin, establecimos tres fases para el desarrollo del programa docente, intentando coincidir cada una de ellas con uno de los trimestres que a nivel de organización y funcionamiento suelen marcar la dinámica social y participativa del centro. De hecho, estos espacios temporales suelen acarrear un cierto cambio curricular por parte del profesorado y un cambio en las expectativas del alumnado.

Con estas intenciones, al inicio de cada trimestre se le solicitó al profesor de la asignatura que explicitara por escrito las pautas metodológicas que le ayudarían a orientar su actuación en el aula para llevar a cabo este objetivo de la investigación. Dichas pautas fueron negociadas con el investigador y tenidas en cuenta como planificación inicial para cada fase.

El programa docente se llevó a cabo durante todo el curso académico 94/95. Y aunque cada fase se extendió una semana después de los periodos vacacionales de Navidad y Semana Santa, con el objetivo de que las entrevistas con los estudiantes no coincidieran con sus exámenes de final de trimestre, sin embargo, como podremos comprobar en la exposición de los resultados, para el alumnado no significó un cambio destacable en la organización escolar, identificando en sus descripciones cada una de las fases con los trimestres del curso escolar.

Las fases del programa quedaron estructuradas del siguiente modo:

a) Primera Fase: Enseñanza Tradicional. (Del 24 de Octubre 1994 al 13 Enero 1995).
b) Segunda Fase: Enseñanza entre compañeros. (Del 16 de Enero al 28 de Abril de 1995).
c) Tercer Fase: Microenseñanza. (Del 2 de Mayo al 9 de Junio de 1995).

Las pautas metodológicas de cada una de estas fases fueron inicialmente acordadas y recogidas teniendo el cuenta el siguiente esquema:

- Características generales.
- Contenido de enseñanza.
- Técnica de enseñanza:
    . Información inicial.
    . Conocimiento de resultados.
- Organización y control de la clase.
- Actuación/Rol del estudiante.
- Actuación /Rol del profesor.

Su explicitación fue tal y como a continuación presentamos:

Fase 1: Enseñanza Tradicional

Características: Centrado en la repetición de los ejercicios físicos a realizar bajo el mando del profesor. Basado en una comunicación unidireccional

Las orientaciones didácticas iniciales serán las siguientes, si bien, pueden verse flexibilizadas a medida que se vaya avanzando en las clases y en función de la propia valoración del profesor:

a) Contenido de enseñanza: El bloque de contenido a trabajar por toda la clase será el de condición física.

b) Técnica de enseñanza:

Información Inicial: La explicación de la tarea/s a realizar será siempre ejecutada por el profesor, bien de forma verbal o por modelo, dando una única manera de realizarla.

Conocimiento de Resultados: Los CR, serán prácticamente masivos, siempre dados por el profesor y fundamentalmente inespecíficos. Fundamentalmente tendrán lugar, si existen, tras finalizar la tarea y serán escasos durante la misma.

c) Organización y Control: La organización de los alumnos y alumnas para realizar las tareas será estricta, impuesta por el profesor. Todo estará bajo el control del profesor,

en este sentido dictará el número en que se agrupan e incluso en ocasiones con quién (criterio de lista, etc). El espacio donde vayan a realizar la tarea será también impuesto por el profesor.

d) Actuación del estudiante: El alumno al realizar la tarea lo hará "en ocasiones" por el ritmo marcado por el profesor. En este sentido los ejercicios se asimilarán a la antigua "gimnasia".

El alumno realizará el ejercicio el tiempo o repeticiones que se marque, considerándose indisciplina su no cumplimiento.

El inicio siempre será marcado por el profesor, en los ejercicios de ejecución simultánea con una sóla señal al grupo y los de ejecución consecutiva, con señal a cada uno de los estudiantes.

Todos los estudiantes realizan un único nivel de dificultad, el impuesto por el profesor.

e) Actuación del profesor: La posición del profesor, tanto en la información inicial, durante la tarea, como en la administración del CR, será destacada con respecto a los alumnos. Será por tanto una posición distante, evitando una relación afectiva con los estudiantes.

No se atenderán las explicaciones de los alumnos; pues esto retrasaría la clase, y tendríamos menos tiempo para hacer nuevos ejercicios o repetir los anteriores.

Todas las responsabilidades las tiene el profesor, en especial será el encargado de controlar la disciplina y la asistencia a clase.

Fase 2: Estilos de Enseñanza Participativos: Enseñanza entre compañeros.

Característica: Se centra en el trabajo por compañeros en el que cada uno actuará tanto de ejecutante como de observador. El rol del observador consiste en tomar decisiones durante la ejecución de la tarea, entre la que destaca la de ofrecer feekback, si bien se encontrará orientado por el profesor.

Las orientaciones didácticas iniciales serán:

a) Contenido de enseñanza: El bloque de contenidos será "deportes colectivos": voleibol. Todos trabajan sobre este contenido.

b) Técnica de enseñanza:

Información Inicial: La explicación de la tarea podrá ser realizada de forma esporádica por un estudiante elegido por el profesor. El alumno/a será puro transmisor al grupo de la tarea propuesta por el profesor. Esta explicación podrá realizarse de forma verbal o por modelo.

Conocimiento de Resultados (CR): Los CR pueden ser administrados por el profesor (fundamentalmente al alumno/a observador), o por el estudiante a su compañero/a de trabajo. Se intentará elevar los CR individuales y específicos, dándose tanto durante la ejecución de la tarea como tras su finalización.

c) Organización y Control: En cuanto a la organización. Siempre que el material, espacio, nivel de ejecución, objetivos de enseñanza,... lo permita, las parejas se formarán según el interés de los propios estudiantes. La posición y evolución de las parejas será de forma libre, sin interferirse, y condicionada por la propia tarea.

d) Actuación del estudiante: Intentará amoldar cada ejercicio a diferentes niveles de dificultad, situándose en el que considere más adecuado.

El tiempo de realización de tareas será flexible. El inicio de cada ejercicio lo decidirá él. Se determinará la duración de cada tarea en función del ritmo de ejecución de la clase.

e) Actuación del profesor: El profesor mantendrá una posición más cercana con respecto a los estudiantes, posibilitando una relación socio-afectiva más agradable.

El profesor hará de la fase un proceso en el que progresivamente, dentro de estas pautas, se les irá dando mayores responsabilidades al estudiante. A cada alumno/a se le invitará a ayudar en el mantenimiento de la disciplina, de tal manera

que cuando trabajen sin presencia cercana del profesor, puedan denunciar a éste las conductas disruptivas del resto. De igual forma, el profesor de manera esporádica podrá solicitar la colaboración de algunos/as para el control de la asistencia a clase.

Fase 3: Estilos de Enseñanza Participativos: Microenseñanza.

Característica: Existirá una acción directa del profesor sobre un grupo de estudiantes (sujetos de estudio), y una acción indirecta hacia el resto de alumnos. Cada sujeto de estudio actuará como profesor de un grupo reducido de compañeros, intentando que se acerquen al número y complejidad de decisiones que se le presentan a un profesor durante el desarrollo de una clase. Persigue en sus últimas consecuencias la participación y responsabilidad del estudiante, favoreciendo una actitud crítica.

Las orientaciones didácticas iniciales serán:

a) Contenido de enseñanza: El contenido para todos los alumnos seguirá siendo voleibol.

b) Técnica de enseñanza:

Información Inicial: La información inicial del profesor se centrará sobre la ejecución, sobre las observaciones de los que hacen de profesores y sobre la organización de los subgrupos.

Conocimiento de Resultados: Debe darlo cada profesor-delegado a sus alumnos. El profesor sólo dará conocimiento de resultados a los estudiantes que actúan como profesores.

c) Organización y Control: El responsable de cada subgrupo será cada profesor-delegado y cada uno de ellos tendrá asignado un territorio y un material del que se responsabilizarán.

d) Actuación del estudiante: El profesor-delegado debe guiar a su grupo al aprendizaje de las tareas propuestas. Las propuestas de las tareas inicialmente las hará el profesor y progresivamente pasarán a realizarlas el alumno/a.

Debe intentar progresivamente independizarse del profesor a la hora de guiar al grupo. El resto de los alumnos deben atenerse a lo decidido por su compañero (inicio de la tarea, nivel de dificultad, duración, agrupaciones, etc).

e) Actuación del profesor: Mantendrá una relación más directa con los sujetos que hacen de profesores, orientándoles en su actuación con el grupo.

Durante la puesta en práctica de estas pautas metodológicas, el papel del investigador no fue el de corregir al profesor cuando se salía de sus intenciones o directrices didácticas previamente acordadas, sino que éste se limitó más bien a recoger información detallada para poder posteriormente (a través del informe) mostrar a las audiencias el contexto en el que la situación fue transcurriendo. Además, hemos de reiterar que el hecho de pretender un aumento en la toma de decisiones por parte del estudiante, no se convierte en esta investigación, en una condición imprescindible. La perspectiva del estudio quedaba matizada más por su carácter interpretativo que crítico, por ello, no era nuestro principal interés transformar la realidad, sino comprenderla. Lo importante está en valorar el programa y su efecto en la evolución del pensamiento de los estudiantes. Con ello, debemos reiterar que las pautas metodológicas indicadas no deben ser entendidas como decisiones perfectamente definidas a priori, pues en la realidad el profesor desempeño un rol como en cualquier situación en la que el docente llega al aula con unas idealizaciones teóricas sobre lo que realizar.

Para evitar duplicar información nos parece más apropiado describir el desarrollo del programa, y la perspectiva del profesor, dentro del apartado de resultados, sirviendo así como introducción contextual del escenario social donde el alumno/a fue reconstruyendo y compartiendo su conocimiento.

CAPÍTULO 4

DESARROLLO DE LA INVESTIGACIÓN: LA RECOGIDA DE DATOS

4.1 • FASES DE LA RECOGIDA DE DATOS
4.2 • TÉCNICAS PARA LA RECOGIDA DE DATOS
• Observación externa • Documento personal: El diario • Observación participante • Entrevista • Cuestionario • Registro audio-visual
4.3 • RELACIONES DE COMUNICACIÓN INVESTIGADOR/OBJETO DE ESTUDIO

4.1.- Fases de la recogida de datos.

El contexto curricular bajo el que se desarrollaba la investigación, condicionó, en cierta forma, el proceso de recogida de los datos.

Nuestra intención, como apuntábamos previamente, se concretiza en la puesta en práctica de una diferente metodología de enseñanza para el área de EF, durante el curso escolar 94/95. El programa docente planificado en sus directrices básicas y concretado por el profesor que lo desarrollaba, condicionó también la propia estructura metodológica, pues las fases del programa docente han permitido secuencializar la recogida de diversos datos, consiguiendo organizarlos y estructurarlos para realizar una análisis posterior comparando no sólo a cada uno de los sujetos, sino los diferentes momentos de la historia escolar de cada uno de los casos estudiados.

El proceso de la recogida de datos quedó secuencializado del siguiente modo y bajo el uso de las siguientes técnicas:

	FASE 1	*FASE 2*	*FASE 3*
TIPO DE ENSEÑANZA	Enseñanza Tradicional	Enseñanza entre compañeros	Microenseñanza
TÉCNICA DE RECOGIDA DE DATOS UTILIZADA	- Diario del profesor. - Diario del alumno/a. - Observación participante. - Entrevista nº 1 y nº 2 a alumno/a y profesor. - Registro audio-visual - Observación externa. - Cuestionario alumnado.	- Diario del profesor. - Diario del alumno/a. - Observación participante. - Entrevista nº 3 a alumno/as y profesor. - Registro audio-visual. - Observación externa	- Diario del profesor. - Diario del alumno/a. - Observación participante. - Entrevista nº 4 a alumno/a y profesor. - Registro audio-visual. - Observación externa.
FECHA	Del 24 Octubre 1994 al 13 de Enero 1995.	Del 16 de Enero al 28 de Abril de 1995.	Del 2 de Mayo al 9 de Junio de 1995.

Tabla Nº 1.- Fases de la recogida de datos.

4.2.- Técnicas para la recogida de datos.

Tal y como viene siendo común en los estudios de caso, las principales técnicas de recogida de datos en nuestra investigación han estado centradas en los documentos personales (diario), las entrevistas y la observación participante.(cf. Goetz y LeCompte, 1988:124). No obstante, junto a éstas también hemos puesto en marcha otras técnicas que han ampliado la información sobre variadas situaciones y diferentes agentes.

Siguiendo la estructura utilizada por Rivas (1990a:443), y en función de la variedad de técnicas utilizadas, presentamos a través de la Tabla Nº 2 un resumen de las funciones que les hemos atribuido a cada una de ellas, así como el tipo de información que nos ha ofrecido; teniendo siempre en cuenta el objeto de estudio y la forma en que se pretendía abordarlo. Si bien, más que de una correspondencia precisa debemos hablar de una atención preferente por parte de las distintas técnicas hacia determinados aspectos, pues suele ser frecuente que datos referidos a un tema concreto estén actuando con diferentes funciones, y éstos a su vez, deban ser recogidos a través de varias técnicas.

TÉCNICA DE RECOGIDA DE DATOS	TIPO DE INFORMACIÓN	FUNCIÓN
OBSERVACIÓN EXTERNA	- Reparto en las decisiones del aula - Comportamiento del alumnado a raíz de la toma de decisiones permitidas	- Recogida de datos: Análisis y medición de la conducta docente - Contraste de datos: Interpretación subjetiva del comportamiento del alumno/a
DIARIO PERSONAL * ALUMNO/A	- Significación de los procesos del aula. Representación de la realidad por parte del alumno/a - Valor emotivo de los acontecimientos narrados	- Recogida de datos: Comprensión del conocimiento escolar reconstruido por el alumno/a en la situación estudiada. Ámbito ideográfico y social.
* PROFESOR	- Descripción de la metodología y desarrollo del programa docente	- Recogida de datos: situación contextual curricular.
ENTREVISTA * ALUMNO/A	- Historia previa del sujeto y visión global y contextual de la situación (1) - Datos centrados en situaciones particulares (2) (3) (4)	- Recogida de datos - Comprobación entre los sujetos (2) (3) (4)
* PROFESOR	- Historia previa del profesor y visión global y contextual de la situación (1) - Datos centrados en situaciones particulares y sobre los sujetos estudiados	- Recogida de datos - Contraste de fuentes (2) (3) (4)

	(2) (3) (4)	
OBSERVACIÓN PARTICIPANTE	-Información global - Información centrada en el foco de estudio. Estructura social del aula y participación de los sujetos - Comentarios e interpretaciones del investigador	- Recogida de datos - Contraste de datos
CUESTIONARIO ALUMNADO	- Situación familiar - Hábitos de vida - Relaciones sociales - Ámbito escolar y participación en el centro.	- Recogida de datos ambientales.
REGISTRO AUDIO-VISUAL	- Información global de las situaciones diarias del aula	- Recogida de datos redundantes - Comprobación para los observadores externos - Comprobación posterior para el investigador

Tabla Nº 2.- Funciones e información obtenida con cada uno de las técnicas utilizadas para la recogida de datos. (Los números utilizados corresponden al orden de la entrevista realizada).

En función de nuestro objeto de estudio, y como era lógico pensar, las principales técnicas de obtención de datos han estado centradas sobre el alumnado, si bien, la información facilitada por el profesor (como el segundo agente protagonista del aula), nos ha servido para contextualizar y situar el escenario de la investigación, contrastando la información obtenida del estudiante. De la misma forma, los datos recogidos por el investigador y los observadores colaboradores han permitido orientar el proceso y aportar un contraste de la visión propia de los protagonistas.

Así, a partir del cuadro presentado, vamos a desarrollar con detalle la forma en que se llevaron a cabo cada una de estas técnicas, recalcando para cada caso el tipo de información que nos fueron proporcionando y la importancia que han jugado para la comprensión del objeto de estudio.

4.2.1.- Observación externa.

4.2.1.1.- La observación sistemática como técnica de investigación en educación física.

Dentro del análisis de la enseñanza, la observación de la conducta docente como parámetro para medir la eficacia de la enseñanza ha desempeñado un papel privilegiado. Su aparición puede vislumbrarse junto con la aparición de la investigación proceso-producto. Los observadores utilizaban (y siguen utilizando con frecuencia) escalas de observación categorizadas con una baja inferencia. Las unidades de análisis solían ser generalmente el día de clase (o un aula en particular), y las acciones de los estudiantes y sus profesores/as. (Shulman, 1989:25).

Por entonces, los diferentes métodos de observación se sucedían dentro de un gran debate generado a raíz del Informe Coleman (1966), por el cual se afirmaba que los diferentes tipos de profesores no suponían una diferencia en el rendimiento escolar. Gracias a la posibilidad de medir la conducta docente a través de la observación sistemática, y así poder compararla con el rendimiento del alumnado, se pudo demostrar que los profesores marcan diferencias en su enseñanza. (Shulman, 1989). Al respecto Delamont (1978) mantiene que:

> *"Los orígenes e historial de la investigación de la observación sistemática en las aulas se ha traducido en determinados supuestos implícitamente incorporados en las técnicas. El objetivo principal de gran parte del trabajo realizado con técnicas sistemáticas ha sido el de producir resultados prácticos de utilidad inmediata, mejor que llevar a cabo investigación pura. Los investigadores están particularmente interesados en mejorar la efectividad del profesor y el uso de métodos de observación en la formación del profesorado"* (pp. 119-120).

Aportación importante de la observación sistemática al ámbito educativo fue también el estudio de las expectativas del profesor en el alumnado en lo que Rosenthal y Jacobson (1968) llamaron el efecto pigmalion en la escuela[24] (Shulman, 1989).

[24] La investigación sobre las expectativas del profesor en el contexto de la EF se producía años más tarde, en la que destacaban los trabajos de Martinek y Johnson (1979); Martinek, Karper (1981, 1983), o la llamativa obra de Martinek, Crowe Y Rejeski (1982) titulada "Pigmalion in the gym: Causes and effects of expectations in teaching and coaching". (en Pieron, 1988).

Tal y como ha expuesto Pieron (1988:28 y ss), el análisis de la enseñanza de la EF, y con él la utilización de la observación aplicada a nuestro campo, surgía también dentro del paradigma proceso-producto, a raíz del trabajo de Anderson (1971) y los trabajos posteriores de Anderson (1980); Anderson y Barrette (1978); Cheffers, Mancini y Martinek (1980) ; Darst, Mancini y Zakrajsak (1983); Dodds y Rife (1983); Howe (1985); Pieron (1982); Pieron y Cheffers (1986), ..., cuyos planteamientos también se han visto recogidos en numerosas tesis doctorales realizadas a principios de los 70 en las Universidades Norte-Americanas y diversos congresos internacionales.

Pieron, en la revisión realizada en 1986 y publicada bajo el título "Análisis de la investigación basada en la observación de la enseñanza de la educación física", encuentra que solamente alrededor de un 15 % de los documentos analizados (279) se referían al comportamiento del alumnado. Al mismo tiempo, destaca a algunos de los autores que iniciando sus trabajos eminentemente centrados en el docente, fueron mostrando interés hacia el alumnado[25].

Así, como instrumentos de observación aplicado a la actividad física y que mantiene al alumnado como elemento principal del proceso de observación, destacan los siguientes[26]: BESTPED (Behaviour of Student in PE) de Laubach (1975); OBEL/ULG (Observation de l'Élève/Université de Liège) de Pieron y Dohogne (1980); ALT-PE (Academic Learning Time - Physical Education) de Siendentop, Bridwell y Metzler (1979). Entre algunos de los trabajos que han utilizado estos instrumentos Pieron (1988) destaca los de Brunelle y otros (1980); Costello y Laubach (1978); McLaish, How y Jackson (1981); Metzler (1979); Pieron y Haan (1981)...

Pero de todos los estudios basados en el análisis de la enseñanza, tal vez uno de los más importantes, y sin duda el que más relación mantiene con nuestro objeto de estudio ha sido el análisis de la interacción profesor-alumno/a. (cf. Bakeman y

[25] Tal y como ha mantenido Benett(1979:134), la decisión de que se debía observar al alumnado se tomó a raíz del modelo de Carroll (1963) en donde uno de los factores cruciales de la mejora del nivel de rendimiento era que el estudiante hiciera uso de las oportunidades que el profesor le presentaba. De esta forma se llegaba a pensar que centrándose en las dimensiones del comportamiento del alumno/a se descubría más cosas sobre la eficacia de la enseñanza, que si se estudiaba directamente al profesor.

[26] Todos ellos suelen ser adaptaciones de instrumentos utilizados previamente para otros contextos de la investigación educativa.

Gottman, 1989; Bakeman y Quera, 1995; Bennett, 1979; Pieron, 1988: 163-181; Stubbs y Delamont, 1978; Titone, 1986).

Para el análisis de las interacciones transcurridas en el aula, uno de los instrumentos más utilizados ha sido el FIAS (Flanders Interaction Analysis Categories System)[27]. Este se encuentra inspirado en los estudios de Anderson (1939) y Lewin, Lippitt y White (1939). En este último se pretendía contrastar la eficacia de tres tipos de profesores: autócratas, demócratas y partidarios del *laisser faire*. (Bennet, 1979). El análisis interaccional de Flanders pretende medir el grado de directividad del profesorado. Su aplicación consiste en registrar los comportamientos verbales del profesor y los alumnos/a cada tres segundos mediante la utilización de diez categorías. Las categorías 1 a 7 intentan recoger la actuación del profesor cuando habla, las categorías 8 y 9 se reservan para la conducta del alumnado (responde o inicia el discurso), mientras que la categoría 10 registra la situación de silencio o confusión. Como puede apreciarse, y a su vez lo señala Buxarrais (1989), el instrumento dedica siete categorías a la expresión verbal del profesor, y sólo dos a la del alumno, lo que da señal de la mayor importancia que se concede en definir la enseñanza frente al aprendizaje[28].

No obstante, la aplicación del FIAS al estudio del análisis interaccional en EF ha sido fuertemente criticado, pues se afirma que su sistema sólo esta constituido para registrar interacciones verbales y por lo tanto impide recoger comportamientos no verbales, tales como manifestaciones afectivas o demostraciones[29] (Pieron, 1988:

[27] La trascendencia de este sistema de observación ha sido tal que, como ha mantenido Simon y Boyer (1979; en Delamont y Hamilton, 1978:19), estrictamente hablando "análisis de interacción" fue el nombre del sistema desarrollado por Ned Flanders. Sin embargo, dado que el 30 % de los sistemas de observación del aula, (de los 79 que estos autores analizaron), se encuentran expresamente relacionados con el análisis de interacción de Flanders o sus antecesores, pude aceptarse la generalización que viene realizándose del término.

[28] Para un mayor estudio del FIAS puede revisarse la traducción al español de la obra de Flanders (1977), referenciada en la bibliografía.

[29] De forma parecida ocurre con otros modelos de análisis interaccional. Así, Renzo Titone (1986:128 y ss) a parte del sistema de observación interaccional de Flanders, expone otros modelos de análisis de la interacción verbal como el sistema de análisis de Bruce B. Joyce y el de Arno A. Bellack y colaboradores. A partir de ellos propone el análisis del comportamiento docente a través del modelo de Schroder-Titone y el análisis del lenguaje de enseñanza de Titone en el que se analiza, además de la comunicación verbal, otra serie de características concomitantes en un "orden paralingüístico" y "cinésico".

Algo parecido a nivel práctico le viene a ocurrir a Delamont (1978) que utiliza para su estudio la observación sistemática, concretamente el FIAS para analizar la interacción de diversas aulas, sin embargo debe recurrir posteriormente a unas técnicas más antropológicas de observación no estructurada y entrevistas

170-171). Es a raíz de estas críticas cuando se sucedieron numerosas adaptaciones, de las que destacamos el instrumento denominado CAFIAS (Cheffers' Adaptation of the Flanders Interaction Analysis System), elaborado y validado por Cheffers (1973) en su trabajo de tesis doctoral. Este instrumento esta basado en el registro de comunicaciones no verbales, junto con las verbales que recogía el sistema original, para lo que se centra también en las expresiones faciales, gestos y posiciones del profesor y alumnado. Sin embargo, Pieron (1988: 172) sigue viendo algunos inconvenientes a su aplicación, pues mantiene que utiliza una serie de relaciones y porcentajes cuya significación para la metodología de la actividad física no ha sido definida con claridad.

En este sentido, J. L. Taylor (1979) realizaba un estudio exploratorio para validar la aplicación de los instrumentos de observación en EF (IOEF - PEOI). El PEOI incluía 14 variables de comportamiento selecciodas: 9 correspondían al comportamiento del profesor, 4 al comportamiento del alumnado, y una varible final era de carácter más goblal. Este instrumento fue aplicado cuando la materia que estaba siendo implementada era el voleibol. Aunque el investigador reconoce que el instrumento de observación es un método fiable y objetivo para medir comportamientos mientras profesor y alumnado interactuan en la clase de EF, reconoce algunas limitaciones. En primer lugar, el instrumento parecía sensible a las diferencias entre clases de voleibol impartidas en un sitio abierto y un gimnasio, o entre las realizadas en la Universidad y centros de enseñanzas medias. Por otro lado, la codificación hacia el comportamiento del alumnado indicaba lo que la mayoría de la clase estaba realizando, pero sin embargo, era difícil recoger el comportamiento de grupos pequeños o actividades individuales del alumno/a que no recibían la atención directa del profesor/a.

De una u otra forma, la observación sistemática como único medio de análisis del aula ha sido cuestionada, frente a ésta se planteaban desde inicios de los 70 nuevas formas de análisis apoyadas en una visión antropológica, en lo que se denomina microetnografía o investigación naturalista (cf. Delamont y Hamilton, 1978).

para examinar de qué forma el estilo personal del profesor y la asignatura afectan en cada caso concreto la interacción en el aula.

4.2.1.2.- ¿Qué pretendíamos observar?

Nuestro intererés con respecto a la interacción del aula se centraba en el análisis del reparto de decisiones producidas entre profesor y alumnado. El marco teórico que sustentaba estas ideas se encontraba en la teoría basada en el espectro de estilos de enseñanza elaborado por Mosston (1966) y posteriormente desarrollada por Mosston (1973); Mosston y Ashworth (1993) y Delgado (1991a), entre los principales representantes.

Esta teoría ha tomado como punto de partida el comportamiento del profesor, y se sustenta en el axioma de que "*la enseñanza es una cadena de decisiones*" (Mosston y Ashworth, 1993:20). De esta forma se entiende que cada acción en la enseñanza es el resultado de una decisión tomada previamente, de tal manera que un estilo determinado viene identificado por el hecho de quién toma las decisiones. El estilo de enseñanza ha sido definido por Delgado (1991a, 1991b) como el conjunto de interacciones didácticas de tipo técnico, organización-control y socio-afectivas desarrolladas durante la clase.

El espectro de estilos de enseñanza ha ofrecido una fuente potencial para la investigación de la enseñanza y como ha afirmado Beckett (1990), este tipo de investigación ha consistido en comparar y tratar de verificar la supremacía de un estilo sobre otro en relación al resultado que obtenían los alumnos en su desarrollo físico, motriz y/o social. (cf. Beckett, 1990; Boyce, 1992; Byra y Marks, 1993; Chamberlain, 1979; Gerney, 1979; Golberger y Gerney, 1986; Goldberger, Gerney y Chamberlain, 1982; Harrison, Fellingham, Buck y Pellett, 1995; Lydon, 1978; Lydon y Cheffers, 1984; Mancini, 1974; Martinek, 1976; Schempp, 1981; Schempp, Cheffers y Zaichkowsky, 1983; Virgilio, 1979, etc.). Sin embargo, la gran dificultad en las investigaciones de este tipo estuvieron precisamente en poder determinar en la práctica dónde termina un estilo y empieza el siguiente dentro del espectro, por lo que se llegaron a dar en algunos casos conclusiones incluso contradictorias. (cf. Gerney, 1979; Virgilio, 1979).

Para evitar estos inconvenientes, algunas investigaciones sobre estilos de enseñanza han contemplado el análisis de la conducta docente; para así poder verificar el grado de cumplimiento de los estilos que se querían aplicar. Así, por ejemplo, Martinek, 1976; Schempp, 1981; Shempp, Cheffers y Zaichkowsky (1983)

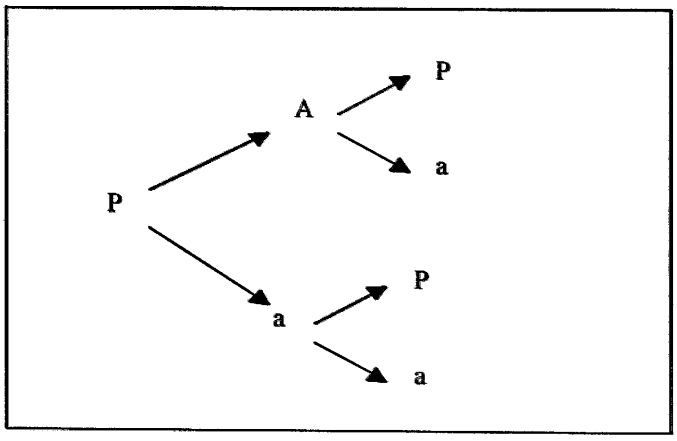
y Lydon y Cheffers (1984) utilizaron el CAFIAS para validar el tratamiento y así poder verificar que los profesores estaban utilizando los métodos de enseñanza que se les había indicado. A diferencia de los anteriores, previamente Mancini (1974) había utilizado una modificación del cuestionario de la toma de decisiontes entre profesor-alumno/a de Mosston para verificar que los tratamientos descritos fueron utilizados. Así el CAFIAS lo utiliza Mancini para medir la variable producto, en lugar de la variable proceso, es decir, los patrones de interacción entre los estudiantes y el profesor. En cambio, Beckett (1990) para verificar la fidelidad entre la conducta de enseñanza y el estilo utilizado (estilo B y E de Mosston y Ashworth, 1986), utiliza un sistema de análisis desarrollado por Sherman en 1982, por el cual la lista del estilo B (estilo de práctica) contenía 28 posibles acciones conductuales y la del estilo E (Estilo de inclusión) contenía 37 conductas posibles. En ambos estilos, 26 de las posibles conductas estaban identificadas como conductas del profesor para la aplicación del estilo, el resto eran cumplimentadas en relación al alumnado. Por último, Goldberger y Gerney (1986) utilizaron la observación sistemática para el análisis de la conducta que había desarrollado previamente Goldberger (1983), intentando así verificar la fidelidad entre la conducta del profesor y los modelos teóricos utilizados para describir los estilos de enseñanza directos que iban a aplicar (estilos B, C y E).

Para analizar el rol del profesor y el estudiante en cuanto a la toma de decisiones en el transcurso de las clases de EF, nosotros también recurrimos a la observación; entendida ésta como la utilización de "*un conjunto de normas sistemáticas para registrar y clasificar los sucesos de clase*" (Croll, 1995:11).

Nuestra pretensión inicial se alejaba de los escasos intentos por analizar la conducta docente en relación al estilo de enseñanza utilizado. Por contra, intentábamos poder "objetivizar" la conducta del alumnado en el aula, determinando así si éste realmente iba asumiendo las decisiones que el profesor le permitía conforme se desarrollaba el programa docente. Se conseguiría así un contraste con la información que el sujeto pudiera aportarnos a través de la entrevista y la realización de los diarios personales. Además, la interrelación que pudiera existir entre lo manifestado por el estudiante (como pensamiento verbal) y su conducta real en el aula, justificaba la utilización de esta técnica.

Para este fin ideamos una serie de categorías que definían algunas de las decisiones tomadas en un aula de EF. Sin embargo, estas categorías iniciales se vieron modificadas y con ello el objeto de la observación. La dificultad que se preveía para llegar a un acuerdo entre los diferentes observadores y la imposibilidad de que estos permanecieran todos los días en el aula, nos hizo desistir de la intención inicial de registrar las decisiones tomadas por el alumno/a. Nuestro principal error, una vez detectado, estaba en intentar describir objetivamente sucesos que en muchas ocasiones ocurrían implícitamente, por lo que establecía un nivel de inferencia muy grande para el observador.

En un inicio, nosotros entendíamos que en una situación normal, el profesor es siempre el que decide dentro del aula y en su defecto permite que decida el alumno/a; es decir, es él quien cede las decisiones. Bajo esta premisa, situábamos en la mira de la observación siete posibles soluciones ante cualquier decisión del aula, representadas por el siguiente esquema conceptual:



Cuadro Nº 3.- Opciones para la toma de decisiones dentro del aula.

En donde "P" representa el profesor; "A" la totalidad del alumnado; y "a" un alumno/a en particular.

Así, una situación concreta de aula, por ejemplo, el decidir con quién agruparse para trabajar en una tarea, podría venir determinada por las siguientes soluciones:

1) P: El profesor indica a cada alumno/a con quién debe agruparse.
2) PA: El profesor deja que cada alumno/a se agrupe con quién prefiera.
3) PAP: El profesor permite que decidan los alumnos con quién agruparse, pero estos al no realizarlo finalmente es el profesor el que interviene y los agrupa.
4) PAa: El profesor permite que todos los alumnos decidan con quién agruparse, pero el alumno/a observado deja que decida otro compañero por él.
5) Pa: El profesor permite que un alumno/a decida por los demás con quién deben agruparse.
6) PaP: El profesor permite que un alumno/a decida por los demás con quién deben agruparse, pero al no realizarlo el profesor interviene siendo finalmente el que decide esta cuestión.
7) Paa: El profesor permite que un alumno/a decida por los demás con quién deben agruparse, pero éste recurre a los consejos de su amigo que es el que realmente impone la decisión.

Esta propuesta, explicada de forma global y seguramente manteniéndose todavía alejada de la realidad[30], intenta mostrar al lector las pretensiones tan ambiciosas y poco operativas con las que abordamos en un primer momento el análisis interaccional del aula. Era precisamente su complejidad en los planteamientos iniciales lo que impedía poder ser observado de forma objetiva y sistemática, pues imagínese al observador intentando descifrar si el alumno/a en la situación nº 4 ha decidido realmente él o se ha dejado llevar por uno de sus amigos. Este tipo de información, entendíamos que sólo podía ser recogida a través de las propias manifestaciones de los sujetos y difícilmente a través de una observación, menos aún con normas sistemáticas.

Por lo tanto, con serios problemas por mantener una observación sistemática sobre la conducta del alumno/a, pero realizada ya la negociación con las personas que iban a ofrecerse de observadores y acercándose el inicio de entrar en escena, decidimos modificar lo observado hacia lo que entendíamos que representaba, al menos formalmente, el origen de la toma de decisiones en la clase; es decir el comportamiento docente. De esta forma y al igual que habían realizado algún que

[30] La realidad nos parece aún más compleja, pues basta pensar en las ocasiones, que para el caso planteado, el profesor decide con quien deben agruparse el alumno/a y a escondidas, sin que el profesor pueda percibirlo, se cambian de compañero. La cuestión se complica más aún si admitimos las influencias que el grupo y las normas atribuidas al aula juegan en la decisión final del alumnado.

otro estudio (cf. Beckett, 1990; Goldberger y Gerney, 1986; Lydon y Cheffers, 1984; Schempp, Cheffers y Zaichkowsky, 1983), el objetivo de la observación sistemática se centraría en el profesor, y no en el alumno/a, intentando con ello simplificar el proceso y alcanzar fácilmente un acuerdo interobservadores. Se trataba por lo tanto de cuantificar las ocasiones en el que el profesor permitía, a través de su manifestación explícita, una posibilidad de decidir al alumno/a sobre algunas de las categorías que fuimos definiendo. De esta manera pretendíamos definir operativamente el tipo de estilo de enseñanza desarrollado por el profesor durante las clases, lo que delimitaría el marco curricular de la escena, al mismo tiempo que ayudaría a contrastar la información que profesor y estudiante pudieran manifestar sobre el programa docente. Los datos cuantitativos quedaban así reducidos substancialmente, y de cualquier modo, se verían sobradamente complementados y fortalecidos por datos cualitativos de diversa índole.

Aunque la observación del profesor podía haber sido realizada por un sólo observador, decidimos mantener la idea de la presencia en el aula de varios observadores, de tal manera que se pudiera observar individualmente también a cada uno de los estudiantes que constituían los casos de estudio; y si no de una manera "objetiva", si de una forma más interpretativa. De esta forma, cada observador realizaba dos observaciones, o si se prefiere, podríamos decir que dos partes de una misma observación, pues al final lo que se pretendía era obtener dos tipos de informaciones complementarias.

Por una parte, todos los observadores realizaban una observación sistemática sobre el profesor, que podría clasificarse como preparada y natural (Anguera, 1989:48) por cuanto que era una observación sobre una esfera determinada de antemano y en la que se estudiaba el comportamiento dentro del contexto en que se venía desarrollando diariamente.

De otra parte, se llevaba al mismo tiempo un registro narrativo, por el cual no se parten de categorías predeterminadas y se registran segmentos "abiertos" de eventos o conductas, estableciéndose lo que Blanco y Anguera (1993:207) han denominado como "sistemas verbales de observación". En esta ocasión cada observador se centraba en la actuación de uno de los sujetos del estudio, registrando su interpretación de cómo éste reaccionaba ante la cesión o restricción en la toma de decisiones que el profesor iba permitiendo en el aula.

Las diferencias entre ambos métodos de observación eran evidentes. El primero de ellos, siguiendo a Cheffers (1978; en Pieron, 1988:22), podríamos definirlo como más deductivo, pues en él preexistía una fórmula de observación (categorías) y las interpretaciones se efectuaban por medio de ellas. Sin embargo, en el segundo método, lo característico era su proceso inductivo, pues cogía fuerza a medida que se iban realizando las observaciones y se aprendía de las situaciones. Así, la observación sistemática pretendía ser más descriptiva, tratando con categorías que puedan medirse y ocupar acontecimientos o conductas limitadas; frente a la observación interpretativa que mantenía un matiz más evaluativo, donde la definición no se realizaba a través de categorías definidas, sino que el propio observador las iba definiendo a través de su propio lenguaje y sintaxis.

La observación realizada por estos colaboradores, aunque tiene una parte interpretativa, se realizó en una posición lo más neutral posible, siendo agentes o personas externas que aparecían al inicio de la clase y desaparecían al finalizar la misma; así al menos lo entendieron los propios sujetos del aula.

4.2.1.3.- Característica de la observación.

En función de grado de participación que los observadores desempañaban en el aula, se puede hablar de una observación externa o no participante, no obstante, aunque exista a nivel teórico la posición de solo observador, numerosos autores (Anguera, 1989; Goetz y LeCompte, 1988; Lincoln y Guba, 1985; Rivas, 1990b; Woods, 1989) mantienen la consideración de que no existe nunca una observación no participante, pues es difícil que no exista ninguna influencia sobre la propia realidad que se observa; más aún en un aula donde los elementos naturales están perfectamente identificados por los agentes. Al respecto Woods ha matizado:

> *"Por mucho que se trate de reducir este efecto y alcanzar el "tercer estadio de acceso", es inevitable ejercer una cierta influencia, que, por tanto, debe tenerse en consideración. Aun cuando no comparta ninguno de los papeles que observa, el observador no participante es, a pesar de todo, parte de la escena... en cualquier investigación a largo plazo, es difícil evitar verse envuelto de algún modo en la vida del grupo o de la institución". (1989:55).*

Sin embargo, aún asumiendo esta cuestión, preferimos denominar a esta observación "no participante" o "externa" (Anguera, 1989), en la medida en que nos servirá para diferenciarla del tipo de observación que paralelamente desarrolló el investigador, y debido además a las estrategias que se pusieron en marcha para que la interferencia en la escena fuera la menor posible.

Los registros llevados a cabo fueron de frecuencia para la parte de observación sistemática, de tal manera que determinaban numéricamente el procentaje de decisiones permitidas al alumnado en cada clase. En el caso de las anotaciones que acompañan a la observación sistemática se trataba de un registro narrativo, el cual fue realmente más descriptivo y escueto de lo que pretendíamos.

Para la observación sistemática se utilizó una serie de categorías definidas previamente, consensuadas y negociadas con el equipo de observadores durante un periodo prolongado de entrenamiento, al que posteriormente nos referiremos.

No se especificó, ni al profesor ni al alumnado, el objeto de la observación, para evitar así que los sujetos actuarán condicionados por lo que se iba a observar. Al mismo tiempo, se procuró que la presencia de los observadores creara una mínima reactividad en los sujetos, para lo que se ubicó a los observadores a una cierta distancia de los mismos. No obstante, en alguna ocasión y a consecuencia de las modificaciones espaciales de los alumnos por el aula y los comentarios entre sí de algunos de los observadores provocaron cierta reacción en los sujetos, especialmente al inicio de su estancia. El investigador fue informando a algunos de los observadores de estos posibles sesgos, indicándoles la necesidad de adoptar una posición lo más neutral posible. De cualquier modo, esta cuestión es la que nos ha planteado serias dudas sobre la conveniencia de la utilización de esta técnica de recogida de datos, pues ante todo debemos valorar, de una parte las ventajas aportadas, fundamentalmente en la recogida de datos, y de otra, los inconvenientes que conlleva el colocar unas personas extrañas para los agentes del aula, con la consiguiente posible desnaturalización de las formas de pensar y actuar de sus protagonistas, especialmente palpable en los primeros momentos.

La observación fue realizada sobre el mismo escenario donde ocurrían los hechos, aunque todas las sesiones fueron registradas de forma audiovisual utilizando un receptor de audio y un micrófono inalámbrico con el que se recogía el discurso

del profesor. Este instrumental se encontraba a su vez conectado con una videocamara de 8 mm que recogía la imagen global del aula. Todo ello permitía al observador visionar de nuevo los acontecimientos, y contrastar así los datos que había recogido previamente si éste lo creía necesario. También nos sirvió para unificar definitivamente los criterios en el equipo de observadores, al trabajar con el visionado de las primeras clases, tras su observación en vivo.

Los datos recopilados a través de la observación permiten un estudio de la evolución del programa docente seguido por el profesor y sirven a su vez de contraste con la información facilitada por el profesor y el alumnado.

4.2.1.4.- Definición de categorías.

A través de la observación sistemática se realizó un registro de frecuencia que pretendía definir dos acontecimientos diferentes del aula referidos a la conducta docente. Las categorías de ambas atendieron al "todo" o "nada", lo que facilitaba el registro objetivo del comportamiento; siendo los acontecimientos observados los siguientes:

a) Toma de decisiones permitidas por el docente.

Para este fin se han tenido en cuenta un número limitado de categorías, abordando las consideradas más elocuentes y operativas para definir la realidad a estudiar. Todas las categorías definidas tratan de reflejar qué agente (profesor-alumnado) es el decisor en las cuestiones sobre las que versan. En este sentido, las posibilidades de registro tenidas en cuenta se han limitado a dos: profesor o alumnado. Hemos contado con un total de 10 categorías, las cuales han sido agrupadas en 4 bloques a la hora de su análisis, representando cada uno ellos información con respecto al desarrollo de diferentes estilos de enseñanza (cf. Delgado, 1991; Mosston y Ashworth, 1993). Las categorías han sido definidas del siguiente modo:

I.- Decisiones a nivel técnico.

1) Propuesta. Hace referencia al contenido que explícita la ejecución de la tarea a realizar. En ocasiones tiene una importancia primordial, pues el mismo sujeto que

decide la propuesta de la tarea suele ser el que determina muchas otras decisiones (número de componentes, espacio, material, ...).

- Se registrará "P" cuando el profesor imponga una tarea, sin posibilidad de elección por parte de los alumnos.
- Se registrará "A" cuando el profesor permita que uno, varios, o todos los alumnos de la clase, elijan al menos entre dos tareas diferentes propuestas por el profesor, o propongan ellos mismos la actividad a realizar. Si lo que oferta es el número o la forma de hacerlo y el ejercicio es motrizmente idéntico, se estará refiriendo a la categoría "nivel de ejecución", cuya definición se detalla más adelante..

2) Instrucción. Se refiere a la información inicial previa a la realización de cada tarea.

- Se registrará "P" cuando la instrucción sea expresada únicamente por el profesor.
- Se registrará "A" cuando el profesor da la posibilidad de que el alumno/a dé instrucciones de la tarea a otro compañero, sólo o ayudado por el profesor.

3) Feedback. Se define como la información que se transmite al alumno/a durante o después de ejecutarse la tarea. Indica si la tarea se está realizando de acuerdo con la instrucción recibida. Tiene por objeto incidir positivamente en la mejora del aprendizaje. Se diferencia, por tanto, de la información inicial, ya que ésta siempre se facilita antes de la ejecución de la tarea.

- Se registrará "P" cuando el feedback pueda ser dado exclusivamente por el profesor.
- Se registrará "A" cuando el feedback pueda ser dado por el alumno/a, independientemente de que el profesor paralelamente también transmita feedback. Se registrará siempre que tenga la posibilidad de dar, independientemente de que en la realidad dé o no dé, pues si no da puede ser porque no se decida (sería nota de poca autonomía en ese sujeto/s o en la clase), o porque haya decidido no dar.

II.- Decisiones sobre la ejecución de la tarea:

5) Material. Hace referencia a las máquinas, herramientas u objetos necesarios para llevar a cabo la actividad de enseñanza.

- Se registrará "P" cuando el profesor establezca el material a utilizar en la tarea, no dejando posibilidad alguna de elección a los alumnos. Si la tarea fuera realizada con el propio cuerpo sin existir otro material se registra igualmente "P".
- Se registrará "A" cuando el alumnado tenga posibilidad de utilizar el material que deseen para realizar la tarea.

6) Inicio. Referida al comienzo o principio de la tarea.

- Se registrará P" cuando el profesor es el que decide cuando la tarea debe comenzar, bien a una señal u orden, bien por que lo deje establecido mediante otro indicador (silbato, etc).
- Se registrará "A" cuando el profesor no "marca" un inicio concreto, y el alumno una vez preparado para la tarea puede elegir libremente el instante en que desea comenzar. O bien cuando uno o varios alumnos indican el inicio de la tarea al resto de compañeros.

7) Ritmo. Hace referencia a la pausa o métrica en la realización del ejercicio.

- Se registrará "P" cuando el profesor va indicando la métrica por la que el alumnado se guíe para la realización del ejercicio. Busca el que todos los alumnos mantengan una misma pausa en la ejecución de la tarea.
- Se registrará "A" cuando el profesor permita que el alumnado realice el ejercicio o tarea con la pausa que cada uno vaya estableciéndose. O bien cuando un alumno o varios van marcando el ritmo de ejecución al resto de compañeros.

8) Espacio. Hace referencia al espacio o lugar que ocupa cada alumno/a dentro de la pista a la hora de realizar la tarea.

- Se registrará "P" cuando el profesor haya indicado el lugar donde el alumnado debe situarse para el inicio de un ejercicio, o bien la trayectoria que debe seguir en un desplazamiento.

- Se registrará "A" cuando el profesor permite que el alumnado se coloque libremente por el espacio para la realización del ejercicio, o bien permite que uno o varios alumnos indiquen a los demás esta distribución.

III.- Decisiones sobre la individualización de la enseñanza.

9) Nivel de ejecución. Se define como el diferente grado de dificultad en la realización de la tarea. Viene determinado por el número de repeticiones, duración, complejidad, etc.

- Se registrará "P" cuando el profesor impone un mismo grado de dificultad para todos los alumnos.
- Se registrará "A" cuando el profesor permite que el alumnado pueda elegir entre varios niveles de intensidad explicitando al menos dos, o bien cuando uno o varios alumnos determinan distintos niveles de ejecución para la realización de la tarea.

IV.- Decisiones sobre la socialización.

9) Número de componentes. Se refiere a la cantidad de alumnos que van a agruparse para la realización de la tarea. La tarea será realizada individualmente, por parejas, o por grupos.

- Se registrará "P" cuando el profesor decida que la tareas sea realizada individualmente o explicite la cantidad de alumnos que deben agruparse para realizar la tarea.
- Se registrará "A" cuando el profesor deja al menos dos opciones en el número de miembros que deben formar el grupo, o es uno o varios alumnos los encargados de decidir la cantidad de personas que deben agruparse para la realización del ejercicio.

10) Agrupamiento. Se refiere a la decisión de con qué compañero debe colocarse el alumnado a la hora de realizar la tarea.

- Se registrará "P" cuando la tarea sea individual, o cuando siendo realizada por grupos el profesor explicite con quién debe agruparse cada alumno. Normalmente a través de algún criterio (lista, por situación, etc.)

- Se registrará "A" cuando la tarea vaya a ser realizada por parejas o grupos y el profesor permite que el alumnado tenga al menos una opción para decidir con quién agruparse.

b) Tipo de agrupamiento del alumnado.

Incide de nuevo sobre el factor socialización, esta vez midiendo el índice de individualidad o grupalidad en el que se trabajan las actividades del aula.

- Se registrará "individual" cuando la mayoría de los alumnos realicen la tarea solos, sin compañía de otro/a.
- Se registrará "pareja" cuando la mayoría de los alumnos trabajen agrupados de dos en dos, independientemente del tipo de ejecución que realicen (simultánea, alternativa).
- Se registrará "grupo" cuando la mayoría del alumnado realice la tarea acompañado de otros dos o más alumnos, independientemente del tipo de ejecución que realicen.

4.2.1.5.- Registro

La observación quedaba registrada en una planilla de observación confeccionada para tal efecto. El observador realizaba un cálculo proporcional en relación al número de tareas presentadas durante la sesión, ofreciendo el porcentaje de ocasiones en que el alumnado había tenido opción de decidir para cada una de las categorías definidas. De igual manera, transcribía sus notas interpretativas recogidas durante la sesión, y en relación al alumno/a observado/a, pudiendo así confeccionar un estilo narrativo más depurado y más legible para el investigador.

Observador/a:

Fecha:

A) TOMA DE DECISIONES

PRO - Propuesta: _____

INS - Instrucción: _____

FEE - Feedback: _____

MAT - Material: _____

INI - Inicio: _____

RIT - Ritmo: _____

ESP - Espacio: _____

EJE - Nivel de Ejecución: _____

COM - Nº de Componentes: _____

AGR - Agrupamiento: _____

B) TIPO DE AGRUPAMIENTO

I - Individual: _____

P - Pareja: _____

G - Grupo: _____

****

COMENTARIO INTERPRETATIVO:

Alumno/a observado/a:

Cuadro Nº 4.- Hoja de registro utilizada para la observación del estilo docente.

4.2.1.6.- Observadores.

Los observadores fueron estudiantes de tercer curso de la Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación de la Universidad de Almería que cursaban los estudios de maestro en la especialidad de educación física.

Fueron contactados a través de uno de los profesores de la Universidad, el cual había sido compañero de estudios del investigador principal. Este accedió a que los alumnos de su asignatura que lo desearan tomaran parte en la investigación. De un total de 38 universitarios que se ofrecieron inicialmente como voluntarios a participar en la investigación, sólamente 11 se mantuvieron en la idea. En el mes de Marzo, como consecuencia del inicio de las prácticas de enseñanza que realizan los alumnos de tercer curso de magisterio, sólo 4 de los 11 pudieron ausentarse de sus respectivos colegios los lunes y martes, para acudir a nuestro centro educativo y así proseguir con la observación hasta el mes de junio.

4.2.1.7.- Entrenamiento observadores.

La observación sistemática trata de llegar a descripciones de clase que sean absolutamente explícitas en sus propósitos y que disipen parte de la subjetividad que se da cuando las personas describen sucesos. Es precisamente la uniformidad conseguida entre los observadores lo que sustenta la afirmación de que los sistemas de observación sistemática proporcionan información "objetiva" de la situación que describen, dando fiabilidad a los datos obtenidos. (Croll, 1995).

A través del registro observacional pueden producirse "*errores de omisión*" y "*errores de comisión*" [sic.] (Blanco, 1993:157). Los primeros tienen lugar cuando un observador no registra una conducta porque no la ha observado; los segundos se producen cuando el observador registra una conducta en una categoría que no es la que le corresponde. Para asegurarse del control de estos errores, es conveniente asegurarse de la concordancia de los datos obtenidos entre varios observadores, así nuestra observación resulta más fiable en la medida en que el grado de acuerdo entre observadores independientes que observan simultáneamente es mayor (cf. Anguera, 1983, 1989; Blanco, 1993).

Para nuestro caso el acuerdo entre observadores se alcanzó al final de un proceso de entrenamiento que duró 13 sesiones, con una duración aproximada de una hora y media a dos horas y media en cada sesión. Dicho proceso comprendió la siguiente secuencia:

Sesión 1ª : Instrucción sobre cuestiones básicas sobre la investigación educativa. La observación sistemática y tipos de registros utilizados para la investigación de la EF.

Sesión 2ª y 3ª: Información sobre los objetivos principales pretendidos con nuestra observación sistemática y conocimiento de las categorías objeto del estudio. Identificación de las categorías sobre supuestos prácticos.

Sesión 4ª, 5ª y 6ª: Identificación de las categorías sobre supuestos prácticos extraídos de grabación de vídeo. Eliminación, reestructuración y redefinición de algunas de las categorías. Simplificación del registro y observación del docente.

Sesión 7ª, 8ª, 9ª: Visionado de grabaciones parciales y registro especializado.

Sesión 10ª y 11ª: Visionado de grabaciones completas.

Sesión 12ª y 13ª: Observación individual del profesor en situación real. Supervisión del investigador con visionado de la grabación por la tarde.

El calculo de la fiabilidad interobservadores fue calculado en base a la fórmula de Heyns y Zander (1959, en Anguera, 1989:86):

$$\frac{\text{nº de acuerdos}}{\text{nº de acuerdos + nº desacuerdos}} \times 100$$

En la mayoría de las sesiones posteriores a la fase de entrenamiento se consiguió un acuerdo por encima del 80 %. Solamente en tres sesiones se dio un acuerdo por debajo de esta cifra, coincidiendo con los inicios del contenido de la

fase 2 y 3. En estas ocasiones, el investigador se reunió de nuevo con los observadores y se llevó un análisis conjunto a través del vídeo, llegando fácilmente de nuevo al consenso y dejando solventada la discrepancia que motivó el desacuerdo.

4.2.2.- Documento personal: El diario

Para nuestra investigación el diario ha constituido la principal técnica de recogida de datos, en la medida en que se pretendía recoger, como primer objetivo, las subjetividades individuales de cada uno de los estudiantes (casos) a estudiar.

Por esta razón y por su escasa utilización para el ámbito de la investigación educativa, hemos visto conveniente para esta técnica un desarrollo más extenso de las cuestiones teóricas que sustentan la aplicación de los documentos personales y del diario en particular.

4.2.2.1.- Los documentos personales: Origen y reconocimiento como técnica de investigación social.

Blumer (1979) afirma que "*cualquier método de investigación que pueda decirnos algo acerca de la orientación subjetiva de los actores humanos tiene derecho a ser tenido en cuenta por los expertos*" (en Plummer, 1989:15).

Los documentos personales al respecto tienen bastante que decir sobre la "*estructura, dinámica y funcionamiento de la vida mental de su autor*", mostrando las acciones de éste "*como un agente humano y partícipe de la vida social*" (Blumer, 1939:29; en Plumer, 1989:15).

Unas cartas, recortes de prensa, una historia contada oralmente, la literatura sobre hechos reales, fotografías, biografías, diarios, una miscelánea, historias personales, unos paisajes en acuarela, películas, etc., pueden ser considerados como documentos personales. Esta diversidad se debe al hecho de servir de técnica a diferentes disciplinas con objetivos distintos a su vez. Así, la historia, por ejemplo, reconstruye biografías, la sociología utiliza los documentos para inferir estructuras sociales generales a través de descripciones minuciosas de situaciones personales; en pedagogía se explora la dinámica de situaciones concretas a través de las descripciones que hacen los protagonistas, en psicología se estudia al individuo como sujeto objeto de estudio, en antropología se intenta comprender los pensamientos y formas de vida de los grupos que integran una comunidad,... (Zabalza, 1989:81). En otros casos, como en el que nosotros nos encontramos, la

diversidad viene dada por la utilización de los documentos personales con un enfoque interdisciplinar que traspasa las fronteras académicas de varias áreas de conocimiento, y que para nuestro estudio se concretan en el ámbito de la psicología, la sociología y la antropología.

En cualquier caso, todo documento personal, sea cual fuere la disciplina en que se pretende utilizar, mantiene un punto de vista común al tratar de mostrar la visión subjetiva de su autor. Esta es la característica principal de este tipo de técnica.

En cuanto al origen del documento personal como técnica de investigación, Zabalza (1991:81), apoyándose en Balan, mantiene que su aparición y desarrollo ha ido paralela a la propia existencia de los enfoques cualitativos en el ámbito de las ciencias sociales; sin embargo, encontramos que Plummer (1989) considera que algunos documentos, como por ejemplo el relato de una vida, no es tan reciente como lo pueda ser el estudio de las ciencias sociales. Recoge para ello varios antecedentes sobre esta técnica, en la que destaca la obra "A history of autobiography in antiquity" de George Mish (1951), la cual contempla de forma extensa la historia de la autobiografía, llegando a remontarse hasta el antiguo Egipto. No obstante, afirma que hasta inicios de la ilustración, los documentos personales eran fundamentalmente documentos de "sucesos memorables", de grandes hechos, o vidas de filósofos, sin aportar apenas subjetividad; aunque debe mencionarse algunas obras como las confesiones de San Agustín que contempla excepcionalmente en este periodo reflexiones sobre aspectos interiores del autor.

Si dejamos aparte estos antecedentes, por otro lado poco representativo de lo que hoy entendemos como documento personal, Plummer (1989) viene a situar en el siglo XVII los primeros indicios del documento personal moderno. Así, en 1660 Samuel Pepys escribió las primeras anotaciones de sus diarios, lo que viene siendo considerado como la aparición del diario moderno como documento específico. De forma parecida, a finales del siglo XVIII, concretamente en 1782, Rousseau publica sus confesiones y Goethe su obra "Dichtung und Wahrheit", lo que viene a contemplarse como el nacimiento de la autobiografía. El origen de la biografía como documento personal se sitúa en el Renacimiento, aunque su especificidad no fuera alcanzada hasta la era Victoriana.

Sin embargo, es a partir de mediados del siglo XIX, con la aparición de las ciencias sociales cuando toma mayor interés la comprensión subjetiva de los protagonistas. En estos inicios por la preocupación de las ciencias humanas, es cuando William Isaac Thomas y Florian Znaniecki (1918-1920) sacan a la luz, en la ciudad de Chicago, su obra titulada "The polish peasant in Europe and America" (El campesino polaco en Europa y América), publicada originalmente en cinco volúmenes con más de 2.200 páginas (cf. Plummer, 1989:8-11)

La obra de Thomas y Znaniecki ha sido considerada por numerosos autores como pionera en la utilización de documentos personales dentro de la investigación en ciencias sociales [31] (Yinger y Clark, 1988:178; Zabalza, 1991:81; Woods, 1992:339).

Por aquella época fueron muy numerosas las críticas al uso que estos autores hacían en su obra de los documentos personales. Entre ellas ha destacado las críticas de Herbert Blumer, sociólogo de la escuela de Chicago y seguidor de las teorías filosóficas de George Herbert Mead. A raíz de las críticas planteadas por Blumer, el Social Science Research Council (Consejo de Investigaciones en Ciencias Sociales) organizó en 1938 una conferencia para valorar el estudio "The polish peasant" y en general los documentos personales. Esta primera conferencia dio pie a nuevas valoraciones sobre la metodología iniciada por Thomas y Znaniecki realizadas entre los años 1939 y 1945. Una de estas valoraciones fue la realizada por Herbert Blumer cuyo titulo era "An appraisal of Thomas and Znaniecki's the Polish Peasant in Europe and America" y publicada en 1939 en el Boletín nº 14 de la Social Science Council. Este informe ha sido reproducido al castellano bajo el título "Notas sobre "el campesino polaco en Europa y America", de Thomas y Znaniecki" en la obra de Blumer (1982). En ella el autor manifiesta que:

> *"el problema que abordamos aquí es, pues, de la relación entre los materiales y su análisis teórico. (...) El problema afecta al núcleo principal de la tentativa de los autores, y es fundamental en toda investigación social que trate de llegar al factor "subjetivo" por medio de material documental, dado que, en última instancia, consiste en saber si es posible efectuar una investigación social de la experiencia subjetiva de modo científico". (pp. 91).*

[31] Aunque esta obra contempla la utilización de hasta cinco tipos de documentos personales, su fama es especialmente atribuida al uso de las cartas y la historia personal.

Sin embargo, uno de los informes más influyentes fue el realizado por Gordon Allport (1942), valorando esta metodología y convirtiéndose desde entonces en uno de los mayores defensores del estudio de casos individualizado aplicado a la psicología (cf. Plummer, 1989; Yinger y Clark, 1988; Zabalza, 1991)[32].

Desde estos momentos, el uso de documentos personales en la investigación social no ha estado exento de críticas por parte de ciertos sectores que reclaman un modo único y válido de hacer *ciencia.* Tal ha sido el caso, que el uso de los documentos personales puede decirse que fue rápidamente olvidado o marginado hasta fechas recientes, en las que parece que va de nuevo retomando la posición que, según nosotros, merecen. Al respecto Plummer ha manifestado:

> *"Una importante aproximación a la comprensión de la vida humana ha sido persistentemente minimizada, difamada y marginada por los científicos sociales: piensan que los documentos humanos son demasiado subjetivos, descriptivos y arbitrarios para contribuir al progreso científico. Quizá tengan razón, en cuyo caso yo argumentaría que el progreso científico no es la única meta del esfuerzo humano, y que los documentos personales, con su apego a la sensibilidad humanista, tienen aún un importante papel que desempeñar en el progreso humano. Pero quizá no la tengan: es posible que el progreso científico en el terreno social dependa realmente de la construcción de una metodología que tome la subjetividad y las experiencias vividas como piedra angular, en cuyo caso los documentos personales deben desempeñar un papel central".* (1989:12-13).

4.2.2.2.- Definición y aplicaciones de los documentos personales a la investigación educativa.

De todas las finalidades con las que puede utilizarse el documento personal, lo esencial estriba precisamente en la importancia que concede al elemento subjetivo o interno, aunque en conexión con lo objetivo o externo. Por ello, el uso

[32] Para una mayor comprensión de la repercusión que llegó a tener esta obra en aquellos años puede contemplarse las páginas 45-72 de la obra de Plummer (1989). El interaccionismo simbólico cuyas teorías sustentan de manera importante nuestro trabajo, fue precisamente desarrollado por la década de 1920 en el seno de la escuela de Chicago y donde la obra mencionada jugó un papel importante.

de los documentos personales es especialmente interesante cuando se quiere priorizar la visión o representación subjetiva que la persona realiza del mundo exterior. Así, de las innumerables definiciones que se han aportado de los documentos personales[33] siempre termina destacándose un mismo elemento común: la subjetividad del protagonista. De esta forma, afirma Redfield que "*un documento personal o humano es aquel en que las características personales y humanas de alguien que es, en algún sentido, el autor del documento encuentran expresión, de forma que a través de éste el lector conoce al autor y sus puntos de vista sobre los sucesos a que el documento se refiere*" (cit. por Gottschalk et al., 1942; en Plummer, 1989:16).

Entre los usos que los documentos personales pueden aportar a la investigación educativa, y siguiendo a Plummer (1979:73-95), destacamos los siguientes:

1) Los documentos personales suelen contribuir a comprender con gran detalle los fenómenos humanos, que sería el contenido principal de esta técnica. El objetivo de estudio está precisamente en *el flujo continuo y vivido de la experiencia fenoménica históricamente situada, con toda la ambigüedad, variabilidad, maleabilidad e incluso singularidad que normalmente implica tal experiencia*. Al respecto nos preguntamos: ¿Cómo es posible que alguien teorice sobre una situación educativa, o de un centro en particular, si no conoce lo que ello significa para los participantes?. Con esta cuestión puede llegar a entenderse el cuidado que hay que tener para no caer en lo que Denzin ha denominado la "falacia del objetivismo" (cit. por Plummer, 1989:75); es decir, el sustituir la perspectiva de los sujetos por la de uno mismo.

2) El documento personal, si no como técnica principal en la investigación, puede utilizarse para profundizar en alguna de las etapas y durante el proceso de la investigación en alguna cuestión. Así, durante la exploración puede servir para sensibilizar al investigador sobre las cuestiones y problemas que va a abordar. Durante el desarrollo de la investigación podría servir para complementar la visión más objetiva con un cierto subjetivismo o punto de vista de los actores. Finalmente

[33] En Zabalza (1991:80-81) puede contemplarse varias definiciones que al respecto recopila Mercadé (1986).

en un proceso de teorización y conclusión nos puede clarificar las ideas con la riqueza de detalles que suele presentar.

3) Puede contribuir también a la enseñanza y de hecho está siendo habitual su utilización en la formación del profesorado (Berk, 1980; Burgess, 1984, 1985; Collins, 1979; Grumet, 1980; Pinar, 1980, 1981; Van Manen, 1975; citados por Zabalza, 1991:80).

Así, el documento personal puede ser utilizado como recurso curricular que facilite el proceso *reflexivo* del profesor. El carácter de continuidad hace que el diario se convierta en uno de los instrumentos preferidos para esta tarea. Zabalza, Montero y Alvarez (1986:300-304) enumeran una serie de condiciones necesarias para que el diario logre desarrollar la formación del profesorado. Estas serían:

a) Situar el diario en un contexto curricular, lo que supone relacionarlo, y darle sentido con respecto al conjunto de actividades que constituyen el proceso de formación del profesorado.

b) Necesidad de integrar lo referencial y expresivo (Jacobson, en Zabalza, 1991:94-95); es decir, que el diario contemple componentes cíclicos, narrativos, anécdotas, observaciones, ideas personales, sentimientos, etc., pues es lo que le da su valor formativo.

c) Que el diario no se quede en algo individual. La intercomunicación, el trabajo posterior entre compañeros o profesores es fundamental.

d) Durante el proceso hay que *aprender* a hacer el diario lo que no significa despersonalizarlo.

4) La última función destacada en los documentos personales es su capacidad para afirmar el valor de la creatividad, la singularidad y los valores humanos en el contexto de un rudo mundo. Hace que no olvidemos el carácter humanista de las acciones en su sentido más profundo. Permite por lo tanto oír a personas que normalmente no pueden ser oídas por la situación social o status que ocupan. Con ello, el uso del documento personal permite democratizar la investigación, dando una oportunidad a todas las partes.

4.2.2.3.- El diario personal en nuestra investigación.

Dentro de la variedad de documentos personales, nos hemos inclinado por la utilización del diario con la pretensión de registrar "*el flujo inmediatamente contemporáneo de acontecimientos públicos y privados que tienen algún sentido para el diarista*" (Allport, 1942:95; en Plummer, 1989:20). A través de su utilización, marcamos el énfasis en la recogida *diaria* de los datos *inmediatamente después* del acontecimiento vivido. Estas dos, son precisamente las características principales que distingue a los diarios de otros documentos personales. Pero además, con el uso del diario durante un tiempo prolongado se consige no sólo reflejar la visión subjetiva de un momento particular, sino comprender de forma global el periodo de tiempo transcurrido durante la realización de todos los diarios. De esta forma, los fragmentos almacenados día a día consiguen formar una verdadera unidad de comprensión.

La utilización del diario como técnica de recogida de datos en la investigación en ciencias sociales ha sido escasa, destacan trabajos como los de Bogardus (1926); Cavan (1928); Dharamsi (1979); Howard (1979); Maas y Kyupers (1974); Mowrer (1927); Zimmerman Y Wieder (1975), etc. (citados por Plummer, 1989:21-24). En el ámbito educativo han sido especialmente utilizados para la formación del profesorado, como medio de reflexión, tal y como planteamos en la tercera de las funciones desarrolladas en el epígrafe anterior. Bajo esta perspectiva, White (1988:186) utiliza el término diario para describir las diversas maneras de registrar las respuestas escritas a las experiencias vivenciadas durante las prácticas de enseñanza; y después utilizado principalmente para desarrollar, a partir de ellos, el diálogo profesor-alumno/a. En esta línea deben destacarse los trabajos de Berk (1980); Yinger (1981, 1986); Yinger y Clark (1985); Van Manen (1975) (citados por Zabalza, 1991). En el ámbito de nuestro país el diario como instrumento de reflexión y aprendizaje del profesor ha tenido también un auge importante (cf. Del Villar, 1993; Fraile, 1993; Medina, 1995; Pascual, 1994; Porlán, 1988; Porlán y Martín, 1991; Romero, 1995; Zabalza, 1986, 1991; Zabalza, Montero y Álvarez, 1986; etc.).

Por contra el diario aplicado para el estudio de las subjetividades del alumnado apenas ha sido desarrollado. Así, parece que el diario ha sido uso exclusivo del profesor para anotar su propia práctica docente, o incluso para

contrastar la información que le proporciona el alumnado desde otro tipo de técnicas como los cuestionarios, la entrevistas o la observación (cf. Porlán y Martín, 1991:40-43).

La utilización que en nuestra investigación hemos realizado del diario como documento personal, ha estado desconectada de su función formativa, tan propia de los estudios centrados en la formación del profesorado. Nuestra finalidad ha estado más relacionada con las funciones primera y cuarta expuestas en el epígrafe anterior. Así, hemos priorizado en todo el proceso el intento por comprender el aula de EF desde la propia subjetividad del alumnado, concediendo de esta manera un papel importante a aquel sector que normalmente viene siendo olvidado. En esta última pretensión, puede apreciarse una cierta perspectiva crítica hacia la realidad educativa, tal y como advertíamos al tratar las cuestiones preliminares del informe de investigación. Por ello, la utilización del diario en nuestra investigación ha servido como instrumento de investigación y en ningún momento se ha pretendido utilizarlo como un recurso curricular o *guía para la reflexión práctica,* tal y como viene entendiéndose desde la línea de formación del profesorado (cf. Porlán, 1988; Porlán y Martín, 1991; Zabalza, 1991; Zabalza, Montero y Alvarez, 1986). Aún así, no negamos la existencia de un aprendizaje por parte del estudiante (y por supuesto del profesor) cuando han ido desarrollando el diario personal, pues como mantiene Zabalza, Montero y Alvarez:

> *"El mero hecho de escribir ayuda a estimular la conciencia y el autoanálisis a través de la introspección. Significa superar el mero automatismo técnico e introducir la acción en un discurso racional analítico. Supone un filtraje cognitivo de la conducta narrada y un distanciamiento respecto a ella. Supone estructurar, realizar procesos complementarios de síntesis-análisis, autoproporcionando feed-back. En definitiva, el mero hecho de escribir es ya positivo"* (1986:301).

4.2.2.3.1.- El diario del estudiante

El diario del alumno/a ha sido la técnica principal de nuestra investigación. Su objetivo no era de sondear, guiar o hacer preguntas, sino más bien que el estudiante expresara libremente sus impresiones, revelando de esta manera el flujo y

las contradicciones de la realidad subjetiva cotidiana inspiradas dentro del aula de EF. Esta era la característica fundamental por la que nuestro estudio enlazaba muy directamente con las concepciones epistemológicas de la fenomenología y el interaccionismo simbólico, cuyos postulados fueron ya expuestos en la primera parte, previo al informe de la investigación.

De todos los instrumentos que conocíamos para la investigación educativa, nos parecía que éste era el que menos forzaba la intimidad del sujeto y mejor permitía una autonomía ante el investigador. Era considerado por nosotros como el más idóneo para mostrar la representación diaria subjetiva y ambigua de cada estudiante. Así, como desarrollaba Yinger y Clark (1988), "*la redacción de diarios es especialmente adecuado para el registro del pensamiento y de la conducta a lo largo del tiempo*" (pp.183), siempre que su redacción se lleve a cabo próxima a los acontecimientos plasmados.

Con la utilización de esta técnica se quería recabar información sobre:

1) La manera de pensar habitual del alumnado en el desarrollo de las clases de EF y que le hace actuar de forma cambiante.

2) La realidad global del aula desde el punto de vista del estudiante, entrando así a comprender las conductas que se producen y su diversidad de causas y situaciones.

La redacción del diario se inició el 18 de Octubre de 1994 y finalizó el 6 de Junio de 1995, lo que ha supuesto un periodo prolongado de casi 9 meses, permitiendo así tener una visión global del proceso, además de innumerables situaciones particulares que analizar.

Se hacía necesario de cara a la validez y fidelidad de la información recogida con esta técnica que el alumnado no alterara la realidad al narrarla, para lo que se preveía ir contrastándola con otros datos obtenidos de las otras técnicas utilizadas. Del mismo modo, había que tener especial cuidado para que el hecho de tener que realizar el diario no fuera a variar en exceso la propia manera de pensar del alumnado, que es precisamente lo que pretendíamos que reflejara. Para esta cuestión era importante definir el "*contexto pragmático*" (Zabalza, 1991:97), pues éramos conscientes de que la manera en que el investigador presentara la realización del

diario podía llegar a tener una gran reactividad en el alumnado. Tal es así, que Jacob (cit. por Yinger y Clark, 1988), ha mantenido que la conducta natural es más probable que ocurra cuando "*el participante define al investigador como un observador neutral o que ocupa un status híbrido dentro del ambiente*" (pp.183), lo que nos llevaría a tratar las relaciones de comunicación que el investigador mantuvo dentro del campo de investigación, aspecto que al influir en general a toda obtención de datos dejaremos para más adelante.

El contexto paradigmático venía determinado por tres cuestiones:

a) El tipo de solicitud a que respondía el alumnado que escribe el diario.

b) La percepción de sí mismo y del investigador desde la cual el alumno realizaba el diario.

c) Como quedaba la cuestión de la publicidad frente a la privatización de la información, pues esta parcela daba de lleno en las consideraciones éticas de la investigación, y que claramente puede expresarse por la observación realizada por Agee (1965) a través de la siguiente pregunta: ¿con qué derecho puede un académico penetrar en los mundos subjetivos de otros seres humanos e informar después al mundo en general sobre ellos?. (en Plummer, 1989:157)[34].

La realidad es que intentamos crear un clima de confianza para que el alumnado escribiera los diarios como si nadie fuera a leerlos. Esto fue un factor importante para preferir mantener la intimidad de la información recogida y por ello no utilizarlos como medio de reflexión, en aras de buscar una mayor validez y calidad, siendo fieles así a nuestro principal objetivo de aprehender la realidad estudiada desde la información proporcionada por el alumnado como principal fuente de datos. Se trataba en definitiva de los mismos criterios que inspiraron las estrategias de selección de los casos a estudiar.

[34] En relación a las cuestiones éticas de la investigación, y del mismo modo que se mantiene un debate en el ámbito epistemológico, podríamos hablar en el campo moral de un enfrentamiento entre lo que se denomina "*absolutismo ético*" y un "*relativismo situacional*". Mientras la primera postura trata de establecer unos principios firmes que guíen la investigación social, la segunda defiende más la idea de que la ética debe ser elaborada creativamente en cada situación concreta, evocando un cierto *laissez-faire* individualista sin otra responsabilidad que la propia conciencia del investigador. Independiente de los debates que puedan plantearse, la discreción, la honradez, la explotación a los sujetos, la lealtad, etc. son principios que todo investigador no debe olvidar (cf. Deyhle, Hess y LeCompte, 1992; Plummer, 1989:155-168).

Desde el primer momento en que tomamos contacto con el alumnado de bachiller dejamos claro que la realización del diario era totalmente voluntario. La idea era desvincularlo de su carácter académico y por ello se pretendía remarcar la idea de que no se contemplaría en la evaluación de la asignatura. Pero esta pretensión era de nuestra parte algo ingenua, encontrándose más cercana a la ficción que a la realidad del aula. Eramos conocedores de que el alumnado, en mayor o menor medida, siempre tendría presente condiciones contextuales y situacionales que le condicionarían cualquier pensamiento y acción dentro y fuera del aula. Asumir esta primera cuestión nos llevó a una fase de negociación con el estudiante para que quedara claro en que términos participarían dentro de la investigación. Así, previo acuerdo con el profesor, se les ofrecía a los participantes la obtención de un *sobresaliente* en la evaluación de la asignatura de EF al finalizar el curso (Junio), pero siempre dejando bien marcado que estaba condicionado al cumplimiento del compromiso que contraía. Las únicas obligaciones a las que se comprometían era a la realización de un diario personal por cada clase que tuvieran de EF (normalmente dos a la semana), cuyo aspecto les obligaba por tanto a la asistencia continuada a las clases y a la reunión en alguna tarde con el objetivo de mantener una entrevista con el investigador. De esta manera, quien no deseaba realizar un diario podía optar por la modalidad normal de evaluación que el profesor mantenía para el área, y que sin duda era más cómoda que la exigida con la participación en la investigación. En este sentido, desde el principio una de las alumnas ya lo dejaba ver en el comentario de sus primeros diarios:

> *"Todos mis compañeros al igual que yo, en primer lugar nos apuntamos a este trabajo porque no pudimos resistir la tentación de poder lograr un Sobresaliente en esta asignatura, pero en el fondo va a ser un gran reto y esfuerzo para nosotros, el comprometernos y llevar a cabo durante todo un año este diario. Los que lo consigan podrán estar satisfechos por dentro, porque serán en alguna medida un poco más responsables".*

De hecho, como ya se expuso en la selección de casos, de un total de 34 alumnos que componían el aula, 16 se presentaron en un inicio para llevar a cabo el diario, de los cuales seguidamente sólo 7 prefirieron mantenerse[35].

[35] Ver selección de casos dentro del capítulo "diseño de la investigación".

Con esta estrategia puesta en marcha se pretendía garantizar a cualquier estudiante que llevara a cabo los diarios una superación satisfactoria en la asignatura de EF. Para ello, nos creamos el compromiso de que sólo se exigiría el hecho de haber realizado los diarios, y de esta manera el sujeto conocía que no iba a ser exigible ningún criterio de calidad a parte que oscureciera la negociación y por el cual el investigador pudiera después faltar a su compromiso. Esta fue una decisión clave a la hora de aplicar los diarios a la investigación de estudiantes, pues entendíamos que de esta forma nos acercábamos mejor a crear un clima de confianza que permitiera una fiabilidad suficiente en los datos recogidos. De cualquier forma, es un aspecto importante a tener en cuenta para la contextualización de nuestro trabajo de campo.

En cuanto a la información que debían recoger en los diarios, no se les planteó ningún criterio o consigna. La escasez de estudios sobre el pensamiento del alumnado nos impedía conocer con certeza los contenidos, temas o problemas principales del alumnado en estas edades, y para el contexto de la EF. Esta era precisamente la primera cuestión que debíamos resolver en nuestra investigación. Para ello, ateniéndonos a la naturaleza propia del diario como instrumento de investigación, decidimos dejar totalmente abierto los temas a tratar en los diarios. Estábamos convencidos que era una buena solución para recoger la perspectiva particular del estudiante, su representación y visión subjetiva de la realidad que iba teniendo lugar dentro del aula. No obstante, sí procedimos a indicarles unas breves instrucciones para su realización, que lejos de despersonalizar el diario, pretendía asegurar una cantidad y calidad mínima en los datos. Las únicas premisas dadas fueron las siguientes:

- Para evitar el olvido de los acontecimientos ocurridos en la clase se les aconsejó que el diario debía ser realizado el mismo día de la clase, una vez llegado/a a su casa o bien por la noche.

- Cada diario tenía que realizarse al menos completando por escrito una carilla de folio o A-4.

- Se les comunicaba asimismo la idoneidad de que junto con los temas que le parecieran importantes, realizaran algún juicio de valor indicando lo que le había agradado o preocupado, y en la medida de lo posible se implicaran justificando su

postura. Esto pretendía evitar unos diarios puramente descriptivos o lo que podría ser un "simple plan-horario" (Zabalza, Montero y Alvarez, 1986:303).

- Por último, se les garantizaba el anonimato a cada uno de ellos. Para esto, les asigne un número personal que debían reflejar en lugar de su nombre, ubicándolo en el encabezado del diario, junto con la fecha del día. De esta forma ellos no verían nunca su nombre reflejado en un papel que les pudiera comprometer.

Los estudiantes entregaron sus diarios de todo el curso en el mes de Junio, una vez finalizadas las clases y antes de la tercera evaluación. Sin embargo, al final de cada fase (aproximadamente cada trimestre) se les solicitaba a cada alumno/a los diarios. Estos eran revisados por el investigador en la misma reunión que al término de cada fase tenía lugar para la realización de una entrevista individual. Esta actuación nos servía para apreciar el grado de compromiso que cada sujeto iba teniendo y poder replantear las decisiones de investigación durante la recogida de datos. Mas que una lectura, el investigador iba hojeando rápidamente y de forma alternativa los diversos diarios, con lo que intentaba demostrar al alumno/a que no le interesaba romper su intimidad a través de la lectura minuciosa del contenido, sino más bien orientarse sobre lo que se estaba realizando. Aunque algunos estudiantes al final de la primera fase intentaron darnos los diarios que llevaban realizados para que nosotros los archiváramos, rechazamos esta opción, indicándoles que queríamos mantener durante todo el proceso su intimidad y también su confianza, de tal modo que sólo lo recogeríamos definitivamente cuando las clases hubieran finalizado, nosotros hubiéramos abandonado la escena y quedara todo el verano por medio hasta el inicio del nuevo curso.

Aunque con la participación en la investigación se comprometían a realizar un diario por cada clase de EF, con una extensión mínima de 1 carilla, esto no fue del todo cumplido por la mayoría del alumnado, aunque si bien es verdad, tampoco nos pillaba de sorpresa. Solamente una alumna fue la que fielmente completó la realización de todos los diarios, incluso los días en que no pudo asistir a clase. El resto de sujetos, por cansancio, ausencia a clase, abandono escolar u otras causas, fueron en mayor o menor medida disminuyendo la producción de diarios. Finalmente nos encontrábamos sólo con tres sujetos, que pese a algún olvido, mantenían a través de sus diarios una narración suficientemente extensa en palabras y tiempo. Esos sujetos nos permitían contemplar en sus narraciones, además de

innumerables situaciones particulares, una visión global del proceso que había tenido lugar durante los casi 9 meses de clases.

Estas limitaciones nos parecen importante destacarlas, pues reflejan la verdadera situación en la que tuvo lugar la investigación, y deben ser tenidas en cuenta de cara a la planificación de otras investigaciones o replicaciones. No obstante, debemos señalar que nuestra actuación, según la entendimos y la seguimos entendiendo, fue adecuada de cara a los propósitos pretendidos, en donde lo prioritario era la riqueza y calidad de la información recogida, aun sacrificando una cantidad de datos que de otra manera seguramente hubieran superado los actuales, y sin que ello quiera decir que nuestra investigación carezca de datos suficientes. La actuación, por tanto, puede concretizarse por el intento de animar al estudiante a contar su propia realidad del aula y que al hacerlo no la alterara de forma intencionada. El lector podrá valorar con la lectura de los informes y especialmente con la negociación realizada con el propio alumno/a la validez de los diarios.

4.2.2.3.2.- El diario del profesor.

El diario como instrumento aplicado al profesor mantuvo una intención bastante diferente a la expuesta anteriormente para el estudiante.

Debemos señalar que en un inicio no se pretendía utilizar esta técnica de cara al docente, pues para contrastar la realidad del aula nos bastaba las entrevistas que se realizarían al profesor (y a los estudiantes) después de cada fase. La idea tomó forma a raíz de la propia aplicación del programa docente que el profesor de la asignatura iba a desarrollar durante el curso escolar. El hecho de que el docente mantuviera todas sus competencias decisionales dentro del aula (interactivas), una vez que se abandonó la idea de intervenir sobre su actuación de clase, nos hizo plantearnos la posibilidad de que él mismo recogiera de forma escrita algunas reflexiones sobre su práctica docente diaria y los problemas con los que se encontraba a la hora de intentar ceder determinadas decisiones al alumnado.

A diferencia del estudiante, al docente no se le solicitaba la realización sistemática de un diario por cada clase, sino que se dejaba en buena parte al criterio del mismo docente, de tal manera que recogiera sus incidencias cada vez que lo

creyera oportuno y en cualquier caso con una periodicidad que nos permitiera seguir el proceso.

La función principal de esta técnica era poder mantener un contraste con los datos aportados por el estudiante y las observaciones realizadas, muy especialmente en lo que concernía al desarrollo curricular. Para ello, en lugar de utilizar un diario de carácter abierto, como en el caso del estudiante, se optó por un diario semiestructurado, donde una primera parte recogía los aspectos relacionados con la intervención didáctica, fundamentalmente señalando aquellos aspectos en los que existía una variación entre la planificación y la puesta en acción de la sesión. En una segunda parte del diario, el docente podía recoger sus impresiones y opiniones sobre estos hechos o sobre cualquier otro aspecto del aula. Se acordó que la estructura inicial del diario sería la siguiente:

- Estilos y técnica de enseñanza utilizados
- Recursos empleados
- Organización del grupo
- Participación del alumnado en las tareas
- Decisiones a tomar por el alumnado
- Impresión personal en la aplicación del estilo
- Relaciones sociales: entre alumnos, entre profesor-alumnado.

Debido al carácter de la información recogida a través de esta técnica se acordó que el profesor los iría entregando al investigador conforme fueran realizándose. El profesor inmediatamente finalizada la sesión solía anotar algunas ideas que le ayudaban posteriormente a realizar la redacción del diario. Algunos de ellos fueron entregados el mismo día de la clase, el resto, como muy tarde, al día siguiente.

4.2.3.- Observación participante.

La observación es una actividad que realizamos diariamente para aprehender el mundo en el que nos desenvolvemos como miembros de una sociedad. Nos sirve para guiar y orientar nuestras acciones, así como para interpretar las acciones y reacciones de otros. A través de la observación generamos un tipo de "sentido común" o "conocimiento cultural" que es la base de cualquier conocimiento y teoría. (Adler y Adler, 1994).

No obstante, la observación utilizada en las ciencias sociales, a diferencia de la que realizamos cada día de nuestra vida, está guiada por un proceso y un objetivo particular. Así, los investigadores en ciencias sociales estudian las situaciones que le rodean regular y repetitivamente, con una curiosidad por las cuestiones teóricas sobre la naturaleza de las acciones humanas, sus interacciones y la sociedad. Por tanto, la observación puede definirse, siguiendo a Morris (1973, en Adler y Adler, 1994), como "*el acto de notificar un fenómeno, normalmente a través de instrumentos, registrándolo para la investigación u otros objetivos*". Aunque suele pensarse que la observación es una cuestión de recoger información visual, sin embargo, lo cierto es que para recoger las impresiones del mundo que nos rodea solemos utilizar todas nuestras facultades humanas, de tal manera que todos los demás sentidos pueden sernos útiles para recoger información observacional (Adler y Adler, 1994).

Se han intentado definir las características que debe tener el observador cuando investiga, configurando lo que sería un "observador ideal" (Anguera, 1989:145). No obstante cada observación representa una casuística distinta, especialmente en el caso de las observaciones interpretativas, donde los marcos de actuación son difíciles de definir y la actuación del investigador debe, a menudo, ir modificándose a lo largo de la propia observación.

De entre las posibles formas de llevar a cabo una observación, la utilizada en el campo de las ciencias sociales es fundamentalmente naturalista, pues tiene lugar en contextos naturales y "*entre*" los actores que participan en la interacción, siguiendo el observador, de este modo, las escenas de todos los días. Este tipo de observación, denominada participante, se viene a situar en el polo opuesto a la

observación cuantitativa, sistemática, guiada por categorías predeterminadas que son extraídas inductivamente de las teorías.

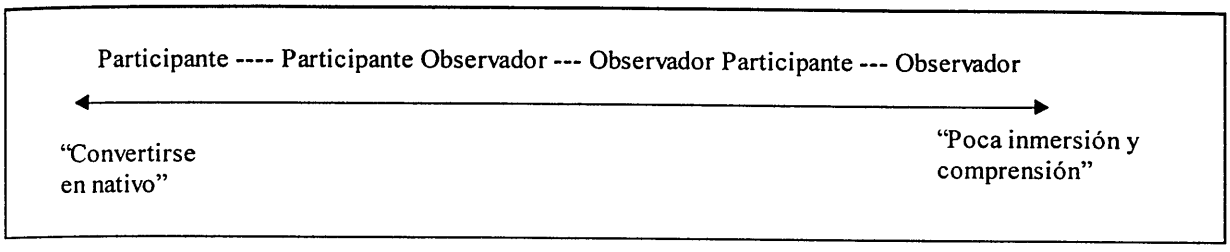
La observación participante es, junto con la entrevista, una de las técnicas fundamentales en investigación cualitativa y la más importante en los estudios etnográficos (Goetz y LeCompte, 1988:126; Woods, 1989:49). De hecho, observación participante y entrevista, suelen ir en un proceso inseparable. Tanto es así que entrevistar durante el suceso se considera parte de la observación participante[36] (McCall y Simmons, 1969; en Rivas, 1990b:142). De ahí que la principal característica de la investigación participante es tal vez el hecho de que el observador juega un doble rol. En primer lugar es un observador que depende de las personas a las que esta observando, pero a su vez es un participante, un miembro del grupo donde se lleva a cabo la observación. Precisamente por ello, la principal riqueza de la observación participante es captar las experiencias desde su mismas actividades y desarrollo (Lincoln y Guba, 1985:273).

No obstante, los autores en función del grado de participación del investigador durante la observación suelen diferenciar entre diversas situaciones dentro de un continuo. Así, siguiendo a Goc Karp (1989, en Dévis, 1994:265-267) y a Gold (1958, en Rivas, 1990b:148), podemos plantear dos posibilidades extremas de interpretar el rol del observador. Estas corresponderían a las situaciones de un participante completo y la de un observador completo. Entre estas dos soluciones totalmente distantes, los citados autores plantean otras dos, más en función del énfasis en cada uno de los extremos. De este modo, nos encontraríamos con el rol de participante como observador y por otro, la situación de observador participante.

Nosotros consideramos que los dos polos, representados por la situación de participante completo y de observador completo, trae importantes inconvenientes para la observación. De un lado, la situación de participante completo puede traer serios problemas éticos al encubrir los propósitos e intenciones reales del investigador o en otro sentido puede también perderse la perspectiva propia

[36] Si bien es cierto que una observación participante puede llevar incluida la realización de entrevistas, o diálogo del investigador con los propios participantes; este tipo de "entrevistas informante" (Colás y Buendía, 1992:260), realizada en el mismo momento en que transcurren los acontecimientos estudiados no debe confundirse con aquellas otras realizadas fuera de la escena propia, con un carácter más formal, donde la reunión es preparada por el investigador, y normalmente con algún grado mayor de estructuración en las preguntas.

convirtiéndose en un nativo que imposibilite interpretar y comprender los procesos que se trata de investigar. En el caso de adoptar un rol de observador completo, encontramos el problema de poder llegar a no entender realmente no sólo las acciones de los sujetos, sino sus procesos mentales que les han llevado a esta actuación. Las situaciones quedarían reflejadas a través del siguiente cuadro:



Cuadro Nº 5.- Situaciones posibles en función del rol y grado de participación del investigador durante la observación.

Algunos autores (Rivas, 1990a, 1990b; Woods, 1989) advierten que la mayoría de las investigaciones realizadas dentro de la investigación educativa han tenido que ser observaciones no participantes, pues el investigador ha observado el aula sentado al fondo, sin una intervención en la dinámica de la clase. La propia situación ha sido la que ha imposibilitado un cierto grado de participación. Woods (1989:52-56) mantiene una serie de inconvenientes al hecho de que el investigador tome un alto grado de participación en el aula. Algunos de estos son: el hecho de que la participación puede restar un tiempo útil para que el investigador pueda anotar o registrar lo observado; por otro lado puede existir una suma de responsabilidades, pero sobre todo parecen evidentes los posibles conflictos entre investigador-profesor e invesigador-alumnado, por el hecho de confundirse el rol de investigador con el de profesor.

La postura ideal parece clara, pues debe el investigador poder involucrarse hasta el punto de ser capaz de valorar la vida como un nativo, pero al mismo tiempo ser capaz de distanciarse con el fin de poder representar esa situación con la adecuada contextualización (Woods, 1989:55). Sin embargo, la cuestión a la hora de ponerla en práctica no resulta tan fácil, máxime en una situación de aula.

Nuestra actuación como observador en el aula la podemos definir dentro de lo que hemos denominado como observación participante, manteniendo así un mayor énfasis en la observación que en la participación. La justificación metodológica de este tipo de observación en nuestra investigación coincide con los planteamientos que ha realizado Guba y Lincoln:

> *"La observación (particularmente la observación-participante) maximiza la habilidad del investigador para comprender a los nativos, las creencias, preocupaciones, intereses, conductas inconscientes, costumbres y otras cuestiones similares; la observación (particularmente la observación-participante) permite al investigador ver el mundo como lo ven sus sujetos, vivir en sus marcos temporales, capturar los fenómenos en sus propios términos y comprender la cultura en su propio ambiente natural, continuo; la observación (particularmente la observación-participante) proporciona al investigador el acceso a las reacciones emocionales del grupo introspectivamente, esto es, en un sentido real permite al observador utilizarse a sí mismo como una fuente de datos; y la observación (particularmente la observación-participante) permite al observador construir, sobre el conocimiento tácito, el suyo propio y el de los miembros del grupo"* (1981:193; en Lincoln y Guba, 1985:273 y Rivas, 1990b:149-150).

Entendemos que atendiendo aisladamente a nuestra actuación dentro del aula, tal vez pudiera ser considerada más cercana a la observación externa o no participante, que a la participante, sin embargo, creemos que el proceso no puede ser definido sólo atendiendo a un elemento aislado y descontextualizado de la propia situación que venía ocupando el investigador principal en el centro educativo. Así, nuestro rol de profesor en el instituto nos permitía, en cierto modo, ser un verdadero participante en la vida escolar, a la vez que vino a definir realmente nuestro papel en el aula, de cara a las personas que en ellas interactuaban.

De esta forma, si en las investigaciones educativas, el investigador que proviene de un ámbito externo al centro suele fabricarse un papel especial para poder justificar su presencia en las aulas, en nuestra situación el papel ya venía, en cierta forma, asignado por la propia situación que desempeñábamos con nuestra profesión. Esta situación en determinadas circunstancias puede convertirse en una

ventaja, especialmente cuando debes estudiar a los de tu propia especie. En tal sentido, McGee señala:

> *"Hay una idea entre muchos investigadores educativos de que un estudio "real" de observación-participante en las escuelas (esto es, el profesor o director como investigador) no puede ser llevado a cabo a causa del carente control de las variables y los inherentes prejuicios del investigador en tal diseño. Yo propondría que los dos papeles sean tenidos en cuenta y se conviertan en las principales partes de la investigación. El investigador, quien adquiere o ya ocupa un papel, un lugar en la escuela, tendría conocimientos que el investigador de universidad sentado periódicamente en una clase, nunca podría tener". (McGee, 1988:95; en Pascual, 1994:265).*

Sin embargo, para nuestro caso, el estudio no se centraba sobre el profesorado o el centro, sino sobre el alumnado a nivel de aula, para lo que nuestro rol de profesor del centro podía traer serios inconvenientes a la hora de interactuar con los estudiantes. Este aspecto nos hizo que tuviéramos especial cuidado con las relaciones de comunicación, pues de ella dependía gran parte del éxito en la obtención de los datos. Así, especialmente importante fue el ganarse la confianza de los alumnos, mostrándole respuestas honestas, sin ocultarle actividades importantes (Blalock, 1970; en Anguera, 1989:128).

Por otra parte, nuestro rol de profesor, nos sirvió para mantener un cierto distanciamiento a la hora de apreciar los acontecimientos culturales de un grupo distinto al que pertenecíamos, ya que el peligro en estos casos es actuar en el medio, al mismo tiempo que se recibe la actuación de ese medio. Esto nos puede llevar a que "*los marcos interpretativos desarrollados durante años de actividad docente impongan la modalidad en que percibimos las experiencias ajenas, en lugar de convertirnos nosotros mismos en material de valoración*" (Woods, 1989:50). De esta forma, se hizo necesario que, en la medida de lo posible, a la hora de adentrarnos en el aula, aparcáramos los preconceptos que traíamos como profesor (Sancho, 1987).

De otro lado, durante todo el proceso de observación participante, utilizamos un cuaderno de campo para la recogida de datos. En él fuimos recogiendo una serie de apuntes realizados durante la permanencia en escena, que posteriormente se

completaban con notas más extensas realizadas una vez transcurrida la clase, lo más cercana al momento en que transcurrieron los hechos y cuando disponíamos de un mayor tiempo. Los datos recogidos fueron globales del aula, intentando reconocer y comprender elementos socio-culturales del aula; por otro lado, atendimos a los sujetos particulares del estudio centrándonos en la implicación de éstos y la participación personal en las actividades del aula. Todos estas referencias eran acompañadas de anotaciones que recogían los puntos de vista particulares del investigador y forma personal de vivir las situaciones.

La utilización de estos datos, a través de análisis provisionales, sirvieron para ir dirigiendo la recogida posterior de información, especialmente útil para la elaboración de las preguntas, que constituirían las entrevistas sucesivas a realizar, y la definición progresiva del objeto de estudio. Un análisis más extenso y final, una vez terminada la estancia en el aula, ayudó a un contrastación de fuentes y a comprender el mismo proceso seguido en la investigación.

A parte de los datos aportados para la investigación, el cuaderno de campo ha servido como instrumento formativo para el investigador participante, gracias a la posibilidad que permite de mantener una reflexión sobre su propia actuación en el aula.

El grado de interferencia lo intentamos minimizar de forma bastante diferente a la observación sistemática. Para este caso, actuamos a través del no ocultamiento, indicando nuestros propósitos desde un primer momento. No obstante, mantuvimos inicialmente una ubicación más o menos fija, con la idea de no entorpecer el desarrollo normal de clase, y progresivamente, cuando nuestra presencia se iba haciendo más natural entre los sujetos, fuimos desplazándonos de un lugar a otro, ocupando diversas posiciones a lo largo de la pista y en función del propio desarrollo de la clase, intentando así captar, con mayor nitidez, las conversaciones de algún subgrupo, o en ocasiones buscando el diálogo con el alumnado que se encontraba exento y algo retirado del lugar donde trascurría la dinámica de clase.

4.2.4.- Entrevista.

4.2.4.1.- Definición y tipos

La entrevista es considerada como una de las más comunes y potentes formas para intentar comprender los fenómenos humanos.

La entrevista en sus diferentes formas ha sido utilizada desde épocas bastantes trascendentales[37]. En los últimos tiempos, la tradición de esta técnica ha sido doble. De una parte encontró gran aceptación como técnica de diagnosis clínica y más tarde, durante la I Guerra Mundial vino a utilizarse como instrumento de medida en el ámbito de la psicología. Pero sus orígenes más inmediatos como técnica de investigación cualitativa se encuentran enlazados con la sociología. Tal es así que Benney y Hughes la consideran como una parte de la sociología, pues la entrevista es interacción y la sociología sería el estudio de la interacción (en Fontana y Frey, 1994:361).

De manera simple, y siguiendo a Dexter, la entrevista puede entenderse como "*una conversación con propósito*" (en Behar, 1993:349); o como dicen Cohen y Manion (1990) "*la reunión de datos a través de una interacción oral directa entre individuos*"(pp.378). En un sentido más amplio y atendiendo a la perspectiva relacional, Labou y Fanshel mantienen que la entrevista se encuentra inscrita en el amplio conjunto de los comportamientos verbales o "*speech events*" . Al respecto "*la entrevista sería un speech events en el que una persona A extrae una información de un persona B, información que se hallaba contenida en la biografía de B*" (Blancher et al, 1989:87). Así, el concepto de "*biografía*", tal y como es utilizado por el autor en la definición de entrevista, resulta esencial y distintiva de otras técnicas de obtención de datos. La biografía hace referencia a las representaciones asociadas a los acontecimientos vividos por el entrevistado, por lo que se asume que la información ha sido experimentada y absorbida por la persona, y que al contarla mantendrá una deformación significativa de su experiencia. Esta subjetividad es la característica fundamental que define a la información facilitada a través de la entrevista.

[37] Para una visión de la historia de la entrevista como técnica de investigación cualitativa puede acudirse a Fontana y Frey (1994).

Las clasificaciones realizadas sobre la entrevista son numerosas, atendiendo a diversos criterios. Grawitz (1975) las clasifica teniendo en cuenta simultáneamente el momento del proceso de investigación en el que se efectúa la entrevista, el tipo de investigación, el objetivo de la misma y el grado de libertad de que disponen los interlocutores que da lugar a información de distinto grado de profundidad. Atendiendo a todos estos factores, el autor establece seis tipos de entrevistas dentro de un continuo de libertad y profundidad: entrevista clínica, entrevista profunda, entrevista de respuesta libre, entrevista centrada o focalizada, entrevista de preguntas abiertas, y entrevista de preguntas cerradas. De forma parecida, Pelechano (1976) opone la entrevista clínica a la entrevista de investigación y Silva (1981) diferencia también entre entrevistas de investigación y entrevistas de intervención, dividiendo éstas últimas en diagnósticas y terapéuticas (en Behar, 1993:350).

Nos parece interesante diferenciar entre las entrevistas utilizadas para la investigación, de otro tipo de entrevistas empleadas con objetivos terapéuticos o clínicos, tal y como muestran los autores. Al respecto, Blanchet diferencia estos tipos de entrevistas según sean el entrevistador (A) o entrevistado (B) los iniciadores y beneficiarios de la situación, diferenciando las "interviús", a las que pertenece la entrevista de investigación, de las "confesiones". Así, manifiesta:

> *"a) Si A tiene la iniciativa del encuentro con B y es el que más se beneficia de ello: se trata de entrevistas efectuadas por entrevistadores cuyo oficio consiste en extraer una información de sus interlocutores para explotarla con fines externos a la situación; éstas son "interviús": entrevistas periodísticas, interrogatorios de la policía, cuestionarios que siguen un modelo, entrevistas de investigación, etc.*
> *b) Si B tiene la iniciativa del encuentro con A y es quien se beneficia principalmente (por eso B remunera directa o indirectamente a A), se trata de "consultas"; entrevistas médicas, legales, denuncias a la policía, entrevistas terapéuticas, confesiones, etc."* (Blanchet, 1989:89).

Bajo esta distinción, y siguiendo a Cannell y Kahn, podemos definir la entrevista de investigación del siguiente modo:

> *"Un diálogo iniciado por el entrevistador con el propósito específico de obtener información relevante para la investigación y enfocado por él sobre el contenido*

especificado por los objetivos de investigación de descripción, de predicción o de explicación sistemáticas" (1968; en Cohen y Manion, 1990:378).

Centrándonos en las entrevistas de investigación, éstas pueden clasificarse en función de su grado de estructura, su grado de encubrimiento y la calidad de la relación entre investigador y entrevistado (Lincoln y Guba, 1985:268-269).

En relación al grado de estructuración, la clasificación más reconocida entre los autores ha sido la que divide las entrevistas en estructurada y no estructurada (cf. Cohen y Manion, 1990; Fontana y Frey, 1994; Lincoln y Guba, 1985; Walker, 1989; Ruíz Olabuénaga, 1996)[38]. Cohen y Manion (1990:380) diferencian también entre la entrevista dirigida o controlada por el investigador de la entrevista no directiva, por la que el informante tiene plena libertad para expresar sus sentimientos subjetivos, "*tal completa y espontáneamente como elija o sea capaz*".

La entrevista en cuanto a su grado de encubrimiento puede oscilar desde un extremo, en el que el entrevistado o informante es completamente inconsciente de para qué está siendo entrevistado, hasta el otro en donde el entrevistado ha sido totalmente informado no sólamente del propósito, sino de cómo la información resultante será utilizada.

Por último, en cuanto a la calidad de la relación entre investigador e informante, existe también un amplio continuo. Al respecto Lincoln y Guba (1985:269) plantea la entrevista hostil, la entrevista de estudio limitada, la entrevista a través de un "*rapport*", la entrevista asimétrica, la entrevista profunda y la entrevista fenomenal.

A parte de estas clasificaciones, podemos encontrar entrevistas individuales o en grupo. A su vez, aunque lo común es que se de la situación de un entrevistador y uno o varios informantes, puede ocurrir que en ocasiones sea interesante contemplar la presencia de varios entrevistadores, por ejemplo, de cara a la formación de uno de los entrevistadores, que actúa más de observador, o para mantener una doble perspectiva del contenido o del proceso transcurrido durante la misma.

[38] Para una exhaustiva diferenciación entre la entrevista estructurada y no estructurada puede revisarse la obra de Ruíz Olabuénaga (1996:169-170). Este autor realiza una comparación esquemática en función de cuatro elementos: la entrevista, el entrevistador, el entrevistado y las respuestas.

4.2.4.2.- La entrevista en nuestra investigación.

La justificación del uso de esta técnica para nuestro estudio viene motivado precisamente por la posibilidad de recoger las deformaciones que el entrevistado hace de la propia realidad al contarla. Es precisamente esta subjetividad e interpretación de la información proporcionada por la persona la que hace esta técnica interesante para nuestro propio estudio, pues vendrá a complementar la información que pueda aportar el uso del diario personal. Además, una de la principales ventajas que nos permitirá la entrevista es poder "*reconstruir el pasado, interpretar el presente y predecir el futuro, todo sin movernos de un confortable sillón*" (Lincoln y Guba, 1985:273).

Dentro de nuestra investigación se han realizado 4 entrevistas individualizadas, tanto con el profesor de la asignatura como con cada uno de los alumnos estudiados[39]. Todas ellas han respondido a un formato semiestructurado, entendido, dentro del continuo posible, como aquel por el cual el investigador establecía un mínimo de cuestiones a presentar que atendían a los diferentes propósitos de las entrevistas; a partir de estas cuestiones planificadas, el investigador podía introducir modificaciones en la medida que reaccionaba ante las repuestas del entrevistado, complementando las preguntas previamente establecidas.

Así, previa la realización de cada entrevista se confeccionó un guión que posibilitaba el poder definir el tipo de información que deseábamos obtener de acuerdo a los propósitos de la investigación. En todos los casos se utilizó el formato de preguntas abiertas, pues entendíamos que eran las más idóneas para profundizar en los significados subjetivos de los estudiantes, y por lo tanto, para los propios objetivos de las entrevistas y la naturaleza del tema a tratar. Las ventajas de este tipo de preguntas ha sido apuntada por Cohen y Manion, los cuales mantienen que:

> "*...son flexibles; permiten al investigador indagar de modo que pueda penetrar más profundamente, si lo desea, o aclarar malentendidos; capacitan al entrevistador para comprobar los límites del conocimiento del informante;*

[39] Una quinta y última entrevista individual fue realizada con los estudiantes finalmente seleccionados, con el objetivo de negociar los primeros resultados y conclusiones de la investigación. No obstante, su desarrollo será expuesto junto con los resultados, intentando presentarlo atendiendo al orden cronológico que mantuvo.

animan a cooperar y ayudan a establecer una relación de confianza mutua y permiten al entrevistador hacer una valoración más cierta de lo que realmente cree el informante. Las situaciones abiertas también pueden dar como resultado contestaciones inesperadas o imprevistas, que pueden sugerir relaciones o hipótesis hasta ahora impensadas". (1990:385).

Para la construcción de las preguntas nos basamos en la tipología que plantean Schatzman y Strauss (1973), Spradley (1979) y Patton (1980) (citados por Goetz y LeCompte, 1988). A través de las cuestiones formuladas en las entrevistas buscamos, por una parte, información descriptiva que situará y contextualizará las situaciones vivenciadas por los mismos sujetos que las describían, al mismo tiempo que mostraba su emociones, opiniones y sentimientos; de otro lado, pretendíamos recoger información estructural que nos ayudara a situar el tipo de conocimiento construido por los sujetos, y por último, intentábamos, apoyándonos en preguntas inductivas, recabar información diversa que nos sirviera de contraste, verificando las descripciones realizadas, y nos facilitara la comprensión de los significados y relaciones que establecía sobre los diferentes constructos que utilizaba al expresarse.

Nuestra manera de actuar a la hora de la realización de las entrevistas intentó seguir las directrices apuntadas por los autores (cf. Fontana y Frey, 1994; Ruíz, 1996; Woods, 1989). Colás y Bendía, al respecto, resumen del siguiente modo las cualidades y actitudes que debe reunir el investigador:

"a) Actitud de aceptación, comprensión y permisividad.
b) Respecto a las posiciones del interlocutor.
c) Permitir al participante expresarse de forma propia.
d) Crear un clima de confianza y de relajación que permita al interlocutor comunicarse sin ningún tipo de recelo, con total libertad.
e) Ayudar a avanzar en la profundización de los temas.
f) Saber escuchar y apreciar las opiniones sin juzgarlas.
g) Mostrarse con naturalidad. (1992:261).

No obstante, estas directrices fueron amoldadas a nuestra propia realidad, ya que entendemos que no pueden existir formas standard de comportamiento cuando se pone en marcha la investigación y se entra en relación con los sujetos. Es el

propio investigador el que debe flexibilizar las directrices, y así aportar la mayor riqueza posible a la obtención de los datos.

Así, como hicimos con el resto de técnicas mantuvimos con los sujetos una relación lo más cordial posible. A nivel personal, intentamos establecer un sentimiento de confianza, manteniendo, especialmente con el alumnado, una relación que trascendiera la propia investigación y que representara para el alumno/a un cierto carácter terapéutico, y con ello una oportunidad de poder expresar todo aquello con lo que no está de acuerdo, y en definitiva, una oportunidad para contar a alguien como ven el mundo.

Durante todas las ocasiones en las que nos enfrentábamos a la realización de las preguntas, mantuvimos un fuerte deseo de conocer y comprender el significado de las situaciones, lo que nos llevó fundamentalmente a adoptar una actitud de escucha. Esto no resultó fácil en todos los casos, sobre todo cuando determinados alumnos mantenían unas respuestas escuetas; ante lo cual las preguntas intentaban ser muy simples, evitando así que el alumno nos devolviera la respuesta con otra pregunta.

Dentro de nuestro papel, intentamos mantener una espontaneidad que pudiera incidir lo menos posible en la desnaturalización de las respuestas de los sujetos. Para ello, en cada entrevista el intento siempre se centraba en crear un situación tal y como cuando dos amigos están conversando. Así, un aspecto que en las primeras entrevistas producía cierta tensión en los sujetos fue la formalidad que presentaba la escena. La posición del investigador, sentado en frente del informante, fue una cuestión que rápidamente modificamos, pasando a sentarnos en uno de los laterales del entrevistador, evitando la tensión que producía el tener a alguien enfrente mirándote.

En cuanto al proceso de registro de datos, decidimos grabar todas las entrevistas, en parte porque no nos fiábamos de nuestros recursos nemotécnicos y taquigráficos personales, y en parte, porque nos permitiría dedicarnos de lleno a atender al entrevistado, y con ello poder reconducir y ampliar mejor el espectro de preguntas que nuestra curiosidad nos iba solicitando. Sin embargo, éramos también conscientes de las desventajas que la grabación podía traer, especialmente por la interferencia y amenaza que podría crear en la relación de confianza con el sujeto.

Pese a esto, valorábamos su utilización bastante más positiva que el hecho de tener que tomar notas. Una vez finalizado el proceso podemos afirmar que la utilización de la grabadora durante las entrevistas no supuso un obstáculo importante. En el caso del profesor, la amistad mantenida con él y la información precisa que éste tenía de las finalidades de la entrevista y del uso de la información, hicieron bastante inapreciable el uso de la grabadora. En el caso de los estudiantes, es verdad que se presentaban más susceptibles de coacción por la presencia de este medio tecnológico, sin embargo superada la primera entrevista, pensamos que lo integraron al propio proceso de la investigación. Así, creemos que más respeto les pudo ofrecer el hecho de la formalidad de la entrevista, que la propia presencia de la grabadora. Además, desde el primer momento intentamos minimizar la influencia de este instrumento. Por un lado, utilizamos una grabadora pequeña, situándola en un lugar de la mesa que no presentara un foco de atención para el entrevistado. A su vez, intentábamos mantener inconscientemente su atención hacia otras situaciones, por ejemplo, las carpetas y papeles que distribuíamos por toda la mesa, o el bolígrafo que manteníamos en la mano, normalmente girándolo entre los dedos. Por último, utilizábamos para cada entrevista pilas nuevas y cintas de 90 minutos, colocando la grabadora en la opción de activación a través de la voz, intentando todo ello que impidiese, o en el peor de los casos, retardara las posibles interrupciones.

Pese a todos las actuaciones realizadas y al intento por mantener una adecuada relación personal con cada uno de los sujetos, debemos señalar, una vez finalizado el proceso, analizados los datos y comparadas las diversas técnicas de recogida de datos, que para el caso del alumnado las entrevistas no llegaron a posibilitar el mismo nivel de confianza que adquirieron a través de la redacción de los diarios; donde el proceso explicado anteriormente permitió recoger una información que nosotros valoramos como más comprometida para el alumno/a. No obstante, la entrevista realizada para la negociación de los primeros informes individualizados fue la que encontramos como más rica en información, en parte porque tanto los entrevistados como el entrevistador, llevaban un largo proceso de aprendizaje producido con las entrevistas anteriores, donde el clima fue progresivamente distendiéndose y las contestaciones fueron ganando en naturalidad, al mismo tiempo que el investigador fue adquiriendo unos mejores recursos personales de cara a la aplicación de esta técnica. Esta última entrevista, sin embargo, será desarrollada junto con los resultados, guardando así el proceso cronológico de la investigación.

Aunque hasta el momento hemos expuesto el proceso de desarrollo global de las entrevistas, tanto para el caso del alumnado como del profesor, sin embargo ambas tuvieron propósitos diferentes, dando lugar por consiguiente a un tipo de información distinta. En función de esto, pasemos a desarrollar cada una de las características específicas de cada grupo de entrevistas.

4.2.4.2.1.- Entrevistas alumnado.

El proceso se compone de 4 entrevistas realizadas a lo largo del curso escolar. La intención era que existiera una correspondencia de una con otra, de tal manera que la información facilitada en cada entrevista sirviera para establecer un proceso continuo que diera a conocer nuevas situaciones, así como profundizar en las ya conocidas.

Las entrevistas tuvieron una duración aproximada de una hora a una hora y media. Cada una de ellas fue previamente acordada con cada alumno/a que elegía la hora y el día para realizarla. Se llevaron a cabo por la tarde, pues la jornada escolar del alumnado desaconsejaba su realización en las horas de la mañana. Para su realización buscamos siempre un lugar donde el alumnado pudiera sentirse cómodo, para ello fue aprovechada su aula de clase, y en algún caso, cuando esta estuvo ocupada por algún grupo del nocturno, fue utilizado el gimnasio.

La primera de las entrevistas fue realizada al inicio del curso, en el mes de Octubre, y previa a la entrada en escena. Con esta entrevista se pretendía conocer las creencias y las expectativas de las que partían los alumnos que iban a ser estudiados, estableciendo una especial incidencia hacia la autoridad del profesor y el reparto de roles en el aula de EF.

La entrevistas 2, 3, y 4 fueron realizadas sucesivamente en la finalización de cada una de las fases del programa docente. El objetivo pretendido era comprender los significados que el alumno/a iba construyendo de las diversas situaciones que se le presentaban, en relación estrecha con los cambios producidos a nivel curricular. Nos sirvieron además para profundizar en muchas de las cuestiones que nos surgían a raíz de la observación participante e información facilitada por el docente.

Posteriormente, durante el análisis de datos, sirvió de manera importante para la triangulación metodológica de los datos recogidos a través de los diarios.

Las preguntas que sirvieron de esquema para la realización de las entrevistas se presentan en el anexo A, que se encuentra recogido al final de este informe de investigación.

4.2.4.2.2.- Entrevistas profesor.

Del mismo modo que con el alumnado, se realizó también un total de 4 entrevistas durante la estancia en la escena, distribuidas éstas a lo largo del curso y de la misma forma que con para el alumnado: una al inicio del curso (10-10-94) y previa a la entrada en escena y una al final de cada una de las fases del programa docente (9 de enero; 27 de abril y 23 de junio de 1995).

Para el caso del profesor la primera entrevista fue la más prolongada, con una duración cercana a la hora y media. El resto de las entrevistas mantuvieron una duración de 45 minutos a una hora, pues la información que se buscaba en él era una información más de contraste que de profundidad, contrario a lo que venía ocurriendo para el caso del alumnado.

El lugar de encuentro fue el seminario didáctico de varias áreas, entre ellas la de EF, pues, de los espacios más familiares para el profesor, era el que representaba unas mejores posibilidades de que la entrevista se pudiera llevar a cabo sin interrupciones por parte de terceras personas.

La primera de las entrevistas fue realizada, a petición del profesor, durante un descanso de clases (13 horas). Debido a algunas incidencias propias del momento lectivo del centro, entre las que destacamos el ruido de fondo producido en los pasillos y la interrupción de un profesor que venía a recoger algún libro al seminario, solicite al profesor que en la medida de los posible las siguientes entrevistas fueran realizadas por la tarde, y en la medida de lo posible antes del comienzo de las clases de nocturno. Así se hizo durante la segunda y tercera entrevista. La cuarta y última, en cambio, volvió a realizarse por la mañana, pero esta vez bajo circunstancias totalmente diferentes, pues las clases habían finalizado y no existían los problemas aparecidos en la primera de las entrevistas.

Los objetivos pretendidos fueron diversos. En la primera de las entrevistas se pretendía conocer la biografía del profesor, las creencias y las teorías implícitas sobre la enseñanza de la EF, al mismo tiempo también se perseguía indagar sobre su posicionamiento en relación a los diferentes estilos de enseñanza que se iban a intentar desarrollar, así como las expectativas que mantenía de cara a conseguir una mayor participación del alumnado en la clase.

Las entrevistas 2, 3, y 4 intentaban obtener información del profesor sobre su perspectiva a la hora de aplicar la metodología desarrollada en cada fase, mostrando las valoraciones e inconvenientes que había apreciado en su proceso. De igual forma se pretendía recabar información sobre la manera en que creía que las situaciones desarrolladas en clase fomentaban la participación del alumnado y el papel concreto que, según él, había desempeñado la metodología empleada. Por último, una de las cuestiones de mayor importancia era poder recoger la perspectiva del profesor sobre la participación de cada uno de los alumnos estudiados.

Las preguntas sobre las que se partió para la realización de cada una de las entrevistas se encuentra desarrollado en el anexo B de este informe.

4.2.5.- Cuestionario.

Junto con las subjetividades del significado del estudiante, pretendíamos recabar otro tipo de información más objetiva, que nos sirviera a la vez, para situar el contexto familiar y social de cada uno de los alumnos estudiados.

En un principio, este tipo de información pensamos recogerla a través de las mismas entrevistas, evitando por una parte duplicar instrumentos. Sin embargo a la hora de estructurar la primera de las entrevistas, apreciamos que el tipo de preguntas necesarias para recabar este tipo de información eran bastante más cerradas que las planteadas para el registro del significado del alumnado. Por ello, finalmente decidimos utilizar el cuestionario para la información más biográfica y familiar, de tipo más cerrada; pues entendíamos que la utilización del cuestionario era más aconsejable para los casos en que las respuestas del entrevistado dieran lugar a un discurso fragmentado no lineal, dejando la entrevista para registrar un discurso más continuo sobre los temas demandados (Blanchet et al., 1989:89).

A parte de esto, el cuestionario, aún perteneciendo a la familia de las "interviús", tal y como definimos para el caso de la entrevista, se diferencia también de ésta por su forma de aplicación. Así, mientras que en las entrevistas existe una interacción oral directa entre los individuos para la recogida de datos, en cambio, en el caso de los cuestionarios, esta interacción se ve disminuida, o a veces incluso suprimida, pues lo que se solicita es que el propio informante sea el que registre de alguna forma su propia respuestas a las preguntas presentadas (Cohen y Manion, 1990:378).

El cuestionario fue confeccionado con un total de 31 preguntas (ver anexo A). Fue aplicado de forma individual al finalizar la primera fase del programa docente, y al inicio de la sesión en que tuvo lugar la segunda de las entrevistas, con ello, intentamos disminuir el número de reuniones en las que el alumno/a debía trasladarse al centro por la tarde..

Este instrumento nos sirvió para aumentar el conocimiento individual sobre el alumno/a, a su vez vino a complementar la información recogida paralelamente a través de las entrevistas. La funciones del cuestionario, por su sentido valorativo, y no estadístico, nos permitió una cierta libertad en confección de las preguntas, en las

que combinamos preguntas cerradas con otras más abiertas. De cara especialmente a la contestación que pudieran los estudiantes realizar sobre las preguntas más abiertas, mantuvimos durante su aplicación una cierta interacción verbal con cada sujeto a través del siguiente proceso: Las preguntas fueron contestadas según el orden en que aparecía en el cuestionario. Cada pregunta fue planteada al alumno/a de forma verbal, a través de su lectura, y en ocasiones acompañada de una breve explicación. En cada pregunta solicitábamos que el estudiante contestara primeramente de forma verbal, estableciendo en ocasiones, a partir de su respuesta, un diálogo que perseguía clarificar y concretar la contestación dada. Finalmente se instaba a que el propio alumno/a recogiera por escrito su respuesta.

El análisis posterior sirvió para establecer las condiciones contextuales de cada estudiante. Para su exposición de resultados mantuvimos el carácter descriptivo e interpretativo que pretendíamos en todo momento.

4.2.6.- Registro Audio-visual.

De las posibles funciones informativa, motivadora e instructiva que Salinas (1992:21) atribuye al uso de técnicas audiovisuales, nosotros nos hemos inclinado por un uso especialmente informativo, y por tanto, como un instrumento principalmente de investigación y no de formación[40]. De este modo, a través de esta técnica lo que se ha pretendido es recoger lo que ocurría en la clase en un momento presente, pudiendo posteriormente reproducirlo.

Sobre el uso de esta técnica como instrumento de investigación, Erickson y Wilson mantienen que:

> *"La documentación audiovisual entraña el registro de una serie de detalles sutilmente ocultos de la vida cotidiana en una situación. El registro permite al investigador y a su audiencia volver a revisar los sucesos observados de diversas maneras sustitutivas en momentos posteriores. Dado lo complejas que son las situaciones de la vida social y los numerosos detalles que presentan, la capacidad de volver a revisar un registro audiovisual nos permite resarcirnos de nuestra limitada capacidad humana de procesamiento de la información y descubrir "a posteriori", nuevos aspectos del significado y la organización que hemos pasado por alto en un primer momento"* (1989; en Pascual, 1994:268-269).

El objetivo pretendido con esta técnica era registrar evidencias que nos ayudasen a contrastar los datos recogidos mediante otros procedimientos. Esto es, pretendíamos, básicamente, recopilar información que nos permitiese establecer la corroboración posterior de las interpretaciones pertinentes.

Por un lado, nos permitía registrar las actividades desarrolladas y la manera en que estas tenían lugar; lo que nos proporcionaba información de la misma evolución que pudiera existir en la metodología y curriculum desarrollado por el profesor. Servía así de apoyo a la observación sistemática que los observadores externos fueron realizando, permitiendo a su vez concretar el consenso entre los

[40] Para un análisis de los orígenes y desarrollo de los métodos visuales en el campo de la investigación cualitativa puede revisarse el trabajo de Harper (1994). Si lo que se quiere es una aproximación de las posibles utilidades de los medios audio-visuales al campo de la enseñanza y la investigación educativa, puede verse la obra de Salinas (1992) "Diseño, producción y evaluación de videos didácticos".

observadores durante las primeras sesiones. De forma parecida, nos servía como punto de apoyo para que los observadores pudieran acudir a la grabación cuando en algún momento dudaran de lo que habían registrado.

En otro aspecto, nos ofrecía una cantidad suficiente de referencias significativas, que servían para mantener un punto de vista diferente respecto a lo acontecido en el aula, lo que permitía ofrecer un contraste con respecto a los datos obtenidos por medio de otras técnicas.

Con respecto a la estrategia y procedimiento seguido en la aplicación de esta técnica, lo principal que se valoró fue su posible interferencia y desnaturalización de la situación del aula. Este aspecto se intentó minimizar con su aparición desde el inicio del curso, es decir, una semana antes del inicio de la recogida de datos, manteniéndose su aparición, desde entonces, durante todos los días del curso, intentando que el propio transcurrir de los días fuera disminuyendo la atención del alumnado hacia este medio.

La cámara fue situada sobre un trípode, manteniéndola fija en una de las esquinas de la pista, y a una distancia alejada para que no interfiriera en exceso y para poder así obtener planos generales del aula. Cuando los sujetos evolucionaban por la pista, bastaba una ligera rotación del eje del trípode para mantener en pantalla la panorámica global del grupo.

Para registrar el discurso del profesor, éste llevaba colocado en la solapa de su camiseta un micrófono inalámbrico que transfería la señal a un receptor situado al lado de la cámara y conectado a ésta. No obstante, dependiendo de la situación, se anulaba temporalmente la acción del micrófono inalámbrico para dar entrada a la señal recogida a través del micrófono ambiental de la cámara, mostrando así, ocasionalmente, el ruido global que existía en el aula y alguna de las conversaciones y comentarios que dejaban apreciar algunos alumnos que pasaban o se situaban más cercano a la cámara.

Cómo preveíamos, las primeras semanas de clase pudo apreciarse una cierta intranquilidad en los sujetos, aumentado en los alumnos por la confluencia con la metodología rígida desarrollada por el profesor. Tal fue así, que el alumnado llegó a entender que el comportamiento del profesor era consecuencia de la influencia de la

cámara (junto a la presencia de los observadores). Así, aunque las actividades eran normales, el silencio y el orden reinantes fue, desde nuestra perspectiva, y la del profesor, excesiva para lo que constituía el desarrollo normal de una clase de EF. A medida que fue avanzando las clases pudimos apreciar una mayor naturalidad de los sujetos y una menor preocupación por la presencia de la cámara. De cualquier forma, nos queda la duda, sobre si hubiera disminuido el grado de interferencia inicial, de haber informado más ampliamente a los alumnos sobre la presencia de la cámara, y los observadores externos.

4.3.- Relaciones de comunicación investigador/objeto de estudio.

Durante el periodo de estancia en el campo, las competencias más técnicas deben ir complementándose necesariamente con las habilidades sociales y creativas del investigador. Éste se encuentra continuamente con diferentes personas, y en diferentes momentos, teniendo que ir seleccionando una serie de estrategias a través de un proceso de reflexión y toma de decisiones, en lo que Blumer (1982) ha entendido "*como un mecanismo de interacción consigo mismo que le permite afrontar el mundo, y que utiliza para conformar y orientar su propia conducta*" (pp.46).

Stephen J. Ball (1990) entiende también el proceso de recogida de datos como un continuo proceso de reflexión a través del cual el investigador, desde su entrada y acceso a los participantes hasta su abandono, necesita ir tomando diferentes y variadas decisiones, para lo cual se hace imprescindible la unión de elementos sociales que guíen los compromisos con los agentes, y elementos técnicos que permitan la recogida de datos. El proceso quedaría representado a través del siguiente cuadro:

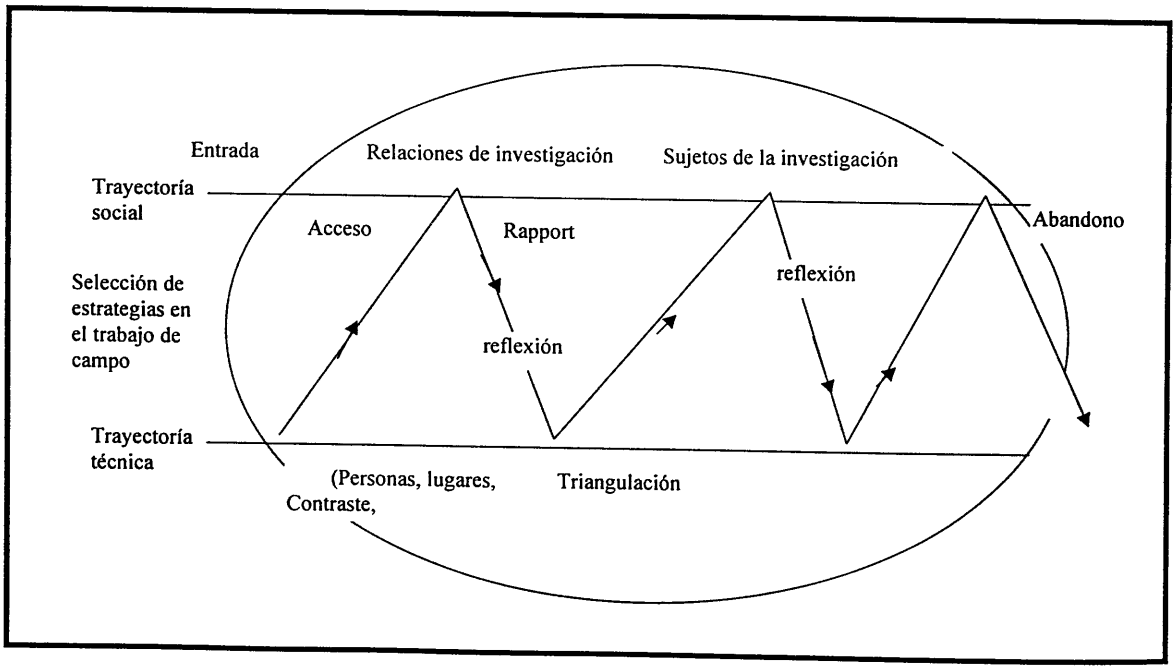


Tabla Nº 3.- Representación heurística del proceso de investigación interpretativa. (adaptado de Ball, 1990:158).

Para el caso particular de nuestra investigación, el alumnado del aula representaba a los sujetos participantes, a la vez que se constituían en objeto de estudio. Esta característica, común en la investigación social, hace que el papel del investigador y las relaciones personales de éste con las personas que van a ser estudiadas alcance una importancia crucial a la hora de posibilitar una adecuada obtención de datos.

De esta forma, el investigador llega a situarse como el principal instrumento en la recogida de datos; y ello, en un doble sentido: Primeramente, de cara a las técnicas de recogida de datos "interactivas"[41], el investigador es el que recoge directamente los datos, y de ese modo se constituye en instrumento, en la medida que selecciona las evidencias que deben ser recogidas. Pero, incluso, en las técnicas "no interactivas", donde el investigador no tiene ese margen para seleccionar las evidencias a registrar, el investigador es el que luego categoriza, e intuye de los datos, la información interesante para el estudio. Con ello, podemos afirmar que el investigador juega un papel técnico-instrumental en el proceso de recogida y análisis de los datos (cf. Rivas, 1990a, 1990b).

Para nuestro caso, el investigador representaba el principal instrumento de recogida de datos e intérprete de los mismos, constituyéndose el alumnado seleccionado en la principal fuente de esos datos. Esta característica particular, hacían inevitable la relación del investigador con los sujetos a estudiar, pues era además el único medio de captar y entender en profundidad los significados ocultos y las interpretaciones más personales de los propios alumnos, objetivo principal de nuestro estudio. Consciente, pues, de que el núcleo principal de la información recogida estaba precisamente formada por las percepciones vivenciadas de los sujetos estudiados, surgía la necesidad de invertir una gran cantidad de tiempo en

[41] Goetz y LeCompte (1988:126) se refieren con este calificativo a las técnicas que obtienen los datos de "*las respuestas de los participantes a preguntas del investigador*". Como principal ventaja respecto a las técnicas no interactivas, destacan precisamente la posibilidad que brinda al investigador de obtener, a través de la interacción con las personas, una información más relevante para las cuestiones a estudiar; es precisamente en esta técnica donde el elemento social está más presente.

lograr interacciones adecuadas ("rapport") con las personas, y procurar a la vez que nuestras propias cargas valorativas no influyeran negativamente en el proceso de la investigación.

Bajo estas ideas, comenzamos nuestra relación y permanencia en la escena con la intención de evitar las preconcepciones, de tal modo que pudiéramos aprehender las situaciones tal y como los participantes nos las presentaban. Estábamos dispuestos a aparcar todas las teorías e ideas adquiridas desde nuestro rol de profesor y sumergirnos en una cultura que el fondo se presentaba bastante nueva para nosotros. De esta manera, queríamos "hacer visible los cotidiano" (Santos Guerra, 1990), cuestionándonos para ello muchas de las cosas que dábamos por supuestas y nos parecían del todo comunes. Ello, nos hacía tener que preguntarnos el porqué las cosas se presentaban de una forma y no de otra, buscar "las relaciones existentes entre el ámbito y su contexto" (Wilcox, 1993:97).

Desde el primer momento, tal y como fue planteado en el apartado de selección de casos, intentamos presentarnos de la manera más sincera posible, mostrando nuestra intención de aprender de ellos, para poder mejorar nuestra futura práctica como profesor. Con ello, pretendía no solo confirmar a los alumnos el valor que tenían como fuentes de datos, sino también sensibilizarnos respecto a los fenómenos diarios que continuamente pasaban sin darnos cuenta. Así, la postura de cierta "ingenuidad" (Erickson, 1989; Goetz y LeCompte, 1988), nos permitía presentarnos como una persona dispuesta a aprender todo aquello que ellos/as estuvieran dispuestos/as a mostrarnos; eso sí, acompañado de un compromiso personal y firme por nuestra parte de no pretender juzgar, ni mucho menos sancionar, ninguna actitud o conducta que pudieran manifestar. De esta forma, nuestra actitud se mantuvo siempre en el intento de entablar una relación no coactiva con el alumnado, pues entendíamos que era el único medio por el que podríamos obtener una riqueza y calidad en los datos.

Necesitabamos conocer pronto algo del lenguaje de los alumnos, conocer sus creencias, valores y costumbres, para estar en condiciones de comunicarnos con ellos en un término de igualdad. Para este fin, recurrimos a la lectura de los diarios que durante el curso anterior fuimos recopilando de alguno de nuestros alumnos, pero al mismo tiempo adoptamos una actitud de observación y escucha en diferentes situaciones escolares, facilitado por nuestra propia situación de profesor de EF.

No obstante, por nuestra posición de profesor en el centro, y además compañero del profesor que les daba clase de EF, entendiamos, por otra parte, que era una cuestión que jugaba en contra de la pretendida confianza con el alumnado por relatarnos sus más profundos sentimientos. Entendíamos que esto iba a propiciar, más aún, el que los estudiantes fueran sometiendo a prueba todas las declaraciones por las que constantemente les habíamos garantizado unas ciertas garantías éticas. Tomábamos así consciencia de que mis actuaciones en relación a las comunicaciones con cada uno de los grupos iba a ser especialmente supervisada por los informantes, lo que de ello dependería, en gran parte, su mayor o menor entrega hacia la investigación. Especialmente por ello, fueron importantes las estrategias que mantuvimos de cara a ganarnos la confianza de los informantes.

Por una parte, especialmente con el grupo en cuestión, evitamos siempre tener que adoptar una posición de adulto (o profesor), por la que tuviera que llamarles la atención. Así, en ocasiones, cuando el profesor no se encontraba cercano y los alumnos habían adquirido una gran naturalización en el aula, algunos comenzaban a incordiar a otros compañeros/as, daban patadas a un balón de voleibol, o comentaban la forma en que habían copiado en un examen. Al respecto nosotros nos mantuvimos en silencio, colocándonos al margen y evitando interferir en la confianza que habían conseguido en la actuación de clase, y particularmente en la comunicación personal con nosotros. Tal vez, esta actitud de no intervención fue la que pronto hizo que nos ganáramos una aceptación mayor que la del resto del profesorado que le daba clase, incluido la del propio profesor de EF. Al respecto, un alumno afirmaba en su diario:

> *"...por un lado estaba pensando que tú Alvaro eres más guay que León y J., y que este año me hubiese gustado que fueras tu mi profesor de Educación Física... ".*

Otra estrategia importante, fue el incidir sobre la garantía del anonimato, lo que apoyamos, como ya comentamos en la selección de los casos, con la obtención de un sobresaliente en la asignatura de EF, siempre que el alumno/a completara su compromiso de participación en la investigación, lo que realmente se veía limitado a la asistencia a clase y la redacción del diario, junto con las reuniones mantenidas a lo largo del curso para poder dialogar sobre lo sucedido. A su vez, nos

comprometíamos con que ellos serían los primeros en ver y valorar los resultados extraídos sobre su persona, de tal manera que dieran su visto bueno sobre la información extraída. Con esto, pretendíamos no solo ofrecer "*una representación auténtica del conocimiento de cada uno y del grupo a los extraños, sino aparecer como legítimo a los ojos de los mismos individuos estudiados*" (Goetz y LeCompte, 1988:116).

Por último, la dualidad de roles que debíamos mantener, por una parte como profesor, tal y como era apreciado por los agentes del centro, y por otra, como investigador; nos hacía situarnos entre dos culturas distintas y distantes: la del profesorado y la del alumnado. Necesitabamos comunicarnos eficazmente con los dos grupos. Con los profesores, de cara fundamentalmente a nuestro desarrollo profesional y con los alumnos en cuestión, por un interés propio de investigación. Así, nos sentíamos a veces "*franqueando fronteras*", tal y como lo han entendido Schensul, Schensul, González y Caro (1981; en Goetz y LeCompte, 1988:118), pues poseíamos unos conocimientos que podían exponer la reputación de uno u otro grupo, siendo necesario la puesta en marcha de ciertas destrezas para poder sobrevivir en el escenario de la investigación. Esta situación, se vio algo relajada a partir del mes de febrero, cuando el investigador principal pasaba a desempeñar su función docente en la Universidad, abandonando definitivamente esta función en el propio centro donde se encontraban los sujetos de estudio, lo que nos permitía, a su vez, mantener una cierta objetividad propia que nos facilitaba una perspectiva externa para comprender aquella situación interna.

CAPÍTULO 5

ANÁLISIS DE DATOS

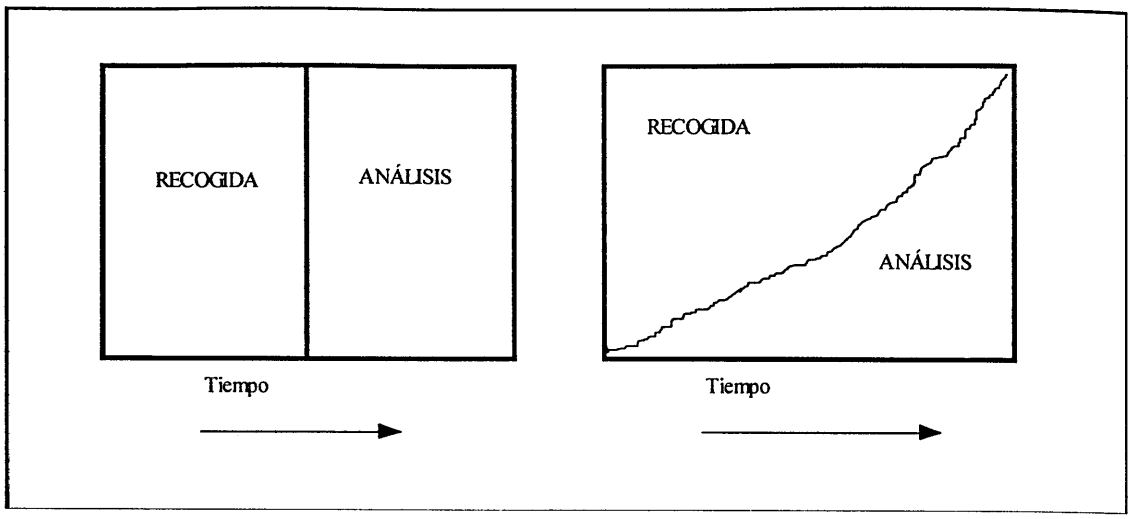
5.1 • ANÁLISIS DE CONTENIDO

• Definición conceptual del análisis de contenido desarrollado • Organización del análisis de contenido • Tratamiento informático de los datos

5.2 • ANÁLISIS GRÁFICO

Desde el momento en que el investigador entra en la escena para interactuar con los sujetos y construir, a partir de su actuación, los datos que van a dar sentido a la investigación, se necesita un proceso de reflexión continuado que pueda ir construyendo un marco teórico sobre el cual se puedan ir ordenando los datos extraídos de la realidad. Como han mantenido Taylor y Bogdan (1986:158) el análisis de los datos en la investigación cualitativa "es un proceso en continuo progreso" , por lo que la recogida y el análisis de los datos "van de la mano".

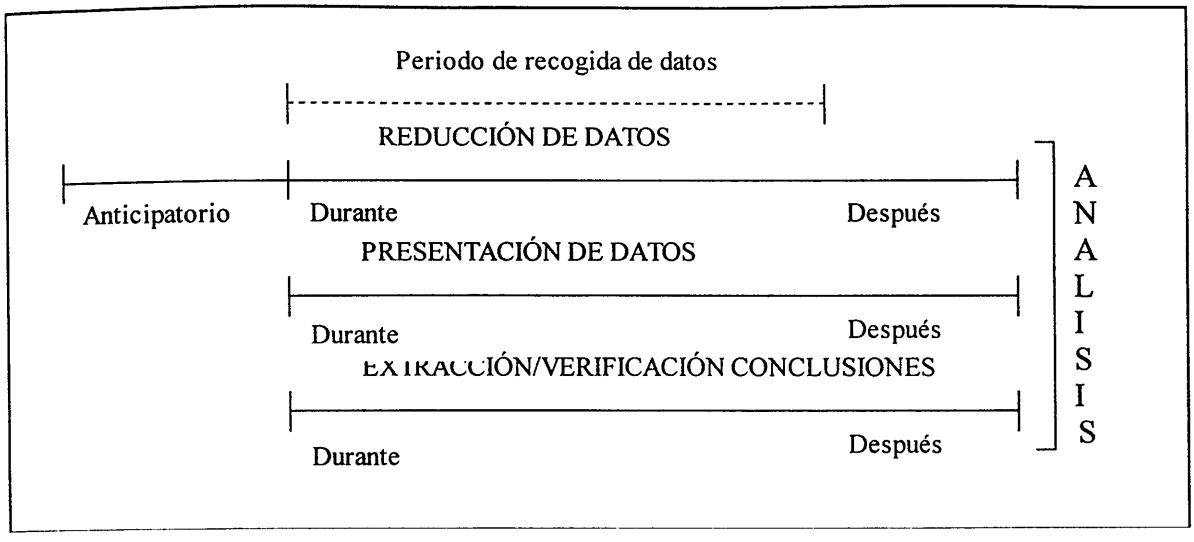
El análisis de los datos en las investigaciones interpretativas no representa una fase secuencial, que pueda ser ubicada en el tiempo con posterioridad a la recogida de datos y previa a la interpretación de los mismos. Es tal, que la propia recogida de datos puede ser considerada como una forma primitiva de análisis, pues en mayor o menor grado siempre debe existir una decisión del investigador sobre lo que registrar, y por tanto, una cierta intervención del investigador, que es quien conceptualiza la información al interactuar con la realidad, decidiendo qué y cómo debe ser recogida y conservada la información. Al respecto, Lofland y Lofland representan a través de un modelo gráfico la dos posibles maneras de entender los procesos de recogida y análisis de datos (ver Cuadro Nº 6). Los autores apuestan, para la investigación cualitativa, por un desarrollo simultáneo del análisis y la recogida de los datos, ya que la concomitancia de tales tareas, con un incremento progresivo del análisis, la entienden más productiva que una separación de ambos procesos.



Cuadro Nº 6.- Relaciones productiva e improductiva entre recogida y análisis de datos. (Lofland y Lofland, 1984:132; en Gil Flores, 1994:36).

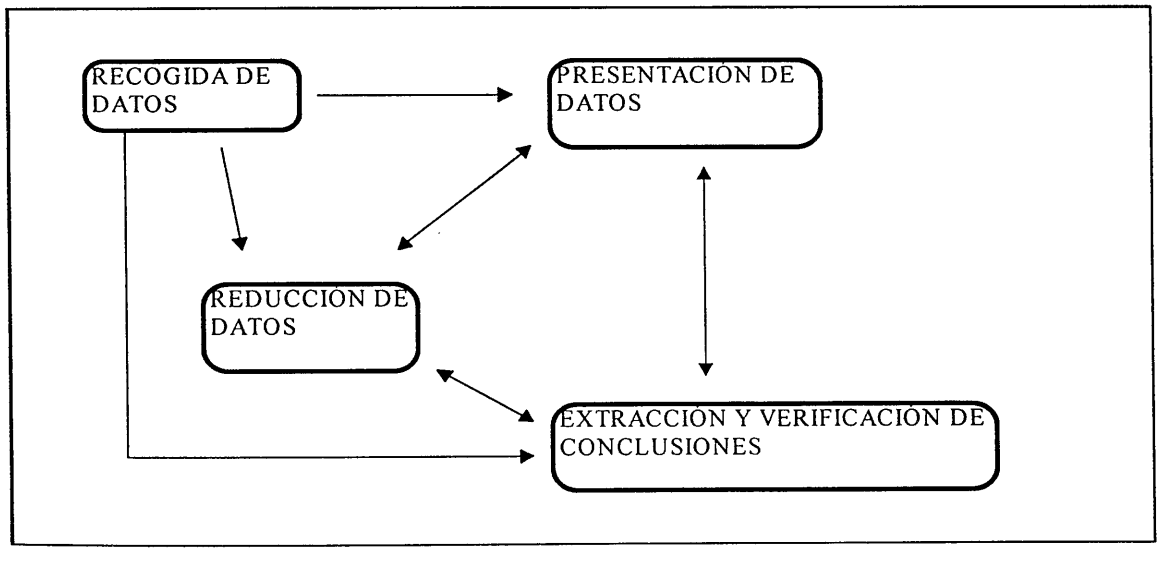
Sin embargo, un gran número de autores (cf. Erickson, 1989; Miles y Huberman, 1994; Richardson, 1994) mantienen la idea de que el análisis se prolonga durante la propia redacción del informe y la presentación de conclusiones, convirtiéndose la misma investigación en un acto interpretativo, en la medida en que se va dando sentido a lo aprendido "*con*" y "*a través*" del análisis de la realidad (Denzin, 1994).

De esta forma, parece entenderlo Miles y Huberman, quienes presentan un modelo interactivo compuesto por tres elementos envueltos en un "*continuo nivel de actividad*": la reducción de datos, la presentación de los datos, y la extracción y verificación de conclusiones.



Cuadro Nº 7.- Componentes del análisis de datos. Modelo de niveles. (Miles y Huberman, 1994:10)

Como puede verse en el Cuadro Nº 7, estos autores entienden que dentro del análisis está implicado tanto el momento de la recogida de los datos, como el momento posterior. Antes de comenzar la recogida de datos, hay también un periodo de análisis que denominan "anticipatorio". A su vez, los tres niveles de análisis se mantienen durante el momento de la recogida de datos, estando en continua interacción, tal y como se presenta a través del siguiente cuadro:



Cuadro Nº 8.- Componentes del análisis de datos: Modelo interactivo. (Miles y Huberman, 1994: 12).

Nuestro proceso de análisis de los datos ha seguido este modelo interactivo, pues ha supuesto una continua ida y vuelta de los datos al análisis, y de éstos, a la interpretación. Bajo este modelo, entendemos el proceso del análisis de una forma similar a como lo han planteado Bogdan y Biklen:

"El análisis de datos es el proceso de buscar y ordenar sistemáticamente las transcripciones de las entrevistas, las notas de campo y otros materiales que se acumulan para aumentar el propio entendimiento de los mismos y ser capaz de presentar a otros lo que se ha descubierto. El análisis incluye trabajar con los datos, organizarlos, descomponerlos en unidades manejables, sintetizarlos, buscar modelos, descubrir lo que es importante y lo que se puede aprender y decidir que se contará a otros, comunicaciones o planes de acción. Los análisis de datos se mueven desde las páginas enmarañadas de descripción a esos productos" (1982:145; en Rivas, 1990b:194).

Así, nuestro análisis ha sido ampliamente interpretativo y ha perseguido las directrices marcadas por los propósitos teóricos y pragmáticos de la investigación, en la idea de captar el sentido de la realidad que el estudiante construía respecto a la dimensión de la EF escolar. Ha supuesto un proceso de organización de los datos con la pretensión de que sean entendibles tanto para el propio investigador como para los posibles lectores; aunque en ningún momento hemos entendido que deban presentarse como una realidad coherente, pues precisamente la realidad es ambigua y se aleja bastante de la linealidad y claridad con que la forma escrita puede presentarla (Plummer, 1989:60).

Al respecto, nos hemos sentido influenciados por los supuestos epistemológicos y teóricos del constructivismo e interaccionismo simbólico, caracterizándose especialmente en la importancia que hemos concedido al punto de vista subjetivo[42]. Al respecto, hemos considerado los datos recogidos a través de los diarios del estudiante como el punto de partida y eje central de nuestro análisis. El análisis de contenido del resto de los datos (entrevistas, notas de campo, diario profesor y notas de los observadores) nos ha valido para profundizar, contrastar y contextualizar las información presentada por el alumnado a partir de sus experiencias en EF. Junto con el análisis de contenido de los datos cualitativos, se ha realizado también un análisis gráfico de los resultados obtenidos a través de la observación sistemática, lo que nos ha proporcionado información para conocer y reflexionar sobre la evolución del estilo de enseñanza desarrollado por el profesor a

[42] Desde el interaccionismo simbólico se mantiene la idea de que no es posible captar un mundo objetivo, independiente de las interpretaciones subjetivas y cambiantes que lo rodean. Con ello, debe entenderse que sólo tratamos de captar algunas perspectivas, pues la totalidad difícilmente se puede captar. (Véase la primera parte de este trabajo, dedicado a aspectos epistemológicos en relación con la investigación.

lo largo del curso; variable contextual que, por otra parte, hemos considerado sumamente importante, de cara a la construcción de la realidad por parte del alumno/a.

Aunque el análisis realizado debe ser entendido como una totalidad que persigue conjuntamente unos mismos objetivos de investigación, de cara a una mejor exposición, podemos diferenciar la realización de un análisis de contenido textual, de carácter más cualitativo, y que engloba a la mayoría de los datos recogidos, de un análisis gráfico, de carácter más cuantitativo, desarrollado sobre los datos recogidos a través de la observación sistemática[43].

[43] De una forma general, y por ello simplificando la compleja realidad que tiene lugar en el análisis de datos, hemos decidido diferenciar y centrarnos en dos tipos: un análisis cualitativo, realizado sobre los datos presentados de forma textual, a través de palabras, diferenciándolo del análisis cuantitativo, realizado sobre datos numéricos. Sin embargo, y aunque los datos representados de forma visual, a través de la imagen, pueden representar por sí mismos una fuente de análisis (Cf. Harper, 1994), nosotros hemos preferido utilizar las imágenes del vídeo como apoyo, de una parte, a los datos transcritos, permitiendo aportar algún otro dato textual a través de las anotaciones del investigador, o de otra parte, como apoyo a la observación sistemática, constatando en algún momento la obtención de datos numéricos. (ver apartado "registro audio-visiual").

5.1.- Análisis de contenido.

5.1.1.- Delimitación conceptual del análisis de contenido desarrollado.

Nos parece apropiado definir qué tipo de análisis de contenido ha sido el utilizado, antes de pasar a la exposición de su desarrollo.

Debemos partir de la idea de que el análisis de contenido, en su forma general, debe concebirse como una perspectiva metodológica de investigación de alguna de las "*virtualidades expresivas*" del ser humano; lo que nos lleva a no restringir sus formas al solo ámbito de las expresiones verbales, aunque, si bien, sea ésta el modo más importante que tienen las personas para expresarse. De este modo, el análisis de contenido puede también referirse al estudio de las expresiones gestuales, musicales, pictóricas, etc. (Navarro y Díaz, 1994).

Ahora bien, dentro del análisis de contenido sobre las expresiones verbales, éste puede tener como objeto de estudio las expresiones escritas y/o las orales. En nuestra investigación nos hemos centrado en el análisis en su forma escrita, realizando, por lo tanto, un análisis de contenido textual. Ello, no quiere decir que en nuestro análisis no se recogía la información originariamente oral, como por ejemplo la registrada a través de la entrevista, o incluso gestual, en el caso del registro visual; lo que ocurre es que nos hemos limitado a simplificarla, de cara a poder manejar con mayor facilidad toda la información, transcribiendo todos los datos reunidos a la forma escrita, lo que nos ha permitido hacer la mayoría del trabajo de análisis sobre el propio texto.

Además, el contenido del texto, el cual es objeto de análisis, no lo hemos entendido situado únicamente dentro del texto en cuanto tal, sino fuera de él, ya que viene a representar un plano distinto, en relación con el cual, ese texto define y revela su sentido. Así, el investigador, en nuestro caso, fue la persona que registró la mayoría de los datos, los transcribió y los iba analizando, por lo que, durante todo el proceso, guarda en su memoria la visión global que da contexto a dichos datos. El investigador, saliéndose fuera, no sólo del texto, sino también del contexto inmediato en el que fue producido el texto, consigue una información específica, difícil de conseguir por cualquier otra persona que no haya vivido tan intensamente

el proceso. No obstante, esta parte, unida al propio análisis de contenido, puede ser encuadrada fuera de lo que propiamente se ha entendido por análisis de contenido. (Navarro y Díaz, 1994).

De otra parte, es conocida la distinción que Morris (1938) hizo para el estudio de la semiótica en tres niveles[44]: sintáctico, semántico y pragmático. Al respecto, Navarro y Díaz (1994) mantienen que cualquier análisis de contenido debe buscar precisamente las conexiones existentes entre el nivel sintáctico -en sentido lato- de este texto y sus referencias semánticas y pragmáticas. Tal es así, que todo análisis de contenido que abordara el estudio de un texto desde un punto de vista exclusivamente sintáctico debería entenderse, estrictamente hablando, fuera del campo del análisis de contenido. En definitiva, para que pueda considerarse análisis de contenido, según estos autores, debe mantener alguna referencia semántica y/o pragmática del texto[45]

Al respecto, Bardin (1986) y Krippendorff (1990) entienden que el material principal del análisis de contenido son los significados extraídos en función del contexto, con respecto al cual se analizan los datos. Así, Bardin (1986) diferencia el análisis de contenido de la propia lingüística, al destacar que el propósito principal de éste es "*la inferencia de conocimientos relativos a las condiciones de producción (o eventualmente recepción), con ayuda de indicadores*" (pp.29); subrayado del investigador). De una forma similar, Krippendorff (1990) define el análisis de contenido como "*una técnica de investigación destinada a formular, a partir de*

[44] Para Morris, la semiosis es el proceso en el que algo funciona como signo. La semiótica, como ciencia de la semiosis, estudia las relaciones que mantiene un signo determinado. Advierte sin embargo que la semiótica debe diferenciarse de la propia semiosis, como los signos que se usan al hablar de esas relaciones (Morris, 1985:33).

[45] Precisamente, a partir de la diferencia entre los tres niveles de estudio de la semiótica, apuntados por Morris, se ha ido formando la consideración de un continuo en la manera de realizar el análisis de contenido. En un extremo se situaría el análisis que se mueve a un nivel puramente sintáctico, desarrollado principalmente por la estilística cuantitativa o computacional, cuyos planteamientos han estado basados en la distribución y frecuencia de palabras; situándose en los polos más opuestos del continuo los análisis basados en un carácter semántico y pragmático (cf. Navarro y Díaz, 1994).

En este mismo sentido, se habla de dos tipos de datos cualitativos: los datos que conservan su naturaleza textual y los datos textuales que son transformados en valores numéricos. Esto ha generado en la actualidad dos enfoques de análisis diferentes: a) El análisis de datos cualitativos de naturaleza textual, donde se reducen y dispone la información recogida, se obtienen resultados y extraen las conclusiones acudiendo a procedimientos preferentemente no estadísticos; B) El análisis de datos cualitativos de naturaleza numérica, donde los datos textuales son transformados en valores numéricos y cuyo análisis se realiza mediante procedimientos estadísticos (cf. García Jiménez; Gil y Rodríguez, 1994; Gil, 1994; Rodríguez Gómez et al. 1995).

ciertos datos, inferencias reproducibles y válidas que puedan aplicarse a su contexto" (pp.28; subrayado del investigador).

La finalidad general del análisis de contenido aplicado a un texto es la construcción de otro texto en el que se combina el "corpus" de datos textuales (transcripción, entrevistas, notas de campo, notas de observación...), con la producción interpretativa del propio investigador/es, constituyendo lo que se podría entender como un "metatexto", cuyo contenido final estaría formado por una parte importante del "corpus" de datos, y de otra, por los comentarios, aclaraciones e interpretaciones de los investigadores, que se encuentran apoyadas, a su vez, en los propios datos o en documentos de otros autores.

Por último, el análisis de los textos que nos proponemos no puede ser entendido como un análisis documental, sino como un completo análisis de contenido, tal como ha matizado Bardin al diferenciar estos dos tipos de técnicas de análisis:

> "*- La documentación actúa sobre documentos*[46]*; el análisis de contenido sobre mensajes (comunicación).*
> *- El análisis documental se hace principalmente por clasificación-indexación; el análisis categorial temático es una entre varias de las técnicas de análisis de contenido.*
> *- El objetivo del análisis documental es la representación condensada de información para el almacenamiento y consulta; el del análisis de contenido es*

[46] Entendemos que Bardin utiliza la palabra "documentos" para referirse a aquellos tipos de documentos de carácter oficial que pretenden normalmente atestiguar un acontecimiento o evento. El análisis de contendio mantendría como objeto de estudio documentos más informales, personales, que guardan una mayor subjetividad de su autor. Así, la forma como emplea Bardin el término "documento" puede al respecto, llevar a confusión con la distinción que ha planteado Lincoln y Guba (1985:277), y cuya aportación recoge también Hodder (1994). Para estos autores habría que diferenciar, atendiendo a los propósitos o intencionalidades y al modo de análisis utilizado, entre los "documents" y los "records". Para éstos, los "documents" son precisamente los escritos o cualquier registro material no preparado específicamente para responder a cuestiones del investigador, mientras que los "records" lo indentifican con cualquier escrto o afirmación anotada preparada por o para un individuo o una organización con la función de atestiguar un evento o proporcionar un acontecimiento, por lo tanto más acorde con lo que Bardin denomina "documento". Al margen de estas diferencias de sintaxis, lo importante es conocer la importancia de un tipo de documentos frente a otros, de cara a las estrategias, por ejemplo, para acceder a la información que contienen. Así, como pudimos ver, en el uso de documentos personales, no formales, y de carácter más privado, las cuestiones éticas y de negociación se hacen más importantes. Como ha mantenido Hodder (1994) "*la diferencia de los diferentes textos, de cara al análisis de sus datos, se centra en la idea de que los datos de los documentos (o de sus diferentes tipos) deben ser entendidos dentro del contexto de sus condiciones de producción*".

el tratamiento de mensajes (contenido y expresión de este contenido) para actualizar indicadores que permitan inferir de una realidad otra diferente al mensaje". (1986:35).

5.1.2.- Organización del análisis de contenido.

Tal y como expusimos al inicio de este capítulo, el análisis de datos lo hemos entendido como un proceso continuo. En este sentido, el análisis de la investigación puede decirse que comenzó desde incluso antes de la recogida de datos, seleccionando las estrategias que iban a desarrollarse para la reconstrucción de los datos, continuando durante la misma recogida de datos, a través de lo que Taylor y Bogdan (1986:159) han denominado como una "*fase de descubrimiento en progreso*", y se ha prolongado durante toda la fase de análisis más intensivo y redacción de los distintos informes de investigación.

La reflexión y análisis que hemos ido desarrollando desde el inicio de la investigación se ha podido ir observando en los diferentes apartados del informe que presentamos. Por ello, a través de este capítulo vamos a centrarnos más en el tipo de análisis que tuvo lugar una vez nos retiramos del campo, con la intención de mostrar el proceso de análisis más sistemático que se llevó a cabo con los datos recogidos hasta el momento.

Para ello, vamos a continuar sirviéndonos del modelo de Miles y Huberman (1994), expuesto al inicio del capítulo. (ver Cuadro Nº 8; página 327). Para nuestra exposición contemplaremos, sin embargo, dos fases:

- Reducción de datos.
- Proceso de presentación e interpretación de los datos: Extracción de conclusiones.

5.1.2.1.- Reducción de los datos.

a) Selección y preparación de los datos.

Una vez producido los datos y finalizado el periodo de estancia en el campo, lo primero para iniciar el análisis intensivo de los mismos, fue seleccionar el corpus de datos sobre el que se iba a llevar a cabo.

Se seleccionaron los diarios personales de tres de los cinco estudiantes que al finalizar el curso aportaron su diarios; siguiendo para ello, tal y como habíamos expuesto en la selección de casos[47], una selección "*oportunista*" (Burgess, 1984a, en Rivas, 1990b:124), o "*intencional opinática*" (Ruíz Olabuénaga, 1996:65), guiada por el criterio de la calidad y cantidad de datos que había sido posible recoger a través de los diarios, que se constituían, en función de los objetivos de la investigación, en la principal técnica de recogida de datos.

Una vez seleccionados los sujetos, procedimos a la transcripción informática de los diarios de los estudiantes, fuimos paralelamente realizando las transcripciones que todavía no habían sido realizadas de las entrevistas aplicadas a los tres estudiantes y al profesor (suponían un total de 16 entrevistas), y algunas de las anotaciones de los observadores realizadas sobre cada uno de los estudiantes, y que quedaban igualmente por pasar.

El investigador prefirió transcribir al ordenador, por sí mismo, el contenido de los diarios y las anotaciones de los observadores, pues entendía que le facilitaba una primera familiarización con su contenido. Para el caso de las entrevistas, algunos/as de los observadores que habían colaborado durante la recogida de datos se prestaron voluntariamente a la realización de varias de las transcripciones. Incluso en alguna que otra ocasión, el investigador pagó a estudiantes del último curso de la especialidad de maestro de EF para la transcripción de las entrevistas finales.

De cualquier forma, la totalidad de las transcripciones fueron supervisadas por el investigador, que en el caso de las entrevistas se realizó a través de la

[47] Véase capítulo 3, epígrafe 3.1.3.

audición del registro y la lectura simultánea del texto, lo que en algún caso nos llevó a añadirle algunas anotaciones de contenido, y en otras, anotaciones propias sobre la expresión del discurso. Posteriormente, durante el análisis más intensivo, recurrimos en pocas ocasiones, a escuchar parte de alguna de las entrevistas, junto con el visionado parcial del desarrollo de alguna de las clases.

Manteníamos almacenado informáticamente, a través de un procesador de texto, los datos procedentes de los diarios del estudiante, las entrevistas y las anotaciones descriptivas realizadas por los observadores. De otra parte, manteníamos recogidos, en su estructura original, las notas de campo, el diario del profesor y el cuestionario del estudiante.

Con todo este corpus de datos, estábamos preparados para iniciar el análisis de contenido más intensivo sobre el texto, centrándonos inicialmente en los diarios del estudiante, y a partir de él, realizar un análisis del resto de datos textuales, que nos servirían para apoyar, profundizar, ampliar y contextualizar las primeras conclusiones extraídas con los diarios, centradas sobre los significados subjetivos de la realidad expresados por el estudiante. Bajo esta estructura, presentamos a continuación el proceso de análisis mantenido con los diarios del estudiante, durante el cual confeccionamos un primer sistema de categorías o temas, que servirían para el posterior análisis del resto de datos textuales.

b) Segmentación del texto.

La reducción de los datos se ha llevado a cabo a través de lo que se suele denominar como "*segmentación*" y "*codificación*" (Cf. Gil, 1994; Rodríguez Gómez et al., 1995).

La segmentación del texto debe ser entendida como la división del texto en unidades de contenido. La codificación, sin embargo, hace referencia a la operación concreta por la que se asigna a cada unidad de contenido un indicativo (código). Segmentación y codificación van teniendo lugar simultáneamente. Para la segmentación de nuestro texto hemos tenido en cuenta un criterio temático. Así, de todas las unidades de registro posibles (palabra, frase, párrafo, actor, etc.), nos hemos decidido por seleccionar el tema, ya que la consideramos como la unidad más apropiada para el análisis de contenido (Bardin, 1986:79), y sumamente útil de

cara a nuestros propósitos de investigación. Tal y como ha mantenido M. C. d'Unrug el tema puede ser entendido como:

> *"Una unidad de significación compleja, de longitud variable; su realidad no es de orden lingüístico, sino de orden psicológico; una afirmación, y también una alusión, pueden constituir un tema; a la inversa, un tema puede ser desarrollado en varias afirmaciones (o proposiciones). En fin, un fragmento cualquiera puede remitir (y generalmente remite) a varios temas...".* (1974; citado por Bardin, 1986:80).

En tal sentido, una unidad para nuestro caso, estaría compuesta por un fragmento de texto de amplitud variable, dependiendo de la extensión que se escriba (o hable) sobre la idea o tema implicado.

En algún caso, al dividir el texto, las unidades se han visto superpuestas entre sí, de tal forma que una cadena textual formaba parte de dos o más unidades. Un ejemplo de esto lo mostramos en el cuadro siguiente, donde presentamos un fragmento de los diarios analizados.

SECUENCIA DE TEXTO{PRIVADO}

"En esto de reaccionar en el menor tiempo posible soy un desastre, no consigo hacerlo tan rápido como mis compañeros, y hay veces que se me bloquean los conceptos y no consigo relacionar nada, y me quedo parada en medio de la pista como un mueble, pero esto no es algo que me preocupe, ya mejoraré con el tiempo y la práctica".

UNIDADES DE LA SECUENCIA

1º) En esto de reaccionar en el menor tiempo posible soy un desastre, no consigo hacerlo tan rápido como mis compañeros,

(Tema: Comparación con los compañeros, Autoconcepto)

2º) no consigo hacerlo tan rápido como mis compañeros, y hay veces que se me bloquean los conceptos y no consigo relacionar nada, y me quedo parada en medio de la pista como un mueble, pero esto no es algo que me preocupe, ya mejoraré con el tiempo y la práctica.

(Tema: Evolución y resultados en las tareas)

Cuadro Nº 9.- Segmentación de una secuencia del diario en unidades.

Para poder encontrar algún significado a cada una de las unidades de registro (temas), se tomó la sesión o clase (diario completo) como unidad de contexto[48].

c) Creación del sistema de categorías y codificación.

A través de la fragmentación del texto de los diarios del estudiante llegamos, mediante un proceso básicamente inductivo, a la creación de las categorías (o temas de análisis), de tal forma que la separación del fragmento textual en unidades, fue implicando automáticamente la inclusión de las mismas en las categorías correspondientes. Un ejemplo del proceso unificado de la segmentación y categorización llevado a cabo puede apreciarse a través del Cuadro Nº 10.

[48] Para Bardin la unidad de contexto sirve para dar comprensión a la unidad de registro. Al respecto, establece que la unidad de contexto "*corresponde al segmento del mensaje cuyo tamaño (superior a la unidad de registro) es óptimo para captar la significación exacta de la unidad de registro*" (1986:81).

En esto de reaccionar en el menor tiempo posible soy un desastre, no consigo hacerlo tan rápido como mis compañeros, y hay veces que se me bloquean los conceptos y no consigo relacionar nada, y me quedo parada en medio de la pista como un mueble, pero esto no es algo que me preocupe, ya mejoraré con el tiempo y la práctica.

AUT

RES

Código: AUT - Tema Autoconcepto: Opiniones, juicios o ideas sobre sí mismo como persona o alumno/a.

Código: RES - Tema Resultados: Declaraciones referidas al éxito o fracaso en la ejecución de las tareas, indicando su evolucción o involucción sobre la ejucción de los ejercicios propuestos.

Cuadro Nº 10.- Codificación a partir de la segmentación del texto.

Durante el proceso de codificación ha jugado un papel importante la experiencia previa del investigador, donde debería destacarse la lectura y análisis de los diarios de estudiantes en años anteriores.

Cada categoría o tema ha sido identificado por un código de tres letras, normalmente intentando que éstas coincidieran con las primeras letras de la denominación de la categoría, de tal forma, que pudieran recordarnos más fácilmente el contenido de la categoría que simbolizan (ver Cuadro Nº 10).

Junto a las categorías que indentificaban los temas o ideas a las que hacía referencia el alumno/a, confeccionamos otro sistema de categorías que nos informara sobre la carga emotiva (positiva o negativa) que tomaba cada uno de los temas identificados en el texto, estudiando lo que se denomina "*estilo emotivo*" del discurso (Sánchez Carrión, 1985). Para identificar el estilo emotivo nos hemos

apoyado especialmente en las interjecciones, las emociones y los sentimientos expresados por el alumno/a a través del diario.

Sin embargo, mientras que para el análisis temático, todas las manifestaciones recogidas en el texto de los diarios fueron codificadas, para la carga emotiva sólo se registro como satisfacción (SAT) cuando el tema fuera positivo para el estudiante, y como preocupación (PRE) cuando el tema fuera negativo, no codificándose los temas que mantenían un carácter neutro o ambivalente.

El conjunto de las categorías temáticas se han ido confeccionando inductivamente a partir de la lectura detenida y repetitiva de los diarios del estudiante. En el proceso de su elaboración, y su codificación paralela, jugaron un papel importante tres miembros del grupo de investigación "Formación y actualización del profesor-entrenador deportivo", del que forma parte el investigador principal.

Las categorías, a lo largo de su proceso de construcción, fueron siendo constantemente modificadas, redefinidas y readaptadas en función de los nuevos pasajes que iban siendo objeto de codificación, y a través del proceso de negociación de las interpretaciones que de ello iban realizando los miembros del equipo de investigación. A medida que se avanzaba en los diarios se confirmaban muchas de las categorías ya construídas y en algún caso, se creaban o modificaban otras. Esto nos llevó, en repetidas ocasiones, a una nueva recodificación del texto.

Con todo ello, durante el proceso hemos también recurrido personalmente a repetir la codificación de alguna parte del texto, comparando nuestros resultados en diferentes momentos, intentando dar estabilidad a la codificación. Del mismo modo, parte del texto ha sido codificado por diferentes investigadores asegurándonos que la codificación sea reproducible. En ambos procedimientos tuvimos en cuenta especialmente la coincidencia en la composición y descripción de los acontecimientos, y no tanto la coincidencia en frecuencias. Con ello, se perseguía, más una semejanza en los resultados, que una coincidencia exacta de la medición. Por lo tanto, se intentaba constatar que el proceso de codificación era estable y reproducible, más que preciso (Sánchez Carrión, 1985:111).

Concluida una primera codificación de todo el texto completo, fuimos examinando el contenido, intentando buscar agrupaciones entre las categorías. Para esto, fusionamos algunas de las categorías que tenían una escasa representación y por otra parte, subdividimos una de ellas que presentaba una frecuencia alta y en la cual podíamos apreciar dos temas diferenciados. Finalmente, ajustamos la definición de cada categoría y realizamos la codificación final. Las categorías temáticas definidas quedaban agrupadas en torno a una serie de núcleos que las diferenciaban, según un criterio, del resto de otros grupos. Las categorías quedaban finalmente agrupadas del siguiente modo:

RELACIÓN DE CATEGORÍAS PARA EL ANÁLISIS TEMÁTICO[49]

I.- DIMENSIÓN PERSONAL

CONCEPCIÓN DEL PROFESOR	CPR
CONCEPCIÓN DE LOS COMPAÑEROS	CCO
CONCEPCIÓN DE LA E.F.	CEF
AUTOCONCEPTO.	AUT
GRADO DE AUTONOMÍA	GAU
EXPERIENCIAS PREVIAS:	
- EXPERIENCIAS EXTRAESCOLARES	EEX
- EXPERIENCIAS DEPORTIVAS.	EDE
- EXPERIENCIAS ESCOLARES.	EES

II.- **DIMENSIÓN** DESARROLLO DE LA CLASE DE **EDUCACIÓN** FÍSICA

CLASE:

- VALORACIÓN GENERAL	VGE

[49] La definición de cada una de las categorías, tanto para el análisis temático como para el análisis de la carga emotiva, se presenta en el anexo C.

- PARTES DE LA CLASE	PCL
- CONTENIDOS	CON

TAREAS:

- TAREA GENERAL	TGE
- PROPÓSITO DE LAS TAREAS	PRO
- NIVEL DE INNOVACIÓN	INN
- NIVEL DE RIESGO	RIE
- ADECUACIÓN DE LA TAREA	ADE
- NUMERO COMPONENTES	NCO

ALUMNADO:

- EXENTOS	EXE
- MOTIVACIÓN	MOT
- DESARROLLO TEMPORAL	TEM
- GRADO DE PARTICIPACIÓN DEL ALUMNO/A	PAR
- ESTRATEGIA DEL ALUMNO/A	EST
- RESUSTADO	RES
- GENERO	GEN
- RIDÍCULO	RID

CLIMA SOCIO-AFECTIVO CON COMPAÑEROS/AS:

- COMPONENTES DEL GRUPO	GRU
- RELACIÓN COMPAÑEROS	RCO

PROFESOR:

- CARACTERÍSTICAS PERSONALES	CPE
- INTERVENCIÓN DIDÁCTICA	IDI
- CALIFICACIÓN E.F	CAL

CLIMA SOCIO-AFECTIVO CON EL PROFESOR

- RELACIONES PROFESOR-ALUMNO/a	RPA
- PERSONALIZACIÓN	PER

III.- DIMENSIÓN CENTRO

OTRAS ÁREAS:

- OTRAS CLASES	OTR
- CALIFICACIÓN OTRAS AREAS	COT
- PROFESORES OTRAS CLASES	POT
- ALUMNOS OTRAS CLASES	AOT

INFRAESTRUCTURA DE EDUCACIÓN FÍSICA:

- INSTALACIONES	INS
- MATERIAL	MAT

ORGANIZACIÓN TEMPORAL ESCOLAR:

- CALENDARIO ESCOLAR	CES
- HORARIO LECTIVO	HOR

IV.- DIMENSIÓN CONTEXTO

ENTORNO EXTRAESCOLAR	ENT
CONTEXTO CLIMATOLÓGICO	CLI

CONTEXTO DE LA INVESTIGACIÓN:

- INVESTIGADOR PRINCIPAL	IPR
- COLABORADORES	COL
- CÁMARA	CAM
- ENTREVISTA	ETR
- DIARIOS	DIA
- CONTEXTO GENERAL INVESTIGACIÓN	INV

RELACIÓN DE CATEGORÍAS PARA EL ANÁLISIS DE LA CARGA EMOCIONAL

PREOCUPACIONES	PRE
SATISFACCIONES	SAT

Una vez finalizado la codificación de los diarios de los alumnos/a, utilizamos las mismas categorías temáticas para codificar el resto del texto (entrevistas, diario profesor, anotaciones de observadores, notas de campo y preguntas abiertas del cuestionario). Gran parte del texto formado por estos documentos pudo ser segmentado de acuerdo a las categorías definidas previamente para los diarios de los estudiantes, hecho que nos sirvió para disponer de variada y abundante información complementaria y de contraste. El resto del texto, no incluido en las categorías ya definidas, fue agrupado bajo nuevos temas, esta vez más generales, y que iban referidos a situaciones contextuales, normalmente no relacionados con los acontecimientos del aula; sirviéndonos para contextualizar las situaciones de estudio de cada uno de los alumnos/a (historia previa del profesor, desarrollo curricular del programa, situación de partida de cada estudiante en el ámbito social, familiar, etc.).

5.1.2.2.- Proceso de presentación e interpretación de los datos: Extracción de conclusiones.

El proceso de codificación de los diarios de los alumnos/a, nos permitió identificar los temas que más atraían a los estudiantes durante sus clases de EF. Así, el examen detallado del contenido de cada una de las categorías nos facilitó una descripción precisa de la realidad de cada uno de los estudiantes, incluyendo los temas que más le agradaban y/o preocupaban.

De otra parte, el propio sistema de categorías elaborado, junto a la agrupación realizada en torno a "metacategorías", nos sirvió, asimismo, para formarnos algunas

conclusiones al respecto, pues nos identificaba temas sobre los que el alumnado solía estar pensando durante las clases de EF, determinando sus elementos y el momento que rodeaba estas cuestiones.

Pero la recogida de datos en función de las fases, junto con la organización de los datos por temas, nos permitía también poder comparar un mismo sujeto a lo largo del tiempo, o bien varios sujetos entre sí. En resumidas cuentas, podíamos estudiar si la forma en que los alumnos/a representan la realidad iba variando, y además, si esta variación era común o se diversificaba en cada uno de los sujetos.

Por último, también fue interesante apreciar alguna relación entre temas, viendo cómo se organizaban a lo largo del texto; lo que nos permitía ver en el estudiante algunas posibles secuencias en la manera de conocer la realidad social del aula.

Todas las conclusiones extraídas a través de los datos intentaban ser explicadas, en mayor o menor medida, a la vez que contextualizadas en función de los mismos datos o a través de las aportaciones realizadas por otros autores sobre la materia. Para la interpretación de los hallazgos se recurrió, según han expuesto García Jiménez et al. (1994), a las siguientes vías:

- Consideración teórica. Se trataba de confrontar los datos obtenidos con los marcos teóricos ya desarrollados, tanto en el área de EF, como en otras materias (principalmente psicología, sociología y antropología educativa). Este proceso podía también realizarse con los propios resultados, en lugar de con los datos, lo que requería una mayor abstracción y generalización.
- Aplicar otras teorías. Se trataba de buscar otros marcos teóricos más generales en las que integrar los datos. Nos permitió una cierta generalización.
- Uso de metáforas o analogías. Sirvió, en alguna ocasión, para conectar temas aparentemente no relacionados, o bien conectar los resultados a la teoría.

5.1.3.- Tratamiento informático de los datos.

La aparición del ordenador ha significado un avance tecnológico sustancial para todos los ámbitos de la actividad humana. La posibilidad de almacenar y manejar gran cantidad de datos de diversa índole ha permitido también unas posibilidades considerables para la investigación educativa. La difusión generalizada del ordenador ha hecho que el análisis de contenido realizado a base de papel y lápiz quede obsoleto.

La introducción del ordenador como instrumento para el análisis de los datos cualitativos, y la aparición reciente de gran cantidad de programas informáticos aplicados, han facilitado enormemente la tarea del investigador. A las tareas propias del proceso de investigación (transcribir las notas de campo, diarios, entrevistas, editar el informe de investigación, etc), se les une las posibilidades de análisis y organización de los datos de la investigación. En este sentido, Miles y Huberman (1994:44) resume 14 funciones que el ordenador puede brindar al análisis cualitativo de los datos. Estas van desde funciones más generales, como el tomar notas de campo, transcribir datos o los informes previos y finales de la investigación, hasta algunas funciones más específicas, tales como la codificación, la comprobación de uniones entre códigos o ideas, la verificación de conclusiones o incluso la ayuda a la construcción de teorías.

Aparte de las funciones específicas que pueda aportar los programas, la simple función mecánica que realiza el ordenador, sustituyendo a la persona humana, hace que se reduzcan las probabilidades de error en la codificación, especialmente si ésta se realiza directamente, ya que evita el paso intermedio del papel codificado. Del mismo modo, a la hora de realizar las necesarias recodificaciones ahorra también muchos pasos, pues permite realizarla sobre la fuente original codificada previamente. Por último, si las categorías son simbolizadas por códigos perfectamente cerrados, el ordenador pude chequear los posibles errores mecánicos cometidos por la persona. (Franzosi, 1990).

5.1.3.1.- Evolución informática en el análisis de datos textuales.

Lo que intentamos con este epígrafe es presentar, de forma resumida, las principales aportaciones informáticas que han dominado el análisis de datos textuales desde la aparición del ordenador. Nuestro propósito con ello no es mostrar un análisis intensivo de cada uno de los programas informáticos que presentemos, nos conformamos con mostrar una visión global de las últimas tendencias útiles a la hora de abordar el análisis de contenido textual, intentando con ello, sobre todo, ayudar a situarse al lector en relación con la aplicación que nosotros en concreto hemos utilizado para llevar a cabo parte de nuestro análisis.

5.1.3.1.1.- Técnicas sin ordenador.

(V. Bogdan y Biklen, 1982; cit. por Gil, 1994:109-110)

a) (The cut-up-and-put-in-folders). Dividir, cortando, y archivar en carpetas. Tendremos tantas carpetas como códigos (temas) utilicemos.

b) (The file card system). Numerar las líneas de texto, archivando a través de la anotación de las líneas las diferentes unidades de texto en tarjetas.

c) (Information retrieval cards). Recortar las unidades de texto y pegarlas en las diferentes tarjetas, según el contenido o la categoría que represente.

5.1.3.1.2.- Software inespecífico. (V. Richards y Richards, 1994).

a) Procesador de Textos. Especialmente diseñados para la edición y almacenamiento de datos textuales[50].

b) Bases de datos. Ordena los datos y realiza búsquedas especificadas. Agrupa los datos relacionándolos a través de alguna característica común

c) Recuperadores de palabras. Puede confeccionar listas de las palabras aparecidas en un texto, ofrecer frecuencias de éstas o de sus sinónimos, buscar palabras en varios documentos, crear índices para la localización de palabras mostrando una cierta extensión de su contexto, a través del cual podemos inferir los distintos significados con que se emplea cada palabra.

[50] Los procesadores de texto, al igual que cualquier aplicación informática, han experimentado un gran desarrollo. Hoy día con un procesador de textos actual podemos realizar bastantes de las funciones que realizan los programas específicos para el análisis de datos cualitativos. (cf. Carro, 1994; Sicilia, 1996a).

d) Hypercard e Hipermedia. Actúa como una base de datos no relacional. Permite hacer directamente comentarios sobre los segmentos de texto y otros datos, asociando el material de la base de datos, de audio y vídeo al texto. Permite unir notas al texto, pudiendo el investigador moverse fácilmente a lo largo de las notas, los datos y el texto.

5.1.3.1.3.- Software específico.

Diferenciando las aplicaciones que dan la posibilidad de acercarse a un análisis más cuantitativo o cualitativo tenemos:

a) Análisis Cuantitativo: (V. Gil, 1994; Mochmann, 1985)

a.1) Creación de diccionarios y búsqueda de palabras:

- GENERAL INQUIERER (Stone y otros, 1966): Busca palabras que pueden aparecer en los textos bajo conceptos teóricos de palabras para el problema objeto de estudio. La relación entre conceptos teóricos y palabras a considerar se define en el diccionario de análisis de contenido antes de que dé comienzo el análisis de la base textual. Puede utilizarse diccionarios generales o especializados, bien mezclar ambos o construir uno nuevo.

- Otros: EVA, desarrollado en Hamburgo para el análisis semántico de los titulares de diarios; TEXT, desarrollado en Oslo para aplicaciones de recuperación; SPENCE, en Nueva York para el análisis de los protocolos de las entrevistas psiquiátricas; ANACONDA, en Malmöe y TEXTPACK, en Colombia y Manheim para la codificación de las preguntas abiertas de los cuestionarios; COFTA, COTAG, originalmente diseñado para el análisis lingüístico, lenguaje flexible para etiquetar, estructurar el input y hacer listas e índices. En definitiva, han ido desarrollando unas características u otras en función del objetivo para el que fueron creados.

a.2) Análisis de Contenido basado en enfoques empíricos.

- WORDS (Iker, 1975): Intenta evitar la influencia del investigador en la categorización. Los temas y conceptos teóricos se intentan derivar del texto a través de procedimientos estadísticos

a.3) Análisis de Contenido en su contexto.

- KWIC (Key Words in Context) (Popko, 1980) y KWOC (Key Word out Context): Proporciona junto con cada palabra una determinada cadena de texto anterior y posterior.

a.4) Programas que incorporan el tratamiento estadístico.

- SPAD-T (Lebart, Morineau y Bécue, 1991), ALCESTE (Reinert, 1992), HYPERBASE (Brunet, 1993); LEXICO 1 (Salem, 1990). Realizan recuento de unidades y permiten el tratamiento estadístico de los datos sin salirse del programa.

b) Análisis Cualitativo: (V. Richards & Richards, 1994)[51]

b.1) Programas de codificación y tratamiento de los datos.

- Ej: ETHNOGRAPH (Seidel & Clark, 1984). En su versión 4 es capaz de crear códigos nuevos y cambiar los existentes tanto de palabras como de segmentos. Coleccionarlos y reproducirlos en catálogos. Examinar la coincidencia o ausencia de varios códigos y efectuar algoritmos estadísticos. También reproduce los contextos de cada código. Es excesivamente rígido y es costoso modificar el proceso una vez realizado.

[51] Para una revisión detenida de los programas informáticos más utilizados en los últimos años, dentro del análisis cualitativo de datos, puede revisarse también Navarro y Díaz (1994). Además de los programas que a continuación detallamos, estos autores presentan también algunos otros paquetes informáticos muy conocidos como el Ethno, HiperQual, Hipersoft, Max, Etamorph, Textabase, Alpha y Qualpro. En cada uno de estos programas, los autores presentan, junto a sus posibles utilidades, el tipo de hardware necesario, sus distribuidores comerciales y el precio orientativo. En inglés puede revisarse los trabajos de Renata Tesch (1989,1990, 1991) que hace una revisión de las funciones principales de los siguientes programas: Tap, Qualpro, Ethnograph y TextBase Alpha.

b.2) Programas de construcción de sistemas teóricos basados en Reglas.

- Ej: HyperRESEARCH. Mantiene las funciones de codificación y tratamiento anterior permitiendo además utilizar archivos de sonido e imagen. Tiene un sistema de autocodificación a partir de los resultados obtenidos. Obtiene la frecuencia de los códigos seleccionados y busca el espacio de texto donde se encuentran. Utiliza el algebra para establecer hipótesis o interrelacionar los códigos.

b.3) Programas de Sistemas basados en la Lógica.

- Ej: AQUAD 3.0 (Huber, 1991). Utiliza la misma relación Booleana que el HyperResearch, aunque permite mayores posibilidades. Contiene algunas hipótesis elaboradas para ser aplicadas a modo de ¿hasta qué punto los códigos A Y B ocurren dentro de la distancia d?. Permite la construcción de tablas cruzadas de doble entrada, el cálculo de frecuencia de códigos. Permite el meta-análisis a través de la lógica de la minimalización[52]. Trabaja bajo MS-DOS y el Hardware necesario es mínimo.

b.4) Programas basado en Indices.

- Ej: NUDIST 2.3. Posee las mismas funciones que el AQUAD, excepto la "minimalización" (relación Booleana). Posee por contra la posibilidad de almacenar los índices en "nudos" que pueden estructurarse en jerarquías o árboles, permitiendo la elaboración de tipologías. Contiene un sistema de documentación y otro de indización. En el primero se almacenan documentos textuales "on-line" y documentos "off-line" como notas, libros, fotografías, etc. En el segundo se almacenan referencias a ideas, conceptos o hechos, creando las categorías. Cada categoría contiene las referencias de indización a las unidades de texto de los documentos "on-line" y "off-line". Al trabajar bajo entorno WINDOWS permite una visualización gráfica y una mejor presentación de las ideas, aunque por ello requiere un hardware más potente que el del AQUAD. Mientras que en el AQUAD se habla de "categorización", en NUDIST se habla de "indizar", dándole un sentido de jerarquía en las categorías a través de su estructura ramificada.

[52] Para una comprensión práctica del componente de minimalización del programa Aquad 3.0 puede verse el trabajo de Moral (1994).

b.5) Sistemas de Redes Conceptuales.

- Ej: ATLAS/ti. Permite la presentación de diagramas conceptuales (grafos). Los códigos son incluidos en cajas (nodos) que pueden ser unidas por flechas para expresar la relación existente entre los conceptos. No permite la relación basada en reglas o en la lógica.

5.1.3.2.- Aplicación informática del Aquad (versión 3.0).

Para nuestra investigación utilizamos la versión 3.0 del programa denominado AQUAD (Analysis of Qualitative Data), siguiendo así la tradición dentro de la EF, que con respecto al análisis de datos cualitativos, había iniciado Del Villar (1993) guiado de la mano de Carlos Marcelo, y que posteriormente continuaron Medina (1995), Romero (1995) y Viciana (1996).

No obstante, antes de la decisión definitiva estuvimos analizando las posibilidades que para la investigación podía tener la aplicación de otros programas informáticos. En concreto, estuvimos indagando sobre las posibilidades del Nudist (versión 2.3), cuyo trabajo bajo windows (entorno gráfico) nos llamaba la atención. A parte del manual y ciertas obras que lo desarrollaban a nivel teórico, recurrimos a algunos estudios donde se vislumbraba su potencialidad práctica (V. Corrales, Rodríguez, Gil y García, 1994; Gil , 1994; Rodríguez Gómez, Corrales, Gil y García, 1993).

De cara a los propósitos de nuestro análisis y en función de las intenciones de la investigación, la verdad es que los dos programas (Aquad y Nudist) nos parecían suficientemente completos para abordar nuestro análisis. No obstante, finalmente, la seguridad de la tradición que nos rodeaba y el inconveniente de que el Nudist (manual y programa) no se encontraban traducidos al español, entre otros aspectos, hicieron decidirnos iniciar, de una vez, el tratamiento informático de los datos con el Aquad, dejando la posibilidad de utilizar el Nudist para otros futuros estudios[53].

[53] A partir de la proliferación de paquetes informáticos para el tratamiento de datos cualitativos, numerosos autores se han dedicado a enfrentar y valorar las utilidades de los unos frente a los otros. Así, por ejemplo, Sandín y Medina (1993) presentan un estudio comparativo entre el Aquad y el Ethnograph. De forma parecida vienen a realiza Rodríguez Gómez, Gil, Corrales y García (1994) al posicionar el Nudist frente al Aquad. Más recientemente Rodríguez Gómez et al. (1995) reúnen en una obra, el uso detallado del

El Aquad es un programa ideado por Günter L. Huber tras la influencia de los trabajos de Shelly (1986), quien bajo la idea de ir más allá del propio trabajo de almacenamiento y codificación (agrupamiento) del texto, a través del uso de bases de datos, creó el "Qualog"; paquete de programas que además de ayudar en la reducción de los datos permitía el contraste de hipótesis. Huber, utilizando el lenguaje de programación Turbo Prolog adaptó la arquitectura del "Qualog" para el uso con ordenadores personales. Más tarde Carlos Marcelo realizó la traducción del manual y del programa al español (V. Huber, 1991), aspecto que nos ha facilitado su utilización.

La utilización del "Aquad" para el análisis de los datos textuales nos ha permitido realizar las siguientes funciones:

- De cara a la reducción de datos nos ha facilitado la numeración de las líneas del texto y su posterior codificación. Durante el proceso de codificación nos ha permitido revisar y modificar rápidamente el esquema de codificación que se veía alterado a medida que se avanzaba en el proceso. La posibilidad de recuperar y visualizar rápidamente los fragmentos simbolizados con un mismo código nos permitía compararlos entre sí, asegurándonos así la consistencia o estabilidad del proceso. Durante la codificación nos ha permitido también incorporar anotaciones que pudieron ser recuperadas con posterioridad y junto al fragmento del texto, facilitándonos su contextualización.

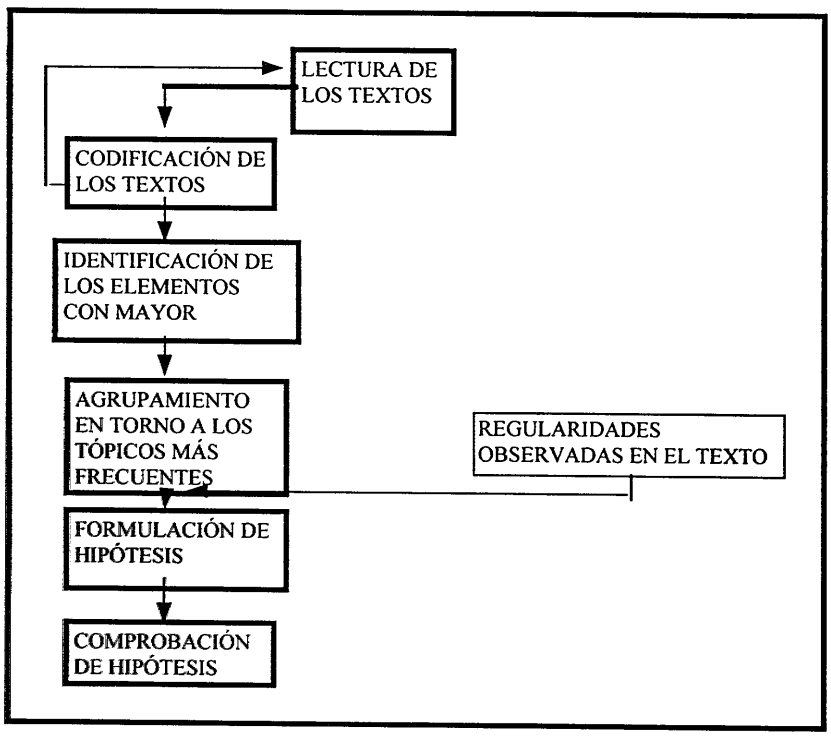
- En cuanto a la presentación de los datos, la función más útil para nuestro análisis ha sido la de poder visualizar los diferentes grupos de fragmentos textuales que fueron etiquetados bajo un mismo código. Esto nos ha facilitado la selección del texto a incluir en los informes, para probar así las diferentes descripciones e interpretaciones realizadas.

- También nos ha facilitado el recuento sistematizado de los diferentes códigos y categorías, para cada uno de los sujetos y en cada una de las fases (ver

Aquad y Nudist. Ante esta corriente literaria, debemos tener en cuenta que todos los programas informáticos para el análisis de datos cualitativos trabajan bien y son interesantes, no se puede decir a priori que unos son mejores que otros, pues el mejor será aquel que más se adapte a cada investigación específica y a cada estilo de trabajo. Como dicen Huber y Marcelo (1990): "*siempre que exista un adecuado software los ordenadores pueden ser esa herramienta de ayuda*".

anexo D); lo que ha permitido comparar la evolución de temas tratados por el alumno/a en cada fase, recurriendo para su comprensión contextualizada al contenido textual de cada uno de ellos.

- Por último, en cuanto a la comprobación de conclusiones, nos ha facilitado el poder relacionar diversas categorías, en función de la proximidad de aparición en el texto; para lo cual hemos seguido el proceso propuesto por Huber y Marcelo (1990), y que Gil (1994) ha representado gráficamente. (ver Cuadro Nº 11).



Cuadro Nº 11.- Proceso de formulación y comprobación de Hipótesis mediante el programa Aquad. (Gil, 1994:119).

Para Huber extraer conclusiones consiste precisamente en:

"reducir las descripciones redundantes y elocuentes explicaciones, justificaciones personales, notas de campo, actas de observación, etc. a un número razonable de unidades de significado claras y comparables, para comprobarlas posteriormente una vez estructuradas, es decir; representadas claramente y una vez deducidas las conclusiones generales". (1991:11).

Con esta última función del programa Aquad, hemos podido apreciar la frecuencia en que se producían una relación de proximidad entre varios temas, y a partir de esta pista indagar sobre su posible vinculación causal. Un ejemplo de dos fragmentos de texto donde encontramos una relación de proximidad entre dos códigos RES y AUT (Resultado y Autoconcepto), en una distancia máxima de 1 línea, puede observarse en el Cuadro Nº 12. En este ejemplo, encontramos una relación entre los propios resultados que percibe una alumna, en comparación con los de sus compañeros, y el autoconcepto que mantiene sobre sí misma. A partir de estos indicios, y al comprobar la reiteración que se produce de este tipo de relación, tanto de RES hacia AUT, como a la inversa, podemos inferir nuestras propias conclusiones respecto al sujeto en particular.

578 581 RES

578 580 CON

581 583 AUT

578 Cuando ves a un compañero llegar^RES-581^CON-580
579 hasta cierto punto en flexibilidad
580 por ejemplo, y tú no llegas ni a la
581 planta de los talones, te sientes^AUT-583
582 como un trasto viejo que no sirve
583 para nada y te dices a ti misma si

Cuadro Nº 12.- Ejemplo de un fragmento de texto que contempla una relación entre los códigos RES y AUT.

Por último, quisiéramos apuntar que si bien es cierto que el ordenador facilita enormemente la tarea de localizar y manejar las partes de un texto, nuestra experiencia nos hace ser cautos ante el uso del ordenador, pues entendemos que el investigador puede, a través del ordenador, desvirtuar el análisis de los datos al permitir que las funciones del programa sean las que dirijan el propio análisis, y con ello desviar el rumbo inicial del estudio. El ordenador debe ante todo ser un mero instrumento al servicio del investigador para el estudio de los problemas planteados por éste. En resumen, el ordenador nos sirve para trabajar con las diferentes

estructuras organizativas de los conceptos, pero no define los contextos donde se codifica el texto. Actúa en un ámbito estructural pero no contextual; realiza por lo tanto un trabajo mecánico, siendo preciso que el aspecto decisional, interpretativo y creativo provenga del investigador. Al respecto el propio Huber ha matizado:

> *"Con AQUAD 3.0 hemos desarrollado un paquete de procesos concordantes, que facilita mucho el trabajo en el análisis de datos cualitativos o que al menos lo permite, debido a la cantidad de tiempo que conllevaría el ojear una y otra vez cientos de páginas. En muchos casos la disponibilidad de AQUAD 3.0 supondrá la premisa para repetir la interpretación del texto con esquemas de análisis modificados. AQUAD 3.0 facilita y sistematiza las tareas mecánicas y tediosas durante la elaboración de datos cualitativos, mientras que permite a los investigadores realizar sus propias concepciones metodológicas. Quepa señalar solamente que el paquete de programas AQUAD 3.0 sirve tan sólo para sistematizar y simplificar el proceso de análisis de datos, pero ¡es el investigador, quien interpreta los textos y no el ordenador!". (1991:20-21).*

5.2.- ANÁLISIS GRÁFICO.

Tal y como expusimos al inicio de este capítulo, el análisis e interpretación se ha centrado principalmente en los datos textuales; sin embargo, la observación sistemática desarrollada sobre la conducta docente (ver capítulo 4: observación externa), nos ha permitido obtener una serie de datos numéricos que organizados gráficamente a lo largo del tiempo refleja la evolución del programa docente en cuanto a la cesión de decisiones y el tipo de agrupamiento mantenido durante el trabajo en clase.

El análisis gráfico de la conducta docente, apoyado por el contenido de los datos textuales ha permitido contextualizar la variable del profesor y su conducta desarrollada a lo largo del curso, lo que creemos interesante para poder situar el estudio focalizado sobre el alumnado.

CAPÍTULO 6

ANÁLISIS: PRESENTACIÓN DE LOS CASOS

6.1.- Introducción.

La redacción final de los resultados de la investigación ha supuesto un análisis detallado de las audiencias posibles a las que pudiera ir destinado (ver capítulo 1: epígrafe 1.2).

Para conseguir una mayor claridad en la exposición de este capítulo, hemos considerado conveniente establecer dos partes diferenciadas sobre las que establecer los diferentes apartados del mismo. Estas partes se encuentran en relación directa con los siguientes aspectos: Por una lado, el **contexto curricular** que ha rodeado el aula de EF, concretizado en el desarrollo del programa docente; por otro, la **perspectiva individual** de la construcción del conocimiento que cada uno de los estudiantes ha realizado a raíz de su experiencia transcurrida. Hemos preferido dejar una perspectiva más globalizada, apoyada en las aportaciones individualizadas que aquí puedan destacarse, para el capítulo siguiente; lo que conseguirá integrar los aspectos más indiosincrásicos con los sociales y culturales del conocimiento escolar.

Así, para el desarrollo que ahora nos ocupa hemos estructurado el capítulo en tres apartados:

1) Descripción del contexto curricular.
2) Informes individualizados de los casos de estudio.
3) Negociación de los informes de caso.

Dentro de éstos, el segundo y tercer apartado mantienen una fuerte complementariedad estructural y de contenido, complementando ambos la perspectiva individual.

Con respecto al primero de éstos, intentamos delimitar su contenido al contexto del aula, pues algunas cuestiones contextuales del centro y del grupo (clase) con quien interactuamos durante la permanencia en escena fueron expuestos previamente, al tratar la selección del escenario donde se iba a desarrollar la investigación. Para este primer apartado, hemos diferenciado dos dimensiones a tener en cuenta. En primer lugar, tratamos de presentar datos sobre el profesor de EF que colaboró en la investigación desarrollando de forma práctica la evolución

metodológica pretendida en la investigación, siendo el que por su rol interatuba continamente con nuestro objeto de estudio, por lo que llega a convertirse en un agente de especial relevancia para el alumnado, y por lo tanto para esta investigación. Para ello exponemos, en el primer apartado, una biografía del mismo junto con sus teorías y concepciones educativas previas. Para un segundo apartado, hemos reservado el propio desarrollo del programa docente, apoyándonos sobre todo de los datos de la observación sistemática y de la visión que aporta el propio profesor que lo desarrolla.

En el segundo de los apartados, presentamos los informes de cada uno de los casos estudiados. Con ello, intentamos mostrar una minuciosa descripción de la propia experiencia y visión de los alumnos/a. Para su exposición nos hemos basado especialmente en los datos producidos por los propios estudiantes (diarios, entrevistas y cuestionario), aunque desde otras fuentes también se aportan algunos datos relacionados con las situaciones que los mismos protagonistas van detallando y valorando. La exposición presentada en este apartado se ha centrado sobre todo en un "*análisis comprensivo*" (Santos, 1990:129), pues intentamos mostrar la reconstrucción que cada uno de los estudiantes ha realizado de los escenarios y los hechos transcurridos; si bien, al intentarlo, el propio investigador ha seleccionado la información estructurándola de una forma que nos ha parecido coherente de cara a los propósitos de la investigación.

Así pues, a partir de la exposición de la situación de partida, en la que se encuentra al inicio de curso cada uno de los estudiantes en relación a su contexto extraescolar (familiar y social) y escolar (centro y aula), se analizará por separado el periodo comprendido por cada una de las tres fases del programa docente, correspondiendo respectivamente a una enseñanza tradicional, una enseñanza entre compañeros, y una microenseñanza. A su vez, tras cada uno de los subapartados presentamos un resumen esquemático de las principales ideas desarrolladas, de tal manera que el lector, después de haberse introducido en el bosque narrativo que representa la densidad de descripciones particulares contempladas en cada fase, pueda reconducir y estructurar los conceptos tratados.

Dentro del análisis comprensivo que ha caracterizado los informes individualizados, nos ha servido de guía el análisis temático del diario, así como el análisis de la carga emotiva del mismo. Esto ha hecho que la presentación de los

datos en cada una de las fases del programa docente siga una estructura en función de las categorías finalmente definidas, y cuyo proceso fue expuesto en el capítulo precedente, y su definición queda recogida en el anexo C. A través de estas categorías hemos podido estudiar, para cada uno de los casos, cuales han sido los temas más referidos en el diario, a la vez que apreciar el grado de satisfacción o preocupación con que han sido percibidos. En su exposición intentamos seguir el orden de temas de mayor interés para cada alumno/a, relacionando cada uno de ellos con otros temas que hemos entendido mantienen una fuerte relación conceptual entre sí.

Para diferenciar durante su lectura las categorías, de otros núcleos temáticos más amplios (metacategoría), hemos utilizado el subrayado para remarcar en el texto cada una de las categorías y la negrita y mayúscula para las metacategorías.

El tercer y último apartado de este capítulo recoge la negociación desarrollada con cada uno de los estudiantes sobre el informe individualizado que se presenta en el apartado precedente. En definitiva, se desarrolla el proceso de consenso mantenido con cada uno de sus protagonistas sobre la información que de ellos se presenta.

Así, para este tercer apartado, establecemos una descripción, en sus aspectos comunes, del proceso seguido en las diferentes negociaciones; pasando seguidamente a exponer cada una de las sesiones de negociación mantenidas con cada alumno/a. En cada uno de los casos se recoge el intercambio de información, los conceptos que fueron clarificados, las nuevas interpretaciones del alumno/a, y todas aquellas consideraciones que el sujeto quiso añadir, suprimir, explicar o consensuar sobre la información presentada en el informe que le había sido entregado con antelación. Como hicimos anteriormente, destacamos que este tercer apartado complementa al segundo, y por lo tanto debe entenderse como parte de la perspectiva individual del conocimiento escolar.

La exposición de los diferentes apartados y dimensiones expuestas nos hace poder establecer nuestro propio esquema conceptual, utilizado para la presentación de la información. Este queda establecido bajo los siguientes términos:

1.- Descripción del contexto curricular del aula.
- 1.1.- Biografía y teorías previas del profesor colaborador.
- 1.2.- Desarrollo del programa docente.
  - 1.2.1.- Primera fase: Enseñanza tradicional.
  - 1.2.2.- Segunda fase: Enseñanza entre compañeros/as.
  - 1.2.3.- Tercera fase: Microenseñanza.

2.- Informes individualizados de los casos.
- 2.1.- Situación de partida.
  - 2.1.1.- Contexto familiar y social.
  - 2.1.2.- Contexto y biografía escolar.
  - 2.1.3.- Experiencias previas en E.F.
  - 2.1.4.- Teorías previas desde el punto de vista de la participación en clase.
    - a) Sobre la E.F.
    - b) Sobre el profesorado
    - c) Sobre los compañeros/as.
    - d) Sobre la participación en la investigación.
  - 2.1.5.- Resumen de la situación de partida.
- 2.2.- Primera fase: Enseñanza tradicional.
  - 2.2.1.- Análisis de contenido temático.
  - 2.2.2.- Análisis de la carga emotiva.
  - 2.2.3.- Resumen primera fase.
- 2.3.- Segunda fase: Enseñanza entre compañeros.
  - 2.3.1.- Análisis de contenido temático.
  - 2.3.2.- Análisis de la carga emotiva.
  - 2.3.3.- Resumen segunda fase.
- 2.4.- Tercer fase: Microenseñanza.
  - 2.4.1.- Análisis de contenido temático.
  - 2.4.2.- Análisis de la carga emotiva.
  - 2.4.3.- Resumen tercera fase.

3.- Negociación de los informes de caso.
- 3.1.- Presentación: El qué y cómo de la negociación.
- 3.2.- Las sesiones de negociación.
  - 3.2.1.- Situación de partida.

3.2.2.- Primera fase: Enseñanza tradicional.
3.2.3.- Segunda fase: Enseñanza entre compañeros.
3.2.4.- Tercera fase: Microenseñanza.

Para enriquecer las narraciones e interpretaciones que vayamos realizando en cada uno de los diferentes apartados, hemos incluido referencias textuales de las diferentes fuentes de datos. Para su comprensión, debemos indicar que dicho texto aparecerá en cursiva y entre corchetes, incluyendo al final de cada fragmento un código que permita identificar la fuente y la técnica de datos a la que pertenece. Así, para cada una de las técnicas utilizadas marcaremos:

D: Diario
E: Entrevista
NC: Notas de campo.
CUE: Cuestionario del alumno/a.
OC: Notas realizadas por los observadores colaboradores.
SNG: Sesión de negociación.

A parte de ésto, y para el caso de los diarios y las entrevistas, junto a cada una de la letra (D o E) aparecerá un número (o letra para el caso del profesor), que indica el número de sujeto de que se trata (1: Encarna; 2: Rubén; 3: Diego). Seguidamente un número indicara la fase del programa en que se encuentra la referencia, para el caso del diario, y el número de la entrevista en el caso de ésta. En el caso del diario, por último, también se recogerá las líneas en las cuales aparece el texto referido.

Para los fragmentos de texto extraídos de las notas de campo y de la observación de los colaboradores, se indicará la fecha de registro en el que fueron realizadas las anotaciones, lo que ayuda a situarse dentro de cada una de las fases del programa.

6.2.- Descripción del contexto curricular del aula.

6.2.1- Biografía y teorías previas del profesor.

El profesor de EF, León[54], tenía 26 años cuando inició su colaboración en la investigación, a través de la implementación del programa docente orientado hacia la autonomía en la enseñanza.

Aunque hacía dos años que había terminado la licenciatura en EF, y uno que ejercía su función pública de profesor de EF en enseñanzas medias, previamente había tenido algunas otras experiencias docentes. De una parte, durante los dos últimos años de estudios en el entonces denominado Instituto Nacional de Educación Física de la Universidad de Granada, había ejercido como profesor de EF en un colegio privado, y donde él años atrás había cursado sus estudios de E.G.B. Por otro lado, a la propia experiencia educativa escolar, se le unía su prolongada experiencia en el grupo de "Scouts"; primero como alumno/a, desde los 12 a los 18 años, y posteriormente como monitor/profesor, desde los 20 a los 25 años. Esta última experiencia la consideraba especialmente importante a la hora de poder definir sus creencias y expectativas futuras hacia el ámbito educativo y la enseñanza.

> *"Yo lo que pasa que en lo que es educación tengo una..., bueno yo creo que puede influir un poco en la forma de pensar, en que desde los 12 años estoy en un grupo de "boyscout"{...} entonces los scouts se entiende también como método educativo y la verdad es que yo he utilizado mucho la enseñanza, el escultismo que es lo que se llama "método scouts". De los scouts he sacado muchas cosas para dar clases, también conocía muchos niños en los scouts que tenía dando clases". (EP-1)*[55].

Para nosotros, las experiencias que le habían rodeado constituían un importante factor de explicación de su fuerte motivación hacia la función docente y sus ciertas compentencias docentes en el aula. No obstante, lo que más nos llamó la

[54] Seudónimo utilizado para referirnos al profesor de EF con la intención de preservar el anonimato de sus manifestaciones y salvaguardar la reputación que se pudiera construir en base a las manifestaciones que sobre él otros participantes pudieran realizar.

[55] El código expresado indica que se trata de la entrevista nº 1 mantenida con el profesor.

atención fue la claridad conceptual con la que apreciaba los acontecimientos, en relación a la compleja realidad educativa.

> *"...para mí la docencia me ha gustado de siempre, el hecho de estar desde los 20 años con niños; me gusta enseñar. Lo que veo es que es una profesión que tienes que estar a la última tratando de mejorar cada día, porque si no es muy fácil caer en la monotonía" (EP-1).*

León consideraba que en su paso a la enseñanza secundaria no había experimentado una evolución importante, concretamente "*en la predisposición a dar las clases o en las formas de enfocarlas*", aunque esto lo intentaba explicar por el hecho de poseer poco tiempo de experiencia con alumnos/a de una edad superior a la que había tratado. Uno de los problemas encontrados en la enseñanza escolar, y en los niveles sobre todo de la secundaria, era la desmotivación que solía encontrar en el alumnado. Consideraba que bastantes alumnos/as no poseían una clara consciencia de los motivos por los que realmente estaban estudiando; creyendo que venían al instituto más presionados por sus familias que por una vocación intrínseca. Las funciones de la reproducción social y el papel pasivo del alumnado eran inquietantes. Asumía, no obstante, esta problemática, y reconocía a su vez el papel clave del profesorado. Bajo este aspecto, León recordaba como fue su vocación hacia la EF, aspecto que le llevó entonces a orientar sus esfuerzos académicos y escolares.

> *"Ahí está un poco la línea, el tratar de que la mayor transferencia posible de lo que nosotros le estamos dando y lo que se pueden encontrar en un futuro inmediato. Lo que yo pensaba cuando era alumno me sirvió como por ejemplo para empezar a conectar con la EF a finales de BUP. Las clases de EF no eran distintas, pero la predisposición era diferentes porque yo sabía que me iba a dedicar a eso y ya me interesaba: ¿cuánto cobrará el profesor? ó ¿cómo ha llegado hasta aquí?..." (EP-1).*

Desde que comenzó a dar clases de EF en secundaria había vivenciado la anticipación de la Reforma, concretamente a partir de la implantación del segundo ciclo de la ESO, y en el curso académico 94/95 lo haría, además, con el nuevo bachillerato. Como profesor se encontraba muy identificado con las finalidades y elaboración general de la LOGSE; y aunque veía serios problemas de adaptación

por cierta parte del profesorado, apostaba fuertemente por los principios que promulgaba esta reforma:

> *"...me siento identificado en la forma de pensar y como se trata la jerarquización de los objetivos, la forma de plantear los contenidos, sobre todo, la importancia que se le da al papel del profesor, la capacidad de decisión que tenemos. Yo creo que a largo plazo, aunque ahora no se valore y se vea como un trabajo extra que tengamos que hacer los profesores, yo creo que a largo plazo va a ser una cosa positiva, va a enriquecer la profesión y creo que el sistema educativo en general se va a beneficiar". (EP-1).*

León, según lo entendíamos, se mostraba con un conocimiento importante sobre los fundamentos en los que se basaba la reforma educativa. Uno de los aspectos que más consideraba era precisamente el hecho de que la LOGSE se hubiera construido a partir del consenso y, al menos, la posibilidad, de participación de todos los estamentos implicados. Ante esta propuesta, estaba convencido que el papel de la EF como área curricular era fundamental para el proceso formativo del alumnado.

> *"Yo creo que tiene una labor muy importante, sobre todo porque los propios alumnos saben que es una asignatura diferente y lo que tenemos que tratar de hacer es aprovechar toda la riqueza que tiene. Creo que el problema que tiene la EF es que es tan amplia y podemos equiparar tanto cosa, que muchas veces nos perdemos tratando de hacerlo todo en un año, y ahí vienen muchas veces los errores, nos perdemos nosotros y se pierden un poco los alumnos, y los objetivos. {...}... en ninguna asignatura se pueden ver e interactuar también a los niños, unos con otros, y conocerlos tan bien, porque por las formas de moverse, por sus gestos, su expresión, su forma de relacionarse, pues creo que lo podemos conocer bastante bien". (EP-1).*

De hecho, pensaba que muchas de las propuestas que la reforma venía a establecer, ya venían desarrollándose años atrás en la EF. Entendía que la LOGSE venía a dar más la razón a una forma de enseñanza más dialogante, tal y como normalmente él había estado planteando en la EF.

"Como decía antes, el hecho de que puedas decidir va a suponer una mejora, por lo menos en aquellos profesionales que tienen una preocupación por el tema; el hecho que tú puedas o dabas elaborar tus materiales curriculares, enriquece; el que tengas menos alumnos, enriquece; {...} Es decir, como método expuesto en la reforma yo creo que todo eso mejora. Lo que pasaba es que había muchos profesores que todo esto lo hacían antes de existir la reforma, y lo que creo es que eso viene a equiparar o a decir que esa es la vía por la que tenemos que ir todos los profesores que hay que respetarla lo máximo". (EP-1).

En su aspecto más curricular, entendía que la EF debía perseguir sobre todo el trabajo con el movimiento, a través de contenidos procedimentales, y siempre a través de ello conseguir los aspectos actitudinales y/o conceptuales. Consideraba que la construcción de ciertos valores era prioritario a lo largo de la etapa, pero entendía que dichos valores debían ser alcanzados a través de la práctica motriz del alumnado. Aunque ésto lo aprecia de este modo, reconoce que los contenidos en la realidad se presentan de forma más abstracta, determinado, en parte, por la diversidad que existe. Al respecto, una propuesta que cree coherente es el trabajo sobre tres bloques de contenidos: habilidades motrices, condición física y las actividades en la naturaleza. Sobre éstos tres bloques de contenido cree poder centrarse un trabajo equilibrado en EF.

Junto al problema de los contenidos en EF, encuentra la evaluación de los mismos. Su posición, como él mismo manifiesta, esta basada en el proceso más que en el producto, aunque no quiere renunciar a un cierta medición de los logros conseguidos que le permita valorar el resultado del aprendizaje. En el proceso de evaluación, reconoce una importancia prioritaria a la relación con el alumnado, de hecho, prefiere una relación basada más en la confianza que en la autoridad, una relación situada entre "la confianza y el respeto", lo que considera uno de los elementos principales de la enseñanza. Así, unas de sus preocupaciones es que la mala relación del profesor con los alumnos/as sea causa suficiente para que a éstos no les interese la materia. En definitiva, sobre unas relaciones de diálogo y confianza sitúa la clave de la motivación extrínseca del alumnado. La evaluación la entiende, pues, en éstos niveles de relación y comunicación.

"Creo que la evaluación que he hecho yo hasta ahora no sirve para nada, para lo que es el desarrollo personal del alumno no sirve para nada, por lo menos la

que he hecho yo hasta ahora. Me gustaría que la evaluación ideal fuese personal, de diálogo, es decir, que al acabar una etapa se pueda hablar con el alumno, tratar de decirle en EF has conseguido esto y te puede servir para esto, y día a día poder comentar todos los aspectos. La imagen que se le da al alumno en la calificación creo que no es la más idónea y creo que ahora se están mejorando con la reforma o se intenta mejorar por el hecho de que exista en la elaboración un informe de tipo personal del alumno.{...} Creo que se va a llegar a eso, pero creo que depende de nosotros. Pero también se va a llegar a informes mecanizados, es decir, informes que no vayan con la realidad, que es el error...". (EP-1).

De nuevo, las relaciones personales profesor-alumnado las considera cruciales para el desarrollo de cierta responsabilidad y autonomía en los alumnos/as. León, no obstante, es consciente de que una cosa es lo que se desea y otra es lo que realmente se puede alcanzar. Las trabas para conseguir una mayor relación con el alumnado son importantes, pues la situación actual que rodea a la enseñanza no la considera la más adecuada. Así, la ratio profesor-alumno/a, el reducido número de horas en contacto con los mismos alumnos/as, la movilidad profesional, etc., son cuestiones a tener en cuenta. El compartir seminario con dos profesores "*del mismo origen académico*", es la condición que más favorable encuentra en la actual situación.

Pese a los problemas encontrados en su situación profesional, no consideramos que León venga a utilizarlos como justificación de su trabajo; nos parece más bien consecuencia de un análisis realizado sobre las limitaciones y posibilidades reales en las que se encuentra. En cierta forma, él mismo reconoce que el atractivo de la profesión es precisamente la complejidad de las situaciones en las que uno se encuentra diariamente, y donde la diversidad se hace consubstancial.

Con respecto a las finalidad de la enseñanza por conseguir alumnos/as con elevado grado de autonomía, lo considera inicialmente como tarea difícil, aunque piensa que tal vez es cuestión de un trabajo prolongado y coherente. Piensa que para este trabajo, lo primero sería intentar motivar al alumnado para que participara en todas sus formas posibles, y junto a ésto, se debería ir individualizando en función de los intereses y niveles del propio alumnado. Así, entiende que el trabajo de participación no puede ir desligada de la individualización en la enseñanza.

En relación al espectro de estilos de enseñanza, el deja claramente su posición actual, definida por aquellos estilos en los cuales el profesor es el que dirige, orienta o guía a los alumnos/as, bajo unas relaciones abiertas y con cierta flexibilidad a la hora de que el alumno/a tenga que ejecutar las tareas. Su posición con respecto a los estilos de enseñanza tradicionales, la define del siguiente modo:

> *"Yo luego dentro de una clase no me veo con un estilo exclusivo, a lo mejor para algunas cosas o para otras.... La idea general de los (estilos) tradicionales lo único que saco es asignación de tareas como una parte importante de cuando existe poco conocimiento, en las etapas iniciales. En los contenidos en que los tiempos de trabajo y de recuperación son necesarios, lo veo el estilo más adecuado. Por ejemplo, en condición física, tienes que trabajar tiempo y descansar tiempo y no lo puedes dejar un poco en el aire, hay que tener un poco más de incidencia, marcar un poco más las tareas, creo que el ritmo tiene que ser una cosa por parte del alumno, los pequeños detalles hay que dejárselos ver al alumno diciéndole que aguanten un tiempo determinado, pero que el vaya marcando un poco el ritmo de la clase. Entiendo una asignación de tareas relajada, en el que el ritmo lo marque el alumno y tú pues sea solamente el indicador de la tarea, aunque en algún momento pueda ser él indicador de la tarea". (EP-1).*

Sin embargo, la enseñanza basada en las relaciones personales y los procesos de socialización era la forma que considera más acorde con su forma de pensar. Al respecto manifiesta:

> *"La socialización es una cosa que cuando me la enseñaron me llamó la atención y creo que es la que más está por desarrollar, que es la más rica en eso que quiero yo de valores, etc. Son los que más se adecuan a esos objetivos que doy yo más importancia; también los menos desarrollados, y los que a mí me llaman un poco más la atención". (EP-1).*

Por último, los estilos sobre los que iniciábamos el trabajo, estilos participativos, los ve difíciles en sus extremos. Así, por ejemplo, el que un alumno/a llegue a asumir el papel completo de profesor/a ante un grupo de compañeros (microenseñanza) puede ser interesante para casos concretos en los que exista un

grupo de alumnado muy numeroso, o en ocasiones en que exista un sólo profesor en el centro y necesite cierta ayuda, pero fuera de éstos casos, considera que no debe ser un objetivo prioritario de la enseñanza. Unos niveles inferiores de participación del alumnado, como por ejemplo el desarrollado a través de la enseñanza entre compañeros, lo considera más interesante, además de más viable en su desarrollo.

6.2.2- Desarrollo del programa docente.

Al finalizar el capítulo 3 desarrollábamos el diseño de la investigación, y en uno de sus apartados exponíamos el diseño que se pretendía seguir para la puesta en práctica del programa docente. Presentábamos así, unas directrices generales consensuadas con las que el profesor iniciaba la aplicación de la propuesta didáctica, siguiendo los objetivos de la investigación, al mismo tiempo que los intereses educativos del grupo. Con el apartado descriptivo que presentamos ahora se trata de mostrar el desarrollo de cada una de las fases, y la evolución del mismo, en relación al papel de participación adoptado por el profesor y el alumno/a.

Para ello, recurrimos a los resultados obtenidos a través de la observación sistemática de la conducta docente, a partir de los cuales podemos analizar la evolución del estilo de enseñanza, definido para nuestro caso en función de las categorías definidas en el capítulo anterior (epígrafe 4.2.1.4). Los resultados se presentan gráficamente agrupados en función de los bloques que previamente fueron definidos.

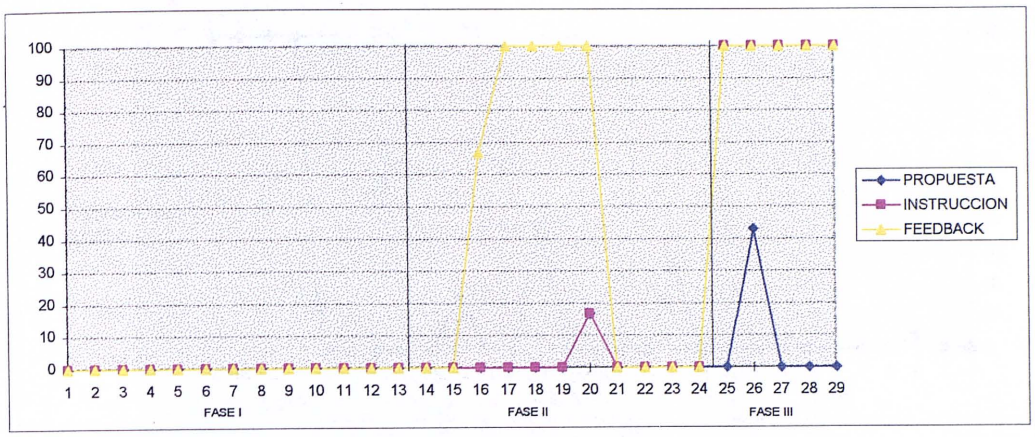


Figura N° 2.- Evolución de la conducta docente. Toma de decisiones a nivel técnico.

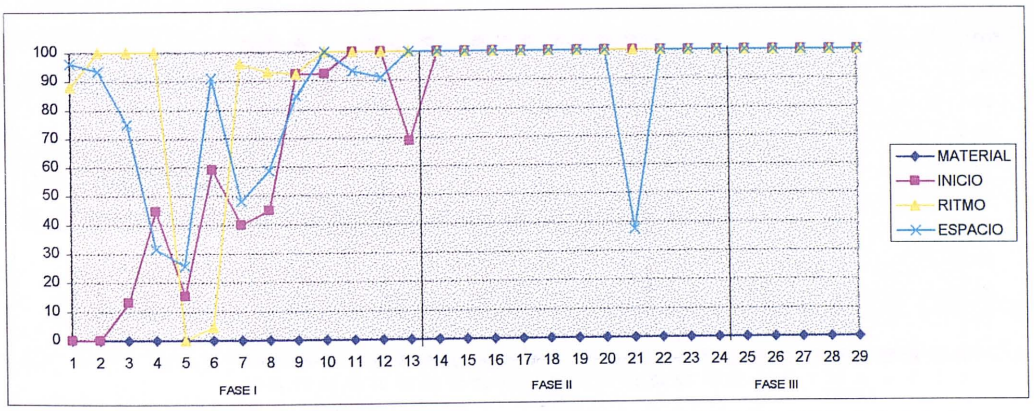
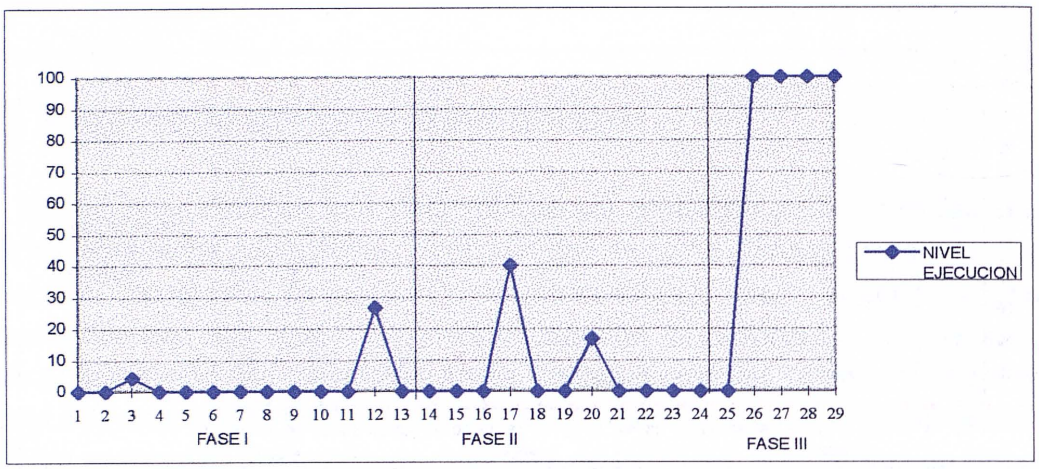


Figura N° 3.- Evolución de la conducta docente. Toma de decisiones del alumnado sobre la ejecución de las tareas.



FIGURAN Nº 4.- Evolución de la conducta docente. Toma de decisiones del alumnado sobre la individualización.

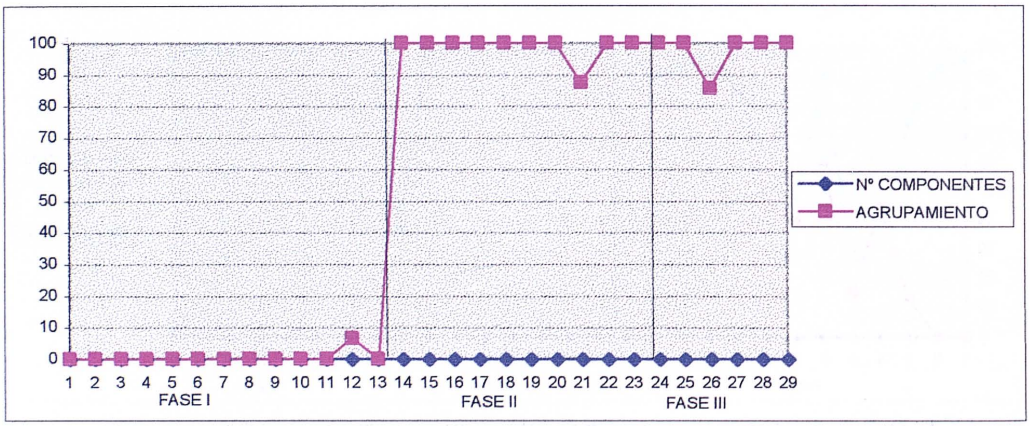


FIGURA Nº 5.- Evolución de la conducta docente. Toma de decisiones del alumnado sobre las relaciones sociales.

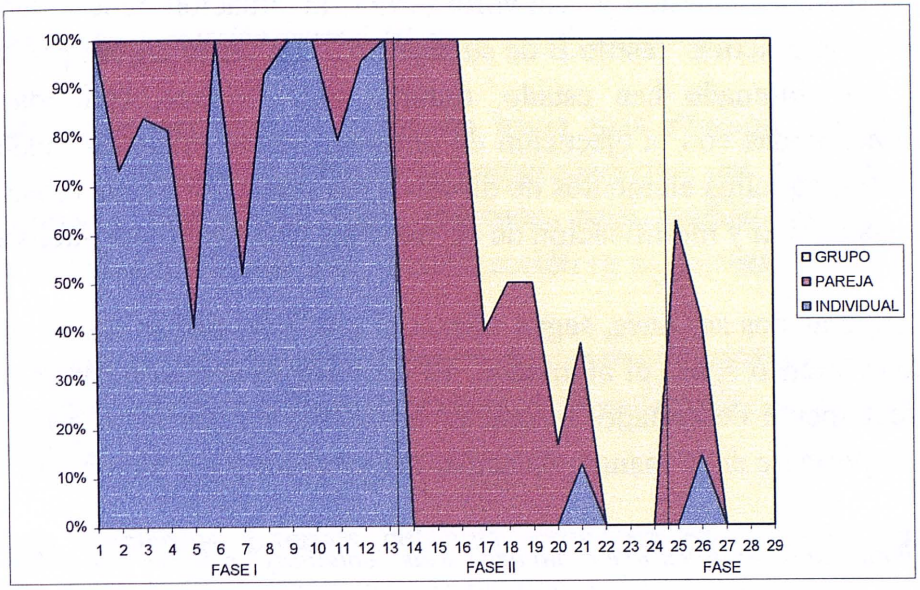


Figura Nº 6.- Evolución del agrupamiento del alumnado.

A raíz de los gráficos presentados, vamos a pasar a describir el desarrollo de cada una de las fases del programa docente, si bien, centrándonos prioritariamente en el punto de vista del profesor que implementó el programa, dejando para los siguientes apartados la presentación de la perspectiva subjetiva de cada uno de los alumnos/a estudiados.

6.2.2.1.- Primera Fase: Enseñanza Tradicional.

El estilo de enseñanza del profesor durante esta primera fase del programa se iniciaba bajo unas pautas marcadamente directivas, suavizándose a medida que fue avanzando los días de clase.

Aunque el estilo de enseñanza desarrollado debe entenderse como una situación única, individualizada y personal; no obstante, con la idea de poder definirla y describirla, diremos que el estilo desarrollado lo hemos entendido en sus

primeras sesiones, y bajo la propuesta de Delgado (1991), dentro de lo que sería una "modificación de mando directo", pasando seguidamente a mantenerse más próximo al estilo de enseñanza denominado por el autor como "asignación de tareas". Bajo la propuesta que realizan Mosston y Ashworth (1993) la situación debe indentificarse con el "estilo en la práctica" (estilo B de su espectro). En resumen, las posibilidades de decisión del alumnado han estado, durante toda la fase, centradas en las cuestiones relacionadas con la ejecución de la tarea, siendo nulas las posibilidades de decisión sobre aquellos elementos de diseño y planificación de las tareas o sobre su posterior evaluación y modificación de las mismas. (fase pre y post-activas).

Las primeras dos sesiones, según afirma el profesor, fueron donde desarrolló un control más intenso sobre el alumnado. El profesor intentaba dejarles cualquier aspecto perfectamente delimitado, lo que en ocasiones no fue fácil, pues requería una cambio importante en la manera de actuar del profesor y del alumnado.

> *"Me di cuenta de lo difícil que es no decir esas "coletillas" o frases que utilizo como profesor a nivel afectivo o técnico y que para este estilo no era lo más adecuado.*
>
> *No me condicionó tanto el ser observado como la necesidad de aplicar un estilo de enseñanza tan concreto". (DP: 24-10-94)*[56].

Durante la primera semana, la actuación directiva del profesor fue tal vez excesiva, llegó incluso a producir cierta desorientación por parte del alumnado que intentaba buscar una explicación para la conducta que el profesor mantenía durante la clase. Las decisiones del profesor para intentar controlar la propia ejecución de los ejercicios fue sin duda el aspecto más problemático en la interacción con los alumnos/as. Especialmente el control del ritmo de ejecución era una cuestión que despertaba bastante resistencia en el alumnado, por lo que el profesor rápidamente fue cediendo hacia niveles de mayor consenso.

> *"En relación a la sesión anterior fui más estricto en la distribución, sobre todo durante la realización de la parte principal (fartlek). También trate de controlar durante toda la sesión el ritmo de ejecución, especialmente durante la carrera (¡mantened la distancia!, ¡nos os separéis!, etc.). Un aspecto a destacar es que*

[56] El código expresado indica que se trata del diario del profesor realizado sobre la clase del día 24 de Octubre de 1994.

mi tono de voz fue más alto del habitual y creo que les chocó a la mayoría de los alumnos.

Noté que se producían conversaciones entre ellos, pero únicamente traté de controlar aquellas que influían en el desarrollo general de la clase, porque motivaban distracción general del grupo". (DP: 25-10-94).

En pocas semanas el clima se hacía más relajado, en parte porque el alumnado se había acostumbrado al comportamiento del profesor, a la cámara, observadores y demás elementos externos, pero también porque de parte del profesor se había producido una flexibilización en su postura directiva.

"En líneas generales el clima de la clase ha sido más distentido en relación a las dos anteriores, ha existido mayor número de conversaciones entre los alumnos". (DP: 7-11-94).

Los elementos externos del aula, especialmente observadores y cámara, actuaron, sobre todo al inicio, como elemento distorsionador de la conducta del profesor y de los alumnos/as. Tal fue el caso, que ciertos alumnos/as llegaron a entender que el comportamiento inicial del profesor se debía a la presencia de la cámara y los observadores. León reconoce esta influencia de manera importante:

"Bueno al principio... está claro que estaba un poco influenciado; por mucho que quisiera... aunque me suelo desinhibir un poco de que me sigan grabando, pero estaba un poco influenciado por el hecho de estar siendo..., de estar siendo observado. La verdad que, para el inicio de la clase como para otros muchos aspectos pues estaba influenciando. A lo mejor sin no me estuvieran grabando hubiera reaccionado de otra forma. Yo creo que eso es al principio, luego hombre, no puedes decir que estuviera muy mediatizado, pero en algunos casos puntuales... {...} Creo que he estado influenciado también en el sentido de que me he limitado mucho en un contenido concreto ¿no?, a lo mejor es ideal, es más propicio para aplicar un... unos estilos de enseñanza tradicionales, pero yo creo que pude haber jugado más con los contenidos, es decir, tú solamente me proponías el hecho de un estilo de enseñanza tradicional, pero bueno... {...}... podía haber tratado más aspectos, a lo mejor podía no haber hecho tanto resistencia-fuerza-velocidad, resistencia-fuerza-velocidad..., lo que hemos comentado un poquito antes, podía haber sido más motivante pues podía haber

cambiado más,... más aspectos. El contexto podía haber cambiado más. El contexto también, el gimnasio..., a los alumnos les habría servido un poco para cambiar la monotonía... A lo mejor no te lo he comentado, pero es reflexionándolo ahora después. Podíamos haber utilizado el gimnasio al principio, luego salir fuera para correr, vuelta a entrar..., para grabar eso..., sabes lo que te digo; que eso son situaciones normales que se producen en una clase o que yo lo he hecho algunas veces y casi por no plantearte y eso pues bueno... A lo mejor muchas veces que tú me decías que si tienes que entrar en el gimnasio, si quieres y tal, pero muchas veces a mi a lo mejor no me gusta estar toda la hora en el gimnasio y correr fuera, luego entrar, volver a salir, al final..." (EP-2).

Tras una primera semana de una directividad inusual por parte del profesor, éste fue suavizando su trato con el alumnado, reconociendo el excesivo control con el que había iniciado las sesiones. Así, en una de las clases donde se trabajaba sobre la velocidad, incidiendo en especial en el tiempo de reacción, las impresiones del profesor eran las siguientes:

"Ha existido mayor libertad en la evolución del grupo dentro de la parte principal de la sesión. El insistirles en la importancia de la relación entre el tiempo de trabajo y tiempo de recuperación para el entrenamiento de la velocidad ha provocado que el ritmo de la vuelta andando, después de cada ejecución, era elegido libremente por el alumno. Tampoco he controlado la formación de las parejas de trabajo.

Como ocurría en la clase anterior, el clima de la clase era más cercano a un asignación de tareas como estilo de enseñanza que a la modificación de mando directo de las dos primeras". (DP: 8-11-94).

Hacia la mitad de la fase el profesor se situaba muy próximo a una actuación coherente con su manera de entender la enseñanza, donde las relaciones sociales era una cuestión prioritaria.

"En relación a las otras sesiones me he notado más cerca de ellos y algo atribuyo al hecho de que he realizado algunos comentarios que van más allá de los puramente informativos, de control, o de conocimiento de resultados.

Te comento que a nivel personal me cuesta mantenerme distante de los alumnos, ya que como te dije en nuestra primera entrevista le doy mucha importancia a este tipo de relación dentro de la clase. Me estoy dando cuenta de la diferencia que supone en el desarrollo propio de la sesión el incluir este tipo de comentario o no". (DP: 16-11-94).

"He animado a los alumnos más que otras veces ya que los quería motivar y de este modo contrarrestar la intensidad de la tarea, aunque esto ha supuesto perder la globalidad del grupo en muchos momentos de la clase". (DP: 22-11-94).

El desarrollo de las sesiones, con el paso del tiempo, llegaba a adoptar un carácter cada vez más rutinario. Los alumnos/as reconocía rápidamente el trabajo que se iba a realizar. El profesor, con poco tiempo de información, podía transmitir sus propósitos eficazmente, las normas de conducta estaban claramente marcadas, y el alumnado parecía limitarse a cumplirlas, oponiendo una mínima resistencia directa al profesor. Las clases llegaban a situarse en lo que los alumnos/as habían vivenciado años atrás, donde se limitaban a cumplir los ejercicios propuestos por el profesor, y a intentar durante su desarrollo, interactuar con los compañeros para que lo exigido le fuera menos dramático.

"A nivel organizativo y de control, destacar que cada vez son menos las veces que debo insistir en este aspecto. El silencio empieza a ser inusual y creo que la consistencia en la aplicación estricta de la asignación de tareas como estilo de enseñanza es el motivo.

He esta do más al margen que nunca, sólo he roto mi silencio para informar del tiempo que quedaba por correr o para dar algunos consejos sobre la carrera y su técnica". (DP: 5-12-94).

La actitud de pasividad del alumnado frente a la directividad impuesta por el profesor fue realmente llamativa tanto para el profesor como para nosotros. Este aspecto nos demostraba el grado de conformidad que llegaba a asumir el alumnado en las relaciones de poder dentro del aula.

"Yo como grupo me quedé sorprendido, no sé, me extrañaba que estuvieran tan callados. Al principio te lo comentaba que lo atribuía a lo mejor al hecho de

estar observados, pero luego me he dado cuenta que no, que les decía: venga vamos a correr y a correr y todo el mundo más serio que todo. Es decir, que a nivel de comportamiento, para la edad que tienen, y para la experiencia en EF que hayan podido tener..., o sea que muchos vienen de otros cursos, que no puedes decir bueno es que este curso lo he tenido ya dos o tres años, y entonces pues ya están acostumbrados; sino que para lo heterogéneo que es, en este sentido pues por lo menos a nivel de comportamiento pues lo veo bien". (EP-2).

Con todo ésto, el papel del alumnado en la toma de decisiones durante esta primera fase había sido prácticamente nulo. El profesor imponía los ejercicios y el alumnado se limitaba a realizarlos, si bien, al final tenían una mayor libertad para su ejecución. La participación del alumnado fue muy escasa tal y como lo reconocía el profesor, y el propio alumnado, como posteriormente se mostrará.

La ventaja principal que aprecia el profesor en la aplicación de estos estilos de enseñanza ha sido el permitir un buen aprovechamiento del tiempo útil, y para ello se basa en la comparación con el otro curso de bachillerato al cual también le ha impartido clase. Aunque reconoce que este grupo ha podido alcanzar mayores avances en el aprendizaje conceptual y procedimental de los contenidos desarrollados, sin embargo, recuerda que bajo sus concepciones prefiere sacrificar el rendimiento académico (al menos entendido bajo estos términos), y conceder algo más de importancia al aspecto actitudinal, en donde las relaciones personales las encuentra muy interesantes.

6.2.2.2.- Segunda fase: Enseñanza entre compañeros.

El desarrollo de la segunda fase del programa docente tuvo lugar en el periodo comprendido entre las semanas del 16 de Enero al 28 de Abril de 1995. No obstante, esta fase estuvo caracterizada por algunos cortes temporales debido a diferentes imprevistos. En primer lugar, se iniciaba la fase con la pretensión de impartir el contenido de voleibol, sin embargo, la mayoría de los balones que existían habían sido sustraídos durante el curso, lo que obligó a comprar nuevo material del que no se dispondría hasta el segundo día de clase de esta fase. Así, durante la primera sesión el profesor desarrolló una clase teórica sobre la historia y reglamento del voleibol.

A las dos semanas de comenzar la fase, el profesor caía enfermo con faringitis, lo que hizo que estuviera una semana de baja, interrumpiéndose durante este periodo la recogida de datos. Finalmente, en la segunda quincena de Febrero, las clases se veían de nuevo interrumpidas por una lesión de rodilla del profesor, lo que primeramente nos hizo ver la posibilidad de interrumpir por este año la investigación, sin embargo, tras dos semanas sin clases, y a propuesta del profesor, se comenzó a barajar la posibilidad de que éste se incorporase para continuar la clases sólo con el grupo de estudio; mientras un sustituto cubría el resto de su horario. Esta circunstancia hizo que se acudiera a consultar a la dirección del centro, remitiéndonos ésta a su vez al profesor que se había incorporado para cubrir la baja de León. Tras una breve negociación, el profesor sustituto accedía a que León se hiciera cargo del grupo A de primero de bachillerato, con el objeto de seguir trabajando en la investigación. De hecho, aunque se dejó claro que el responsable del curso mientras existiera la baja era el profesor sustituto, éste vio en esta circunstancia una oportunidad de reducir su horario y horas de permanencia en el centro, por lo que accedió a esta solución sin ningún tipo de impedimento. Así, León a principios de Marzo volvía de nuevo a hacerse cargo del desarrollo del programa docente, aunque estaría durante dos semanas escayolado por su lesión de rodilla.

En esta fase, frente al trabajo fundamentalmente individual de la primera fase, el trabajo se desarrolló por parejas y posteriormente por grupos de 3 y 4, lo que ha permitido variar substancialmente la organización de las tareas. Los estilos de enseñanza aplicados han correspondido a la "enseñanza recíproca" y en un periodo más avanzado la enseñanza se asimilaba más hacia el trabajo en "grupos reducidos" (Delgado, 1991; Mosston y Ashworth, 1993).

A parte de los niveles de motivación alcanzados por el hecho de trabajar en grupos, el alumnado ha tenido una mayor posibilidad de decisión, no sólo en los elementos de ejecución de la tarea, sino también en la oportunidad de proponer algunos ejercicios, dar ciertas instrucciones a los compañeros, y sobre todo, poder corregirles durante o al finalizar cada tarea (ver Figura Nº 2 a Figura Nº 6; páginas 371 a 373)

La valoración global del profesor fue bastante opuesta a la que tuvo de la primera fase. La percepción de una mayor motivación del alumnado era para León causa suficiente para el cambio.

> *"Ha sido interesante por aplicarla de manera constante. Se habían hecho cosas puntuales de participación de enseñanza recíproca pero utilizando un mismo contenido y en tanto tiempo pues no lo había hecho nunca. Y me ha parecido lo primero: interesante; te das cuenta de muchas cosas que al principio creía yo que no se iba a poder hacer. La primera la motivación del alumno. Yo creía que darle tan seguido la fase que le daba yo, las hojas de tareas, los gestos a observar, creía que lo iban a tomar menos en serio, pero lo tomaron bastante...{...} Luego otra cosa que también se produjo fue el tema de la evaluación, aquellos grupos que hicimos de cinco pues también me di cuenta que facilita el tema de la evaluación y que es posible una evaluación de los criterios por parte de los alumnos y es posible en una sesión, que a lo mejor lo que hicimos nosotros en una sesión pues yo me hubiera tirado a lo mejor dos o tres para poder hacerlo. Estas son las dos cosas que más me han sorprendido...". (EP-3).*

La principal característica metodológica de esta fase estuvo centrada en la utilización de la hoja de tareas, sobre la que se trabajaba durante la mayoría de las sesiones[57]. Este recurso fue introducido a raíz de la lesión del profesor, con lo que le permitía poder distribuir el trabajo sin tener que estar encima del alumnado.

> *"La principal anotación la refiero hacia la utilización de una hoja de tareas para el desarrollo de la sesión. La adecuación y desarrollo de un estilo de enseñanza basado en enseñanza recíproca, así como mi situación personal (lesión de rodilla) han justificado su utilización". (DP: 6-3-95).*

León durante la primera sesión en la que aplicaba la hoja de tareas percibía algunos problemas que entendía debían ser ajustados. Así, el tiempo que le dedicaba para dar información inicial al alumno/a lo consideraba bastante amplio, lo que a veces incluso le llevaba a no poder desarrollar todo el contenido de la hoja de tareas. No obstante, admitía su poca preocupación al respecto, pues consideraba que este

[57] Algunos ejemplos de las hojas utilizados por el profesor para el desarrollo de esta fase se adjuntan en el Anexo E.

tiempo estaba siendo aprovechado en la consecución de otro tipo de objetivos. Entendía que los alumnos/as debían de ser entrenados en la utilización de este recurso para poder sacarle todo el partido, lo que reconoce que tardaron muy pocas sesiones en entender. Una cuestión bastante interesante, y que el profesor nos señalaba, era el hecho de que la hoja de tareas había creado muchas situaciones de diálogo e incluso en ocasiones de conflicto entre los propios alumnos/as, lo que entendíamos como muy satisfactorio en la medida que facilitaba la comunicación técnica y afectiva entre los estudiantes. La hoja de tareas en definitiva permitía una implicación cognitiva del alumnado con el contenido desarrollado y una implicación afectiva con los compañeros del grupo.

> *"Es muy bueno el trabajo por parejas, y la necesidad de que exista un instrumento, una hoja de tareas por medio es determinante sobre todo porque al principio yo les decía: "corregir al compañero y cuando haga algo mal lo corriges", una de dos o te pones ahí con todas las parejas, o lo obligas; si se lo dejas así no hay nada. Por eso es importante utilizar un papel, aunque fuera en blanco; el tener que escribirlo ya supondría que..., y el tú decir que lo vas a recoger ya suponía en cierto modo el obligarlos a que participen. En función de cómo esté diseñada la hoja de tareas le vas a ir haciendo un poco más atractivo, le vas a dar un instrumento para que ellos observen, y es esa la participación que te hacen. Empezar en trabajo en parejas, que sea largo y en función de cómo respondan ante ese trabajo, pues ya ves si el grupo está preparado para hacer grupos reducidos o llegar a la microenseñanza". (EP-3).*

> *"Destaco de manera positiva la experiencia participativa basada no sólo en la administración del CR (conocimiento de los resultados) sino en la de observación sistemática de un gesto. Esta observación sistemática ha provocado el desarrollo de procesos mentales de interés y análisis muy enriquecedores". (DP: 7-3-95).*

León entendía que el aprendizaje producido durante esta fase era un aprendizaje más significativo que el producido durante la primera fase, pues la teoría o información había venido desarrollada con la propia hoja de tareas, lo que ha hecho que "*hayan practicado con ella, la hayan utilizado*".

Nosotros entendemos que el profesor se sentía bastante más identificado con esta forma de enseñanza que con la desarrollada durante la primera fase, lo que ponía en evidencia, a través de muchas de sus manifestaciones, una actitud claramente más procesual que de producto.

"... quería comentar que al conocer el alumno que va a ser observado y exactamente de los aspectos concreto se esfuerza por no cometer lo que él entiende por errores. Esta actitud supone por un lado el esfuerzo por mejorar y hacerlo bien ante actitudes más "pasotas" o de desinterés, pero por otro, y más negativo, se pierde objetividad en la observación , aspecto que no considero muy relevante, ya que el objetivo prioritario es que el alumno participe". (DP: 13-3-95).

"De todas formas el tiempo dedicado a la información inicial es superior al de otro tipo de sesiones más tradicionales, pero esto no me preocupa ya que lo considero un tiempo bien aprovechado en la consecución de otros objetivos, concretamente participativos". (DP: 7-3-95).

Aún así, León quedaba sorprendido de los buenos resultados técnicos que conseguía el alumnado bajo el trabajo de este tipo de metodología. Aunque reconocía que el tiempo de práctica parecía inferior al de los estilos tradicionales, sin embargo el producto alcanzado no se correspondía. Según su valoración, la implicación cognitiva del alumnado durante la tarea había propiciado un buen aprendizaje técnico de los gestos.

"Cuando pensaba en un ejercicio en el que intervinieran 4 personas y que sirviera para repasar el mayor número de gestos técnicos, temía que el nivel técnico de los alumnos no permitiera dar una continuidad lo suficiente que evitara el aburrimiento y con el la motivación. Decidí plantearlo para todo el grupo y adaptarlo en aquellos cuartetos que no funcionara por falta de nivel.

Tengo que reconocer que me he sorprendido, ya que en todos los grupos, salvando las distancias, ha funcionado. Analizando lo atribuyo a dos aspectos:

** La consistencia en el tratamiento de un contenido durante ya aproximadamente 4 meses ha supuesto una mejora visible en la técnica de los diferentes gestos.*

** La participación y la motivación de montar una secuencia completa del voleibol (saque, recepción, colocación, remate, "bloqueo", incluso la posibilidad de defender un balón) lo ha hecho posible.*
Este aspecto me lleva a una reflexión más profunda ya que aunque me considero un defensor del proceso, tengo que reconocer que la satisfacción de conseguir un producto es también enriquecedora como alumno y como profesor". (DP: 25-4-95).

"Lo bueno que saqué yo fue también la participación del alumno que fue también alta, pero que aquí ha sido otro tipo de participación, a lo mejor no tanto motriz,... {...}Yo creo que interviniendo se ha dado aprendizaje de aspectos teóricos. Un aprendizaje más significativo porque veía el diálogo entre ellos; cuando estaban haciendo algo el otro se estaba fijando y le preguntaba que si está bien y el otro se lo decía". (EP-3).

Consideraba interesante, a raíz del trabajo ya realizado, apreciar si el alumnado en la siguiente fase sería capaz de recordar los gestos técnicos y poder transmitirlos a sus compañeros sin ayuda de la hoja de tareas. Con el futuro trabajo se apreciaría si el estudiante había asimilado las correcciones al compañero, o se había limitado a seguir las instrucciones de la hoja de tareas por el hecho de tenerlas que entregar cumplimentadas.

Junto a la utilización de la hoja de tareas para todos los estudiantes que realizaban la práctica, y durante esta fase, fue también interesante los intentos por implicar a los alumnos/as exentos con ciertas funciones, entre las que destacaba la ayuda para la colocación y retirada del material necesario, y sobre todo, en un papel más participativo se situaba la función realizada como árbitro en los diferentes encuentros que se desarrollaban por subgrupos.

La visión más positiva del profesor quedaba también reflejada por una menor influencia del contexto de investigación. Al preguntarle por las variables que le podían haber influido para el desarrollo de las clases destacaba como primer factor el hecho de poder disponer de las dos pistas, lo que le facilitó la distribución del alumnado por el espacio. Contrariamente a lo ocurrido en la segunda entrevista, en esta ocasión León no mencionaba, como un factor importante, la influencia de la cámara y observadores:

"Y el tema de la cámara, observadores, cada vez se va perdiendo más, tanto en los alumnos como yo, a veces pienso: se está grabando y tal, pero no, está ya olvidado. Yo creo que los observadores forman parte del paisaje que tienen ellos como siempre toman la misma posición... {...}... pero la cámara está siempre en el mismo sitio, los observadores están sentados en el mismo árbol y ya forman parte del paisaje". (EP-3).

6.2.2.3.- Tercera fase.

La última fase del programa docente se iniciaba la semana del 2 de Mayo, y si bien teníamos pensado prolongarla hasta la segunda quincena de Junio[58], la realidad fue que en la semana del 8 al 13 de Junio los alumnos/as del instituto interrumpían su clases definitivamente para este curso.

Durante las clases comprendidas en esta fase se continuó trabajando con el contenido de voleibol; siendo en esta ocasión la microenseñanza el estilo de enseñanza que se intentaba aplicar. De esta forma, el profesor seleccionó a cinco alumnos/as para que desempeñaran el papel de entrenador/a con un subgrupo de compañeros. Lo cierto fue que la selección del profesor atendió más a los intereses de la investigación (sujetos de estudio), que a unos criterios propiamente didácticos; aspecto que tendremos que tener en cuenta para la comprensión de numerosas situaciones que iremos describiendo en relación con esta tercer fase. A su vez, cada uno de los entrenadores/as fue el encargado de seleccionar de forma rotativa a los compañeros/as que formarían su grupo (equipo).

Durante el desarrollo de las sesiones se pudieron apreciar dos estructuras organizativas bien diferenciadas: Así, en primer lugar, durante las primeras semanas cada entrenador/a debía ejercitar técnica y tácticamente a su equipo, a través de la práctica de ejercicios analíticos y secuencias de juego modificadas. Posteriormente,

[58] La Delegación Provincial de Educación de Almería, previa consulta al Consejo Escolar Provincial y de conformidad con la Dirección General de Ordenación Educativa y Formación Profesional de la Consejería de Educación y Ciencia de la Junta de Andalucía, siguiendo la resolución de 4 de Julio de 1994 de dicha Dirección General, aprobaba el calendario escolar del curso académico 94/95 para los centros de la provincia. En este calendario se contemplaba que para los cursos del primer año de los nuevos bachilleratos la finalización de las clases no sería en fecha anterior al 22 de Junio de 1995.

a partir del día 22 de Mayo y hasta la finalización de las clases, tuvo lugar una liga en la que se enfrentaban, a través de partidos, los cinco equipos constituidos por el profesor.

Cada uno de los equipos fue asignado a una parcela de espacio donde trabajaban durante toda la sesión. De cara a transmitir la información a cada uno de los entrenadores, el profesor se valió de nuevo de una hoja de tareas, esta vez destinada a cada uno de los entrenadores, que son los que debían transmitir la información a cada uno de sus compañeros de equipo. El trabajo previo realizado con la hoja de tareas durante la enseñanza entre compañeros y la diferenciación clara de espacios facilitó la organización.

> *"En relación con la sesión anterior, la clase de hoy ha mejorado en organización; los alumnos sabían la dinámica, conocían a su entrenador, y el mantener los espacios de una clase a otra para el desarrollo de las tareas facilita la evolución del grupo". (DP: 8-5-95).*

Las sesiones fueron bastante flexibles. En un inicio se pretendía que los entrenadores/as fueran los responsables de la preparación y propuesta de los ejercicios, no obstante, ésto tuvo que ser modificado pues el alumnado no se adapataba a estos niveles de responsabilidad. El profesor, en la mayoría de los casos, debía proponer la totalidad de los ejercicios, pues en el intento por cederles la responsabilidad para que planificaran los ejercicios atendiendo a su propio grupo, no se consiguía grandes avances. Los entrenadores/as se limitaban a reproducir las propuestas del profesor, encontrando bastante dificultad a la hora de que ellos asumieran un papel más destacado.

> *"Sobre todo lo que yo quería es que ellos tomaran más responsabilidad, tanto los que hacían de entrenadores como los otros. Lo que pasa es que el no llevarlo muy estricto, por ejemplo a nivel de la programación de ellos..., es decir, al principio, pues se la daba yo (la programación), la idea principal es que hubieran elaborado las clases más en función del equipo, cosa que no han hecho, y cuando se les ha dejado, pues, se han limitado ha repetir ejercicios que yo había hecho y hacer todos lo mismo. {...} He flexibilizado más proque lo veía demasiado para ser el primer paso, veía que les costaba trabajo, incluso el rol de estar ellos como entrenadores y dar dos o tres nociones, nada más que el*

simple hecho de ellos transmitir lainformación que yo les daba ya suponía: "oye callaros que León me ha dicho que...", y me ponían a mí..., entonces lo veía sobre la marcha, yo lo intentaba al principio: "oye fijaros en los ejercicios", pero que va, si era el tema de comunicarse a los compañeros y ya les costaba trabajo y se liaban. Yo creo que tiene que ser progresivo y yo veía que en tan poco tiempo buscar esos objetivos que fueran rigurosos, es que era como enseñarles a ser profesor...". (EP-4).

Al finalizar las clases, no obstante, León valoraba positivamente el aplicar por primera vez aspectos que asumía teóricamente, pudiendo establecer muchas conexiones entre su teoría y la práctica. Entre los diferentes aspectos que nos destacaba, resaltaba el haber podido comprobar como un mismo contenido podía mantenerse durante un periodo prolongado de tiempo, tan sólo cambiando los objetivos, y consiguiendo mantener la motivación del alumnado, precisamente por el progreso que el alumnado va alcanzando.

"...es importante para muchos temas de valores y cosas que con un mismo contenido visto de varias formas lo puedes trabajar, e incluso conseguir ese nivel de rendimiento. Se piensa mucho que para motivar hay que cambiar, y puede ser al contrario, se motivan mucho viendo que en una cosa están mejorando. Yo me he dado cuenta,... había muchos que me lo decían ellos, además que, bueno, eso lo he comprobado con las observaciones y con tal; que gente con un nivel que no la tocaba de dedos ni nada, pues en algunos partidos se veía una coninuidad y una sensación de juego... Después está que se diga que hay que dar más riqueza con otros deportes y tal, pero tanto valores como juegos, condición física, se pueden trabajar desde un mismo bloque y durante..., a lo mejor no todo un curso, pero dos trimestre..., incluso un curso se podría hacer". (EP-4).

CAPÍTULO 6.3

INFORMES DE CASO

6.3.1 • EL CASO DE ENCARNA

• Situación de partida • Fase 1: enseñanza tradicional • Fase 2: enseñanza entre compañeros • Fase 3: microenseñanza

6.3.2 • EL CASO DE RUBÉN

• Situación de partida • Fase 1: enseñanza tradicional • Fase 2: enseñanza entre compañeros • Fase 3: microenseñanza

6.3.3 • EL CASO DE DIEGO

• Situación de partida • Fase 1: enseñanza tradicional • Fase 2: enseñanza entre compañeros • Fase 3: microenseñanza

6.3.1.- EL CASO DE ENCARNA

6.3.1.1.- Situación de partida

6.3.1.1.1- Contexto familiar y social

Encarna era la mayor en edad de los sujetos del estudio, y aunque todos comenzaron a estudiar el 1° de Bachiller de Ciencias de la Naturaleza en el Instituto de Enseñanza Secundaria (I.E.S.) San Felipe con 16 años, ella cumpliría los 17 al inicio del segundo trimestre del curso académico 94/95.

Desde la infancia vivió en el propio barrio donde se ubicaba el Centro, y donde sus padres, nacidos en un pequeño pueblo semimontañoso de Almería, situado a unos 40 kilómetros al norte de la capital y al este de la terminación del sistema montañoso de Sierra Nevada, vinieron a asentarse en busca de un mejor empleo que el ámbito urbano le pudiera ofrecer.

Su familia constituía un prototipo de familia típica del entorno del barrio; el nivel social y cultural de los padres era medio-bajo[59], pues el entorno rural del que procedían limitó su formación a unos estudios primarios, desempeñando su padre un trabajo no cualificado como transportista autónomo, y su madre las tareas de la casa.

Los actuales ingresos de la familia procedían del trabajo del padre[60]. Su situación económica familiar se reponía de una fuerte crisis, motivada por la quiebra de la cooperativa de la que formaba parte su padre, teniendo éste que hacer frente a las letras de la compra de su primer camión. De hecho, esta situación había propiciado que desde que Encarna comenzara los estudios de Educación Secundaria

[59] La clasificación de la población escolar en clase alta, media y baja puede parecer en ocasiones absurda, y como dice Fernández Enguita (1995:57) no definir en absoluto a los grupos sociales que introduce en un mismo saco, ya que sustituye las relaciones entre clases por simples grados, a la vez que son vocablos cargados de perjuicios; sin embargo, nos permite de forma fácil y cómoda hacer una clasificación introduciendo en el primer grupo a familias de directivos y profesionales liberales, dejando en el último grupo a los trabajadores subordinados a los servicios, pequeños campesinos y sectores marginales.

[60] Por la crítica situación económica que habían atravesado, Encarna durante el curso 92/93, y por iniciativa propia, comenzó a trabajar por horas durante los fines de semana y vacaciones en la plaza del mercado. Su intención era la de poder ayudar económicamente a su familia.

Obligatoria (E.S.O.) hubiera obtenido una beca anual para la realización de los mismos. No obstante, la situación durante este curso estaba bastante superada.

La familia, además de por sus padres y ella, estaba constituida por dos miembros más, su hermana menor y su abuela que desde hace 3 años, y tras quedar viuda, se había unido a ellos para ayudarles en el trabajo de la casa.

El clima familiar percibido por ella lo calificaba de nulo, las relaciones eran distantes y poco profundas. Sus problemas se los solía guardar para sí misma, esporádicamente se los confesaba a alguna amiga, pero casi nunca se los contaba a su familia. Las relaciones con los padres se basaban más en concepciones de autoridad que de diálogo, siendo los contactos sobre todo con el padre muy escasos, pues en la actualidad trabajaba de autónomo como transportista internacional por carretera, lo que le ocasionaba temporalmente largas estancias fuera del hogar. Las relaciones con la madre, con la que pasaba más tiempo en casa, se realizaban en un constante ambiente de conflictividad, y aunque esta situación venía sucediendo años atrás, se había acentuado últimamente, tal vez por la mayor tendencia que la etapa adolescente lleva hacia el enfrentamiento con algunas ideas que le han venido imponiendo los adultos. De uno u otro modo, la realidad llevaría a que este clima familiar repercutiría en el rendimiento escolar de Encarna, aunque no se podría asegurar en qué grado. Ella misma lo denunciaría en una de las entrevistas realizada al inicio del tercer trimestre (final de la segunda fase del programa).

> *"Los problemas de mi casa me han influido mucho. Yo nunca he sacado tan bajas notas como este año, nunca he estudiado tan poco como este año. Empecé mal y sigo mal. No nos entendemos absolutamente en nada en mi casa. Mi madre tiene un problema de los nervios y está mal, tiene que estar a base de pastillas y todo. Entonces claro, mi madre es muy nerviosa y cualquier cosa que le hagas ya le molesta. Entonces siempre me está echando en cara que es que quiero esto, que no hago nada más que amargarle la vida. Entonces, ella claro, piensa que yo le amargo la vida y entonces ella va a amargármela a mí, entonces hace esto por joderme. Siempre pone a mi padre en contra de mí, y como mi padre nunca esta aquí, pues claro nunca lo ve con sus ojos, y para un día que viene no se va a pelear con mi madre, tiene que llevar la razón. Y luego pues así muchas cosas". (E1-3)*[61].

[61] El código indicado expresa que se trata de la tercera entrevista realizada al sujeto 1 (Encarna).

Incluso, en algunas ocasiones, Encarna manifestaba respuestas indirectas en contestación a las preguntas formuladas por el investigador, reflejando la poca comunicación que percibía de sus padres, mostrando su ignorancia sobre lo que pudieran pensar ya que nunca tenía ocasión de hablar con ellos algún tema de forma seria.

I[62].- "Y tus padres, ¿Cómo piensas que ven la asignatura?.
A.- Mis padres no opinan nunca de nada...." (E1-2).

Desde otra visión, partía de la convicción de que en todos los ámbitos (incluido el escolar) las normas eran necesarias para obligar a las personas a realizar determinadas acciones, pues de no existir no se cumpliría con dichas obligaciones. En este sentido, las normas impuestas para la convivencia familiar las veía necesarias, aunque en su caso algunas de ellas muy estrictas:

"Entre las 3 y las 5 de la tarde no puedo salir, ni molestar, me tengo que encerrar en mi cuarto. La tele no la puedo ver nunca. La hora de llegada por la noche nunca me ponen, pero si llego demasiado tarde me castigan" (CUE1)[63].

En el ámbito personal y social, Encarna podía ser calificada como una persona introvertida, tímida, pero muy observadora y con un concepto de sí mismo bastante bajo. No le gustaba la soledad, y sin embargo le costaba bastante trabajo integrase en grupo. Tenía un ideal alto de la amistad, siendo muy exigente con los amigos/as, por lo que consideraba a muy pocas personas y a veces a ninguna, como verdaderas amigas. Sus problemas más íntimos, eran reservados exclusivamente para contadas personas y en ocasiones exclusivamente para sí misma. Esta manera de concebir la amistad le supuso más de un desengaño, sobre todo al volcar su amistad a veces en una única persona y ésta no adecuarse a sus aspiraciones.

Sin ir más lejos, con el último chico que estuvo saliendo, una persona un par de años mayor que ella e integrada en el mundo laboral, había preparado grandes proyectos para el futuro; incluso habían llegado a tener una cuenta corriente común

[62] En el texto de las entrevistas cuando aparece las letras "I" o "A" hace referencia a la persona que inicia el discurso (investigador o alumna).

[63] El código indicado expresa que se trata del cuestionario del sujeto 1.

en un entidad bancaria. Sin embargo, después de más de un año de relaciones, todo terminó en un gran desengaño para ella, siendo sin duda una experiencia frustrante para la edad en la que se encontraba. Este ejemplo, pudiendo ser la experiencia de cualquier adolescente, vislumbraba sin embargo la madurez de pensamiento que Encarna tenía para ciertas facetas de la vida, encontrándose mucho más desarrollada que el resto de sujetos del estudio e incluso seguramente que muchos de los adolescentes de su edad. Además, ejemplos como éste presentan un reflejo de lo que representaba para ella la amistad, el compromiso y la entrega hacia alguien, valores altamente presentes en ella, que chocaban con el grado de resignación al que había llegado tras sucesivas experiencias de fracaso. Su posición hacia las relaciones sociales no era muy optimista, llegando a expresar en una de las entrevistas:

> *"I.- ¿Quién son tus mejores amigos/as?.*
> *A.- Nadie, nunca he tenido amigos, siempre estuve sóla. Normalmente, sí, no me gusta estar sóla pero me he acostumbrado. Encuentro antes novio que amigos, yo lo veo ya todo tan imposible que no... Estoy sóla pero nunca me ha gustado, entonces pues, siempre intento apoyarme en alguien, o sea distraerme con alguien. Es decir, no quiere decir que por que yo esté con él, sea mi amigo, lo es pero nunca va a ser un amigo. Tal vez nunca encontraré un amigo". (E1-2).*

Mantenía pocas relaciones sociales, pues gran parte de su tiempo libre lo pasaba dentro de su casa. Entre sus hábitos de vida, solía de vez en cuando salir a los pubs y discotecas a reunirse con sus amigos, la mayoría de ellos un par de años mayor que ella y no pertenecientes al entorno del Instituto. Algunos fines de semana le gustaba ir al campo, bien al pueblo de sus padres o los alrededores para caminar y desintoxicarse de la ciudad.

La personalidad de Encarna, fundamentalmente en su aspecto social y personal-emocional, caracterizarán su grado de participación en el centro en todos los ámbitos, no sólo en las actividades culturales y deportivas extraescolares ya apuntadas, sino en las propias instituciones (delegado, asociación de alumnos/as, consejo escolar...), y por supuesto en su propia participación en el aula.

6.3.1.2.- Contexto y biografía escolar.

Encarna realizó los ocho cursos de la Educación General Básica (E.G.B.) en un Colegio público, dentro del mismo barrio donde vivía.

Tras la finalización de sus estudios, tuvo que continuar con el sistema implantado por la reforma educativa y fue asignada por situación geográfica, y dentro del mismo barrio, al I.E.S San Felipe, para cursar 3° y 4° de secundaria obligatoria. En él continuaría por la comodidad que le suponía la cercanía del hogar, y sin tener una clara predilección por la especialidad a cursar, iniciaría los estudios del primer curso de Bachiller de ciencias de la naturaleza.

Uno de los aspectos más llamativos de la vida escolar de Encarna es su expediente académico. En un análisis superficial resultaría algo contradictorio el hecho de ver como a medida que iba avanzando por los diferentes cursos, los rendimientos académicos han ido disminuyendo considerablemente. Si nos basamos en los datos recogidos de su expediente académico (Cuadro N° 13), dejando a un lado los debates que pudieran surgir sobre la oportunidad o no de los sistemas de evaluación y promoción en los que se basan los profesores en la actualidad[64], se podría afirmar que estamos ante una alumna que fue una excelente estudiante durante la etapa correspondiente a la E.G.B, buena y mediana estudiante durante el 3° y 4° curso de la E.S.O, representando el actual curso de bachillerato un claro fracaso escolar, lo que le llevará a la no promoción y como consecuencia a tener que permanecer en el actual curso (1° Bachiller) un año más.

[64] Al respecto, debemos reconocer, al menos, que las notas o calificaciones de los profesores no reflejan sólamente lo que el alumno aprende académicamente, sino también muchos otros factores, como la forma de comportarse, el interés por la materia, la afectividad que despierta en sus compañeros, etc.

EDUCACIÓN GENERAL BÁSICA[65]:

CALIFICACION MEDIA: SOBRESALIENTE

EDUCACIÓN SECUNDARIA OBLIGATORIA:

TERCER CURSO		CUARTO CURSO	
ASIGNATURAS	CALIFICACION	ASIGNATURAS	CALIFICACION
Ciencias de la Naturaleza	N	Ciencias de la Naturaleza	S
Ciencias Sociales	B	Ciencias Sociales	B
Educación Física	S	Educación Física	S
Educación Plástica	SB	Vida Moral y Ética	B
Lengua Castellana	B	Lengua Castellana	S
Inglés	B	Inglés	B
Matemáticas	N	Matemáticas B	N
Música	N	Tecnología	N
Tecnología	SB	Informática Aplicada	B
Tecnología Aplicada	N	Cultura Clásica	S
Religión	B		

EDUCACIÓN SECUNDARIA NO OBLIGATORIA:

PRIMERO BACHILLERATO	CALIFIC.	CALIFIC.	CALIFIC.	CALIFICACION
ASIGNATURAS	1ª EV.	2ª EV.	JUNIO	SEPTIEMB.
Educación Física [66]	B	S	SB	SB
Filosofía	I	I	I	MD
Lengua Castellana y Literatura	S	I	I	MD
Lengua Extranjera (Inglés)	S	I	MD	MD
Biología y Geología	I	I	I	MD
Matemáticas I	I	I	I	I
Física y Química	MD	MD	MD	MD
Informática Aplicada	B	B	B	B
Segundo Idioma		I	MD	MD

Cuadro Nº 13.- Historial Académico del Sujeto 1.

Estos descensos continuados de Encarna en los rendimientos académicos, a partir de su paso a la E.S.O y sobre todo con su incorporación al nuevo centro, los creemos poder explicar, aparte de por el posible aumento de intensidad y exigencia

[65] Las claves utilizadas para expresar las calificaciones guardan la siguiente correspondencia: MD = Muy Deficiente; I=Insuficiente; S = Suficiente; N = Notable; SB = Sobresaliente.

[66] La calificación de EF obtenida a partir de la convocatoria de Junio fue consecuencia de la participación en esta investigación.

de los programas escolares, por una disminución en motivación hacia los estudios, relacionados en gran parte con el bajo autoconcepto que se ha ido creando y la poca identificación con los propios compañeros de la clase y del Centro, como se irá comprobando también a partir del análisis de sus diarios.

Uno de los cambios que nota al abandonar el colegio e introducirse en el instituto, es su menor protección por parte del profesorado. El hecho de que existiera tantos cambios de profesor por materias e incluso de un año para otro, hacía que un mismo profesor no permaneciera tantas horas con los mismos alumnos/as, como venía ocurriendo en la E.G.B. Este hecho se acentuaba aún más por las grandes dimensiones del centro donde se encontraba ahora.

Encarna recordaba que en la E.G.B siempre solía darle clase el mismo profesor, hecho que requería esforzarse para que el profesor se creará una buena imagen, pues le repercutiría en el resto de asignaturas; aunque por contra, también resultaba más difícil plantearle expectativas falsas a un profesor, ya que el hecho de tenerlo durante muchas horas al día, incluso con seguridad de un año para otro hacía más difícil que el profesor no supiera realmente de que pie cojeaba cada uno.

La realidad es que en la E.G.B, los buenos o malos resultados en una materia tenían una repercusión clara en otras asignaturas diferentes pero impartidas por un mismo profesor. Esto podría explicar la homogeneidad de sus resultados en las materias de los primeros cursos, existiendo a partir del instituto calificaciones bastantes opuestas en materias diferentes (aunque cualquier profesor de secundaria conoce la influencia que existe también en estos niveles entre los profesores, que a través de los comentarios de pasillo realizados sobre los alumnos/as, van unificando en cierta manera la concepción hacia él, con su posible repercusión en los resultados académicos de éste).

Estas diferencias entre la secundaria y la E.G.B suelen ser rápidamente apreciadas por los alumnos/as, lo que le lleva a abandonar en ocasiones una asignatura cuando ésta se les atranca, centrando sus esfuerzos en otras materias de las que pueden esperar resultados más inmediatos. En ocasiones tal abandono les puede suponer perder ante el profesor las ya pocas posibilidades que tenían para superar esa asignatura.

Y es que el paso del colegio al Instituto marcó en Encarna un cambio importante en las relaciones sociales con los compañeros, notándose percibida de manera diferente, podríamos decir como ignorada. Este hecho fue creando una progresiva desmotivación hacia los estudios, y en general hacia lo que representaba en si el centro escolar.

"En el colegio se conocían todas y todo el mundo tenía confianza con cualquiera. Y ahora no es que no te hables con cierto grupo porque estés peleado, ¡no!, es simplemente porque no te hablas" (E1-1)

"No sé, estás acostumbrada al compañero de clase, lo conoces de toda la vida y sabes como es, entonces llegas y a mí me cuesta mucho abrirme, conocer a gente, pero es que yo tampoco veo que la gente se haga por conocer. Es más, que te ven, te miran y dicen ¡va!, esta no va conmigo o cualquier cosa así. Entonces ya ni me acerco, ni se preocupan de saber como eres ni na.... nada más que por la primera impresión". (E1-1).

Nunca pensó en la posibilidad de cambiarse de Instituto, pues éste es el que se encuentra más cerca de su casa y además sigue creyendo que sería igual en otros centros y con otros alumnos/as.

"Ya me he amoldado a la comodidad de tenerlo cerca de casa... Creo que todos los grupos son iguales y no me llegaría a adaptar a ninguno" (CUE1).

Su participación en el aula y en el centro en general, es limitada por el negativo clima que percibe.

"Me presentaría a delegada en el caso de que conociera a toda la gente de la clase y supiera que son gente razonable. Con este grupo no lo haría" (CUE1).

En este sentido, además de no conocer otras formas de participación que se salieran de la figura del delegado de clase, desconocía la propia estructura organizativa del centro, y con ella la figura del consejo escolar, pero tampoco le preocupaba este desconocimiento, pues no tenía ninguna intención de participar:

"No sé como funciona el consejo escolar. Pero no creo que me presentara nunca, pues no valgo para hablar en público". (CUE1).

Realmente no sólo las relaciones con los compañeros le frenaban a participar en las aulas y en las propias instituciones del centro, contribuía también su bajo autoconcepto, su excesiva preocupación por quedar en ridículo, por ser criticada, por sus pocas cualidades hacia la mayoría de las actividades....Todas estas características de personalidad se verían sobradamente reflejadas en el análisis de las clases de educación física.

Por último, presenta además una concepción no muy clara sobre la finalidad de la educación y sobre su continuación. Durante la E.G.B, la permanencia en los estudios se hacía incuestionable, pero en la actualidad su mayor madurez y capacidad de reflexión hace que se plantee en ocasiones la continuidad de sus estudios, máxime cuando éstos y el mundo que le rodean suponen una fuente de preocupaciones más que de satisfacciones.

Paralelamente va siendo consciente de que su concepción de la educación ha cambiado en los últimos años,

"La educación... es más bien, en principio una obligación, o sea..., tienes que hacer algo por que no vas a estar parada..., y luego ya conforme van los estudios más adelantados o te van gustando más o al revés; o terminas por dejarlo o te vas interesando más por ellos" (E1-1).

Lo que más le preocupa inicialmente a Encarna, como al resto de estudiantes a partir de ciertas edades, es su futuro profesional, para lo que piensa que unos altos y cualificados estudios suponen una garantía mayor a la hora de conseguir un trabajo.

"...en cierto modo estudio porque quiero, pero también por que si no estudio no voy a llegar a ser nada. Ahora la gente piensa más en el futuro. ... La educación no se que decirte, es como un medio para llegar a ser algo." (E1-1).

Y aunque afirma querer seguir estudiando, pues hay materias como el inglés que le aburren, otras le llaman la atención. Sin embargo, en el fondo no tiene una

fuerte motivación intrínseca, existiendo motivos ajenos más importantes para ella que incluso el propio interés personal, este es el caso de una cierta presión indirecta ejercida por la familia.

> *"Sigo estudiando porque quiero, o sea, más bien no ya por mí, sino...Pero más bien es por mis padres; no han estudiado nada y tienen el empeño de la niña que tiene que llegar a esto, tiene que llegar a lo otro. Entonces si hay veces que piensas en ti pero la mayoría es para llevarles el notable a tus padres, para que te miren de una manera" (E1-1).*

En definitiva, no tiene unas metas claras y bien definidas de su futuro profesional, siendo sus dudas acerca del papel que juega en la escuela una variable más que se solapará e interactuará con las ya comentadas y que configuraran su posición inicial ante el nuevo curso que debe afrontar.

6.3.1.3.- Experiencias en Educación Física.

Encarna recuerda vagamente su experiencia en E.F durante la E.G.B. En el colegio no recibió clases de E.F durante el primer y segundo ciclo, pues las pistas eran reservadas para la "gimnasia" del último ciclo de la etapa, impartida en todos los cursos por un mismo profesor.

La E.F durante este ciclo lo recuerda más como un recreo donde los aprendizajes se producían más de forma oculta que organizadamente. Normalmente durante la hora de "gimnasia", eran abandonados por el patio y devueltos de nuevo a la siguiente hora al aula cerrada. Las ocasiones que el profesor planteaba unos contenidos eran fundamentalmente bajo el aspecto gimnástico, sin trabajar apenas las habilidades motrices, fundamentalmente coordinativas, a través de los deportes o su iniciación. No sería hasta la llegada al Instituto cuando comenzará a percibir una formalidad en las horas correspondientes al desarrollo de este área.

> *"Antes no era E.F. Estabas deseando salir al patio, o sea, nos tenían tan sumamente descuidadas. Nos dejaban que hiciéramos lo que nos daba la gana. O sea, nunca, a mi nunca me han dado una idea de lo que es la E.F. O sea, yo no sabía lo que era; si, corres*

un rato, haces cualquier tontería, pero tampoco hacíamos deporte, era más bien distracción, ¡no!. Y desde el instituto, pues ya te lo tomas más en serio la E.F". (E1-1)

Para Encarna la figura del profesor le imponía respeto, era una imagen modelo, valorada fundamentalmente por sus conocimientos superiores, su status social, su poder y autoridad en el aula.

"Para mí siempre un profesor ha sido un profesor, y ha estado ahí; y siempre ha estado, o sea, que no era un hombre normal, era un profesor". (E1-1)

Sin embargo, el recuerdo del profesor de E.F que tuvo en el tercer ciclo de la E.G.B, rompía la concepción ideal de este profesor, era una nefasta excepción, por el que no sentía el mínimo aprecio.

"Era odiable, era detestable... (risas). No me gustaba nada. Yo le tenía una manía que no le podía ver ni por el pasillo, ni por ningún lado". (E1-1)

El desprecio que sentía por él, lo originaba fundamentalmente su conducta y características personales, las cuales rompían de tajo la imagen que ella tenía del profesor ideal. Imagen producida en gran medida por la apreciación del resto de profesores y la comparación de unos con otros.

"Además era un hombre que le gustaban mucho las chavalas y a mí siempre me daba mucha rabia". (E1-1)

Además, como alumna de E.F, se percibía con poca predisposición hacia la actividad física y la participación en las clases.

"Yo nunca he sido una niña muy activa que siempre ha corrido, yo siempre he estado muy aplomada". (E1-1)

Lo que unido al poco interés que veía del profesor por la asignatura y por sus alumnos/as, hizo que su tiempo de práctica real en clase fuera escaso, presentándose al inicio de este curso con apenas experiencia motriz.

"Era un profesor que no exigía nada, yo por ejemplo en la vida he saltado al potro, a mi me daba miedo y la clase lo ha hecho, pero claro, a mi me daba miedo, nunca me lo ha exigido". (E1-1)

A partir del Instituto, y al comienzo de 3° de E.S.O, observa la Educación Física con mayor formalidad, sobre todo por terminarse la perspectiva del libre recreo y afrontarse con una mayor obligatoriedad a participar durante la clase y en ocasiones fuera de ella a través de trabajos o tareas para casa. Es a partir de este periodo cuando aumenta sus comparaciones con los demás, apreciando su bajo nivel motriz, lo que tendrá una influencia importante en su autoestima y su conducta en la clase.

"...cuando llegas al Instituto ves que todo el mundo tiene más preparación que tú, !no¡; entonces te vas tomando un poco más de interés. Yo nunca he hecho nada en E.F y ves que la gente, pues resiste más que tú o tiene más flexibilidad, o cualquier cosa, y te esfuerzas más. O sea, te comparas, y ..." (E1-1)

De hecho, durante el año escolar en el que cursó 1° de Bachiller, una de las preocupaciones principales girarán entorno a sus relaciones con los compañeros, su comparación con ellos y su influencia en el autoconcepto y autoestima, influida también por su poca experiencia motriz y su tímida personalidad.

Su experiencia en los últimos años en relación al control del aula, se asimila a lo que se ha llamado en los estilos de enseñanza "asignación de tareas" (DELGADO, 1991), que corresponde al tipo de clase desarrollada para este curso durante el final de la primera fase del programa docente e inicio de la segunda, cuyas características ya fueron expuestas anteriormente. Podría describirse como una situación en la que el profesor decide todos los ejercicios y el alumno los ejecuta con cierto clima de distensión. Encarna no ha tenido gran variedad de experiencias en cuanto a formas distintas de desarrollo de las clases. Sus vivencias se podrían agrupar principalmente en dos, una primera de total libertad en la que el profesor convertía la clase en algo parecido a la prolongación del recreo del centro, desarrollada fundamentalmente en la E.G.B; y la segunda de "asignación de tareas", desarrollada desde su estancia en el instituto. Para este curso ve más correcta la segunda, pues el profesor se mantiene agradable, permite relaciones entre compañeros y bastante libertad en la ejecución de los ejercicios propuestos por él;

sin embargo se obliga a que los alumnos/as intenten realizar los ejercicios, con lo que se evita la poca utilidad que tenían las clases de la E.G.B.

> *"I.- ¿ Te gustaría que en este curso hubiera más libertad ?.*
> *A.- Yo* creo *que está bien. Es que hay que exigir, llegar a cierto punto, porque es que sino no te esforzarías absolutamente nada. Por ejemplo, yo correr puedo correr,..., sino me dijeran o lo haces o no apruebas, no se si llegaría a esforzarme". (E1-1)*

A parte de la actividad física realizada durante las clases de Educación Física en el Instituto y los viajes realizados al campo algún que otro fin de semana, no se le veía con ánimo para llevar a cabo otra actividad física en su tiempo libre. De hecho, siempre colocaba en un segundo orden del día las actividades extraescolares organizadas por el centro (entre ellas las deportivas), excusándose con el hecho de no gustarles o encontrando siempre cualquier otra ocupación que le coincidiera y le imposibilitara asistir a ellas.

6.1.1.4.- Teorías previas desde el punto de vista de la participación en clase.

A) Sobre la educación física.

Para Encarna, la asignatura de educación física tiene la finalidad principal de ayudar a estar en forma a los alumnos/as. En cierta manera una forma de pensar lógica, pues lo que más recuerda de las clases es correr y hacer ejercicios, derivado del excesivo, o a veces exclusivo, tiempo dedicado a aspectos de condición física, trabajados con intensidad a partir del instituto. Y aunque el otro gran bloque de trabajo han sido los deportes, trabajados como juegos y con poco control de enseñanza por parte del profesor, lo ha entendido más como descanso, recompensa del trabajo físico realizado.

> *"A.- Me encanta la E.F siempre. Yo antes no pensaba lo mismo, pero es que se nota mucho. Haces algo durante todo el año, aunque sea sólo aquí, mejor que no hacer nada. Yo como nunca hago nada fuera del Instituto, pues se nota mucho.*
> *I.- ¿En qué lo notas?.*

A..- Echas de menos las agujetas...(risas); en serio. No sé, por ejemplo en resistencia. Al principio del verano se nota que resistes más nadando y luego cuando dejas de hacer ejercicio te cuesta mucho".(E1-1)

La importancia que la escuela le ha dado siempre al producto, reflejado a través de los rendimientos académicos, se deja notar en Encarna, siendo para ella lo más importante desde el inicio del curso el poder aprobar todas las asignaturas.

Desde esta perspectiva, el hecho de que la E.F tenga mayor formalidad a partir del Instituto no significa que se equipare para ella al resto de materias. En algunos aspectos afirma verla igual al resto, pero en el fondo lo que a ella más le importa, la superación de la misma, la ve más asequible. Se une a esto la menor presión que existe por parte de la familia hacia la preparación de esta materia. Llega a afirmar:

"Mis padres ven el boletín, y siempre en E.F quieras que no la nota es siempre más alta comparado con las otras, y nunca le dan importancia". (E1-2)

Sin embargo, como ha quedado demostrado en sus historial académico (Cuadro Nº 13), esta afirmación no es del todo cierta, al menos desde que comenzó sus estudios en secundaria, pues sus calificaciones en educación física, aunque aprobadas, han resultado ser de las más bajas, y sin embargo su percepción de la educación física y la que piensa que tienen los padres, le hace suponer la reacción de éstos ante una alta calificación de la asignatura.

Para ella, la E.F se diferencia del resto de asignaturas fundamentalmente por el espacio donde se realiza, por la mayor posibilidad de relacionarse con el entorno y compañeros durante las clases, por la forma de evaluación, y por el tipo de tareas que vienen realizándose, donde lo motriz se constituye en el eje central.

Por ello, la motivación, como uno de los aspectos más importantes de la enseñanza para el profesor y del aprendizaje para el alumno, aparece inicialmente como el objetivo más importante que debe perseguir la E.F. En general, espera pasárselo siempre lo mejor posible, y sabe que ello depende de las tareas que van a ser tratadas, pero también de la manera en que lo enfoque el profesor. La distribución temporal de las tareas y de la clase en sí, es de partida para ella muy

importante. Esa obsesión de algunos profesores por aprovechar hasta el último minuto de clase, de pasar de un ejercicio a otro rápidamente, donde lo que importa es la cantidad de tiempo empleado en la ejecución de la tarea, muy característico de estilos de clase más tradicionales, son vistos por Encarna como un determinante claro de la desmotivación del alumno por las tareas y por lo tanto por la clase. La clase gusta más o menos en función de lo que se trabaja y de cómo se trabaja.

> *"I.- ¿Qué esperas de las clases de E.F?.*
> *A.- No sé, es que se debería mezclar más lo entretenido con los ejercicios. Deben ser más entretenidas.*
> *I.- Pero, ¿Cómo podrían ser más entretenidas?.*
> *A.- No sé, a lo mejor ejercicios en grupo... o más relajados. Es que tampoco nos pueden dejar mucho sueltos, por que sino no hacemos nada, eso yo lo entiendo. Pero tampoco un ejercicio uno detrás de otro, que no te da tiempo absolutamente a nada". (E1-1)*

En lo referente a la calificación y evaluación, parte al comienzo del curso con la idea de que la E.F es distinta al resto de materias. Justifica en el resto de materias una evaluación basada en el producto más que en el proceso, pues todos los alumnos/as tienen una larga experiencia en éstas y todos pueden llegar a conseguir unos resultados determinados. Por contra, en lo relacionado con lo motriz, es decir, en la E.F, cree que los alumnos/as parten de una escasa experiencia, fundamentalmente por la forma en que ha transcurrido esta materia en la E.G.B, y las diferencias que también has existido durante la E.S.O con respecto al resto de materias. Estas circunstancias le llevan a situarse en una perspectiva por la que debe valorarse en nuestra materia fundamentalmente el esfuerzo de cada uno de los alumnos, más que el rendimiento alcanzado y las aptitudes de las que parten. Realmente, con cierta lógica defenderá la perspectiva por la que ella podrá aprobar, pues sus limitaciones son abundantes para alcanzar unos buenos resultados desde una perspectiva de rendimiento motriz.

> *"Creo que hay personas más listas o más tontas, a unas les cuesta más tiempo llegar que a otras. Pero si tú quieres llegar llegas. En E.F es diferente, porque una cosa es tu mentalidad, a lo que tu puedes llegar y otra es lo que tu puedas hacer con tu cuerpo. Yo nunca he hecho E.F, y yo no tengo mucha flexibilidad, y entonces alguien que desde siempre haya estado haciendo E.F tendrá mucha*

más; yo por mucho que quiera nunca llegaré a eso. Sin embargo estudiar a mi me costará tres años más que a otras pero yo llegaré igual, lo veo distinto". (E1-1)

Este sistema, sin duda aumenta la picardía del alumno, que para crear unas expectativas buenas al profesor, tenderá más a aparentar un esfuerzo que a realizarlo. Encarna reconoce la difícil tarea del profesor de apreciar que alumno realmente trabaja y cual no, y a medida que va tomando confianza con el investigador irá mostrando durante el curso algunas de las estrategias en las que se basa, incluso ella misma, para aparentar un interés y un esfuerzo en las tareas que no se corresponde con el real.

No obstante, va superando en todos los cursos la materia de E.F, con su carácter de "María", tal vez por el sistema de evaluación y calificación instaurado para esta materia desde que comenzó a estudiar en el Instituto, en el que se prima la asistencia a clase y la actitud, quedando relegado a un segundo plano los pequeños exámenes teóricos y test físicos que esporádicamente se realizaban.

"I.- Si tu fueras profesora de E.F, ¿ cómo realizarías la evaluación ?.
A.- Creo que las faltas de asistencia sería lo primero. Si faltas es que no tienes interés, y el interés es lo primero. Las faltas de asistencia es lo fundamental. Luego, mirar no lo que consigues, sino lo que te preocupes, el hacerlo bien; aunque sin descartar lo que tengas que conseguir". (E1-1)

B) Sobre el profesorado.

Ha experimentado en numerosas ocasiones la influencia que el profesor puede tener en la motivación del alumno hacia la materia, ella lo ha vivido en diversas asignaturas apreciando que en este aspecto todas funcionan de igual manera, recordando uno de los últimos profesores que tuvo.

"El profesor influye bastante porque las matemáticas a mí siempre me han gustado y por ejemplo el año pasado, que teníamos a P., o sea, que es ya un poco mayor, !no; y entonces quieras o no se nota, entonces ya no tienes el interés por sacar las cosas por ti misma, por que es que no, por que te las daba tan sumamente masticadas que es que ya no te preocupabas por hacer nada. Y este

año es distinto, este año como nos van apretando mucho, nos dan muchos conceptos juntos, pues..." (E1-1)

Encarna aprecia una jerarquía de poder, en la que el profesor se sitúa en las posiciones más elevadas, quedando relegado el alumno a la posición más baja. Dentro del aula esa fuerza de poderes la ve latente, pero a la vez la asume, pues concibe la disciplina en general como necesaria para poder llevarse a cabo la enseñanza. El profesor, para ella, siempre debe mantener su papel en clase, es poseedor de la autoridad y poder que le da su rango académico y social. El alumnado le suele obedecer más que por su persona, por el temor o por aprecio del rol que desempeña. Desde esa idea, la relación con el alumno no cree que deba ser entre iguales, pues esto daría lugar a un mayor descontrol en el aula, ya que el profesor pierde poder y respeto ante los demás; aunque tampoco ve correcto un excesivo autoritarismo y desprecio del profesor hacia los alumnos/as.

Parte de la idea de que la figura del profesor debe estar siempre presente en el desarrollo de la clase, ella conoce perfectamente quién manda en el aula. El profesor parte de un poder originario, que según la persona de que se trate, será más o menos desarrollado.

"I.- ¿Qué papel crees que debe tener profesor y alumno durante las clases de E.F?
A.- Yo creo que esta bien la distancia que ponéis, porque eso que dicen que el profesor tiene que ser un amigo, es que mucha confianza es también malo, porque ya no te lo tomas en serio, ya no lo ves como un profesor.
No sé, yo es que tengo otra idea, yo puedo ser tu amiga pero del Instituto para fuera, del Instituto para dentro tienes que ser un profesor y ya está. Fuera te comportas bien pero aquí me puedes hacer la putá más grande, pues eres el profesor". (E1-1)

Sobre el control de la clase, sabe que influyen las propias características personales de los agentes. En concreto, aprecia una diferencia de comportamiento de los profesores en función de su edad y experiencia profesional, lo que le servirá de referencia para catalogar al nuevo profesor de educación física. En este sentido, y en cuanto a las características personales, su experiencia le ha ido configurando al profesor ideal como una persona algo joven y con experiencia, aspecto considerado como importante para una mayor eficacia en la enseñanza.

"Tendría que ser joven; no es lo mismo ver una cara joven, que ver una cara vieja, no sé, pero con experiencia, que tampoco...Un término medio, no sé si me entiendes. Lo mismo joven es de 40 años, tampoco que esté a punto de jubilarse, y que no sé, que sepa como dar las clases, que sepa cómo hacer interesante la materia..." (E1-1)

A los profesores jóvenes los ve con poca capacidad para imponerse ante situaciones conflictivas en clase, normalmente su poca experiencia los hace pecar de dar excesiva confianza a todos los alumnos/as, sin diferenciar entre ellos, concediendo a veces responsabilidad a algunos que se sabe ya de antemano que no van a corresponder con su comportamiento. Muy reciente tiene como modelo de este tipo de profesores a la profesora de Filosofía, llegada nueva al centro en este curso académico.

En el otro extremo, los profesores demasiado mayores los cree excesivamente quisquillosos y caprichosos en sus decisiones, con excesiva prepotencia en los conocimientos y muy distanciados de la realidad del alumno/a y del aula. La poca experiencia que ha tenido con profesores a punto de jubilarse y las conclusiones que ha ido extrayendo de ellas, así como de los comentarios que producía en el resto de sus compañeros, han ido asociando en su concepciones la figura del profesor "viejo" como un cascarrabias.

"...cuanto más experiencia tienen más se creen que saben de todo. Lo sabrán en cierto modo. Entonces se creen que él ha dado tanto que se conoce todos los chavales, todas las clases. Se cree tanto, que a mí no me gusta, o sea, no es porque sepa tanto ya no lo puedes dar. No es eso, pero cuanto más viejo y más sabe, pues...(E1-1)

Esta concepción, tiene un origen concreto en la experiencia con un profesor del centro, con el que lleva ya dos cursos compartiendo parte del horario lectivo en las aulas.

"Es que los viejos, los profesores más mayores son más plastas. El P. (el de Matemáticas),pues es que ese hombre, en mi opinión, está por ejemplo tres clases dando lo mismo, y el pobre no se enteraba, no sabía que ya lo había dado.

Era muy serio, le molestaba que le llevasen la contraria, ... y además tenía muy mala leche. O sea, alguien que no está hablando en clase ni nada, lo pilla haciendo cualquier cosa, y lo ficha sin motivo alguno. A lo mejor alguien más joven, pues no, es más flexible". (E1-1.

Sin embargo, Encarna matiza que el problema de los profesores de mayor edad no esta en sí en su "*vejez*", sino en tener unas ideas diferentes a la juventud, que en bastantes ocasiones no reciclan y adaptan al alumnado.

Pero también recuerda a profesores "buenos", lógicamente con las características de no ser tan viejo, pero con bastante experiencia, en el que veía un dominio de la materia, un interés mayor por el alumnado, unas relaciones más justas (aunque cada uno dentro de su papel asignado), permitiendo gran cantidad de aprendizajes significativos a raíz de unir la teoría explicada con ejemplos cotidianos, haciendo todo ello unas clases más amenas y llevaderas.

"J.P., por ejemplo, me gustaba mucho cómo daba las clases, o sea, era muy serio, y exigía, ¿no?, pero normal, pero es que entre clase y clase, pues... se te pasaba rápido, pues, te saltaba con cualquier cosa que no venía al cuento pero luego te dabas cuenta de que valía la pena". (E1-1)

En definitiva, las concepciones y creencias de Encarna hacia los profesores tienen un claro carácter experiencial. Su pasado le ha mostrado que un buen profesor debe dominar correctamente la clase, es decir, mantener un control en el grupo que permita desarrollar el proceso de enseñanza con ciertas garantías éxito, asegurando lo máximo posible el aprendizaje del alumno. Para ello, deberá tener dominio de la materia y en sus relaciones tener en cuenta las individualidades de cada alumno, huyendo de un riguroso cumplimiento del horario asignado, a través del aprovechamiento minucioso de cada minuto, permitiendo una flexibilización en las temporalizaciones de las tareas y ejercicios, lo que repercutirá a su vez en las relaciones en clase.

"Me gustaría que fuera duro, pero flexible; o sea que te ayudara. Es que hay profesores que haces mal eso y te lo restriegan por las narices, te dicen esto esta mal y lo tienes que hacer bien. Un profesor que te comprenda, que vea que no puedes más, que no es porque no quieras, es porque no puedes. Me gustaría que

se llevara bien con el grupo, porque se está a disgusto con un profesor que le tiene manía a la clase, que no le gusta la clase, porque es que se nota en la manera de tratar; a un profesor que le gusta la clase, pues siempre hay ratos de relajación, de chistes, de cualquier tontería, mientras que a un profesor que no le gusta la clase, está pues con mala leche, está..." (E1-1)

Con este constructo del profesor se enfrenta al nuevo curso que acaba de comenzar. No ha podido todavía conocer bien al profesor de Educación Física, que aunque ya estuvo en el centro el curso pasado, no le dió clase a ella. Su primera impresión es la de ser demasiado joven para dar clases, por lo que se deja llevar por sus ideas previas, esperando unos comportamientos típicos de un profesor novato o con poca experiencia.

Además, este profesor debe enfrentarse ante una clase que, según la propia visión de Encarna muestra en general muy poco interés por las materias, buscando rápidamente, de la forma menos pensada, la diversión que suponga evadir el trabajo aburrido de las clases.

La solución es compleja, y no se basa en una mayor exigencia del profesor, que por otra parte podría tener efectos negativos, sino que piensa que el alumno debe poner bastante de su parte, ya que al profesor se le hace casi imposible conocer el esfuerzo real que realizan durante las tareas, máxime cuando en ocasiones el alumnado simula un sacrificio con el objeto de calificarse alto ante el docente. El alumno tiene bastante en sus manos para que el proceso de enseñanza-aprendizaje sea fructífero para ambos agentes.

"El alumno debe centrarse en la educación física, debe preocuparse por hacer los ejercicios, tampoco es que esté siempre pendiente y que no viva más que para hacer los ejercicios, pues también tiene que estar un poco relajado y hablar algo; pero que de verdad se note que lo intenta. Por ejemplo en mi clase hay muy poca gente que lo intenta de verdad. Yo por ejemplo hay ciertas cosas que sí que las intento, pero otras es que no puedo, es algo que no. Es que si no conoces al alumno...de buenas a primeras tú no sabes si lo que hace es lo que puede". (E1-1)

C) Sobre los compañeros/as.

Respecto al alumnado, piensa que los chicos son más revoltosos en las clases que las chicas, aprovechan más la debilidad de los profesores considerados por ellos débiles, en especial del profesorado recién llegado al centro.

> *"El profesor tiene que hacerse respetar, y dar libertad hasta cierto punto, porque según la persona; por ejemplo los chicos son peores, se toman la libertad muy..., y sobre todo con los profesores jóvenes. Ahora tenemos en Filosofía una chavala que es joven, entonces la muchacha no se quiere hacer la antipática y de seria, y entonces los deja hablar, pero los deja tanto, que ya ni es clase". (E1-1)*

Tan mal visto por los alumnos/as puede ser un profesor por su rigurosidad y frialdad en las relaciones y el control de la clase, como por su poca capacidad de poder imponer un orden y autoridad para el grupo.

> *"(el profesor) Tiene que ..., se tiene que hacer respetar, es decir, un término intermedio, ni ser muy serio...; llegar a ser simpático pero sin pasarse". (E-1-1)*

Para ella es impensable una clase en la que el alumnado se regulara su aprendizaje, una clase desligada de la imposición y la autoridad del profesor. Ve prácticamente imposible una gran autonomía del alumno en clase. Por una parte, no ve a los alumnos/as con una buena actitud para conseguirlo, según ella no tienen respeto, ni tampoco existe una cohesión para el trabajo y decisiones en grupo; pero por otra parte, no concibe claramente objetivos distintos a los de transmisión de conocimientos, en los que el profesor como experto de la materia no puede ser sustituido. Cree que los compañeros/as piensan, aunque ella misma también se incluye, que el profesor es el que debe decidir la gran mayoría de los aspectos, ya que es el que sabe, y lo que decida estará bien para el resto de la clase. Ese profesor ideal en EF[67] debe en ocasiones preguntar o pedir la opinión al alumno, pues sino rayaría en un autoritarismo, pero al fin y al cabo mejor que decida él que es el que sabe. De esta forma, estará bien seguir lo que el profesor, como experto, vaya indicando.

[67] En EF, por el mayor número de interrelaciones existentes, es la única área que asume una mínima participación del alumnado. Para el resto de áreas asume de principio que la totalidad de las decisiones las tome el profesor.

"I.- ¿ Quién crees que debería elegir los contenidos que vais a tratar durante el curso?.
A.- Hombre, los alumnos sólo no. O sea, lo tiene que exigir el maestro, pero tiene que contar con la opinión de los alumnos. No en todo, porque no; no va hacer lo que le de la gana a los alumnos, pero que tenía que contar con sus opiniones. Tampoco exigir el maestro se hace esto y esto". (E1-1)

La convivencia llevada a cabo durante el curso pasado, con gran parte de los compañeros que en el presente curso componen su clase, más la experiencia transcurrida en el breve tiempo que llevamos de clases, le han hecho partir de una concepción en general negativa hacia los compañeros/as, como alumnos/as e incluso personas. Inicialmente apreciará un mal clima de trabajo en la clase, junto con unas relaciones muy egoístas e inmaduras de sus compañeros.

"Creo que hacen lo justo, muy poco. Están deseando acabar. Es que no están pendientes de la materia, es que están deseando encontrar el chiste al ejercicio. A mi no me gusta, un ejercicio es un ejercicio y tu lo haces mejor o peor, pero no es para que el de al lado te esté mirando o te esté poniendo donde le de la gana". (E1-1)

D) Sobre la participación en la investigación.

Por último, su interés por participar en la investigación fue motivado inicialmente por la posibilidad de obtener una calificación alta en la asignatura, pero muy pronto comprendió que el trabajo, que como contraprestación debía realizar, iba a ser exigente; matizado además por el compromiso surgido entre ella y el investigador. Veía también con su participación una posibilidad de ser oída, de expresar aquello que su timidez no le permitía exteriorizar, y además llegará a apreciar la mejora que la realización de los diarios le produce en el nivel de reflexión, de observación de las clases y de su entorno en general, convirtiéndose en un lugar ideal de crítica de lo que iba sucediendo. Al finalizar el curso, una de las pocas satisfacciones sería la de haber participado en la investigación y haber tenido la oportunidad de expresar todo aquello que tal vez no hubiera exteriorizado de otra manera.

"...acepté en principio por el sobresaliente, pero luego cuando te pones a hacerlo te das cuenta si quieres o no. Te das cuenta, cuando te pones a escribir, si no te gusta que ha sido nada más que por el sobresaliente. Yo me puse hacerlo, y como nunca me he tomado en serio la E.F,... me ha gustado, el sacar conclusiones y cosas. En un primer momento la nota me influyó mucho pero ahora no. Ahora me gusta". (E1-1)

Encarna, aunque tímida en sus relaciones, y con una tendencia al fracaso en las diferentes áreas a lo largo del curso, mantendría siempre un alto compromiso con el investigador, pues por una parte se presentaba como una persona seria y cumplidora con lo contratado, pero por otra le influiría el hecho de que ya conocía al investigador, éste le había dado clases de E.F el año pasado, cuando ella estaba en 4° de E.S.O; y tal vez por ello se viera más influenciada y comprometida que el resto de sujetos del estudio.

Se llegará a sentir satisfecha con la realización de los diarios, mostrando una mayor facilidad para expresarse por escrito que verbalmente.

"...tengo mucha facilidad, me pongo a escribir y como no me digan, ¡oye para!, es que no paro... tengo que pararme o acabar resumiendo porque sino no acabo" (E1-1).

En un primer momento no es consciente de la repercusión que tendrá en ella el diario, posteriormente, a mitad de la investigación, apreciará la utilidad que le proporciona este instrumento.

"En mi no va a cambiar nada, es que yo empiezo la clase y no pienso que luego voy a tener que hacer un diario y por eso fijarme o pensar más cosas. Simplemente pasa la clase y luego me pongo a escribir" (E1-1).

6.1.1.5.- Resumen de la situación de partida.

La situación de partida del sujeto 1 al inicio de la investigación, puede ser sintetizada a partir de los siguientes aspectos:

- Arrastra una pobre convivencia familiar, fundamentalmente por su insuficiente comunicación con su padre, que por su trabajo pasa bastante tiempo fuera del hogar, pero también por sus últimos y continuos enfrentamientos con su madre, que le repercutirá en sus actitud y conductas vividas en el centro.

- Se trata de una alumna, a nuestro parecer, con un nivel de manifestación más maduro que el de sus compañeros/as, los cuales sufren los efectos plenos de la adolescencia. Paralelamente es una persona tímida y muy introvertida, a la que le cuesta trabajo establecer relaciones sociales con los demás, sobre todo con los alumnos/as de la clase, con los que no se identifica en sus ideas ni conductas, consideradas por ella como "inmaduras".

- Desde que inició sus estudios de E.S.O, ha venido acompañándole un decenso continuado en sus rendimientos académicos, creemos que determinado principalmente por su disminución paralela de la motivación hacia la convivencia en el centro, y los estudios en general.

- En el ámbito motriz, posee una falta de experiencia considerable, pues no ha tenido muchas oportunidades para interesarse por este contorno de su vida. Presentándose en la actualidad con una baja autoestima y unas expectativas no muy altas,determinándole una predisposición mínima hacia cualquier tipo de participación.

- Tiene bastante idealizada la figura del profesor, al que parece tener bastante respeto y distanciamiento en sus relaciones con él. Cree importante que el profesor se haga respetar ante el alumno, manteniendo siempre una distancia y una jerarquía, para lo que influye bastante los años de experiencia que tenga el profesor.

- Por último, ve difícil una posible independencia de los alumnos/as durante la clase, pues cree que éstos tenderán a aprovecharse de esas libertades concedidas por el profesor, sus experiencias pasadas en clase así se lo confirman. Defiende por

esto una enseñanza dirigida por el profesor, pero en la que éste se preocupe por que el alumno se divierta, situando el "pasárselo bien" como una de las preocupaciones más importantes, aunque supeditado en cierta manera a encontrar alguna utilidad o provecho a lo que realiza.

6.3.1.2.- Fase 1: enseñanza tradicional

6.3.1.2.1.- Análisis de contenido temático.

El contexto curricular de esta fase, en el que tiene un especial peso el desarrollo del programa docente, marcó una gran influencia en los temas de interés despertados por este sujeto. Entre todos ellos, el que para nosotros alcanza mayor relevancia al inicio de la fase es el relacionado con el tema del **PROFESOR** (14,54 %), siendo ésta una de las categoría que adquiere mayor frecuencia durante la primera fase del programa; aunque si bien, como hemos indicado se encuentra centrada en su primera mitad.

La verdad es que en cierta manera, que el profesor se convirtiera en un tema de bastante interés para Encarna, se comprende al ver que esta figura es en general para cualquier alumno uno de los focos de atención más relevantes que componen el aula; pero es que además venía a unirse dos características concretas:

1º) El cambio de profesor en la asignatura de educación física al comienzo del curso, convirtiéndose León en su nuevo profesor para el resto del curso.
2º) La expectación que éste despertó por su manera tan directiva de actuar, máxime cuando ella nunca había recibido unas clases con estos estilos tan rígidos y partía con unas características de sensibilidad personales ya conocidas.

De estas dos características, la primera repercutirá para que el tema del profesor adquiriera una mayor importancia, consiguiendo la segunda que esta temática perdurara algo más entre sus concepciones, lo que a nuestro modo de ver no hubiera ocurrido de haber significado este hecho para ella un simple cambio de profesor.

La subcategoría temática de más interés en esta fase será las <u>características personales del profesor</u> (6,54 %), si bien como ya se ha adelantado, centrada fundamentalmente en los primeros días e íntimamente relacionado con la subcategoría <u>concepción del profesor</u> (2,91 %). Y es que su personalidad introvertida, a la vez que observadora y crítica, no le dejaría pasar un

acontecimiento tan importante como el que se producía con la llegada de un profesor, que ya conocía vagamente al verlo por el patio, pasillos y demás instalaciones del centro, pero que era la primera vez que le daría clase.

El aspecto físico del profesor, su manera de ser y actuar, se convierten inicialmente en importantes fuentes de información para que pueda ir reconstruyendo su concepción hacia él. Su percepción inicial del profesor, en las que había jugado un papel importante sus experiencias previas con otros profesores y su nulo contacto con León, se vería algo modificada por los nuevos acontecimientos vividos en la clase, comenzando con las primeras impresiones tanto a nivel físico como de actitudes y maneras de ser, hasta configurarse un constructo más definido de la personalidad y competencia docente del nuevo profesor.

El esquema conceptual de Encarna en relación a este hecho que estaba ocurriendo en las primeras clases de E.F, se podría interpretar a raíz de las siguientes etapas:

1) Las experiencias vividas durante su vida de estudiante le habían creado una idea general de los maestros, que al aplicarla al nuevo profesor crea unas expectativas, fundamentalmente con respecto a su personalidad y capacidad docente.

2) Sus primeros contactos con este didacta hace que vaya recogiendo constante información, para compararla con la ya almacenada en sus experiencias.

3) Se crea, o si se quiere, se reconstruye continuamente la concepción sobre su nuevo profesor a través de esa información extraída durante la clase y fuera de ella.

4) Esa concepción o esquema cognitivo que tiene sobre el instructor va modificándose sucesivamente en las primeras clases, y va disminuyendo su frecuencia e interés a medida que ese esquema va siendo más definitivo.

Pero pasemos analizar más en profundidad cómo construye primero esta realidad y después otras más; para lo que creemos necesario recurrir a varias subcategorías recogidas en los diarios e irlas presentando en función de sus interrelaciones.

Con respecto a este primer tema, y como ya apuntábamos en otra ocasión, para ella, un buen profesor, debía conocer y dominar la materia, adecuarse a los alumnos/as, pero sobre todo saber imponerse a los momentos de conflicto que el grupo le pudiera presentar, imponiendo una mínima disciplina necesaria para el desarrollo de la clase. Estas características las solía reunir los profesores con experiencia y por lo tanto algo mayores. Entre sus experiencias si recordamos se encontraba J.P., un profesor de unos 40 años que se aproximaba a su ideal.

Su primera idea de León venía determinada por las comparaciones con otros profesores, conocidos en sus experiencias. De esta manera, las características personales serían un primer referente para contrastar sus ideas previas con la realidad relacionada con el profesor.

Al profesor lo percibía bastante joven, lo que para ella significaba estar asociado a tener una poca experiencia docente. Esta primera característica le formó unas expectativas por las que creía esperar determinadas maneras de ser o actuar de él, y al mismo tiempo le permitía desechar la posibilidad de que fuera de otra manera o incurriera en otro tipo de comportamientos. Pero estas expectativas iniciales se verían pronto incumplidas fundamentalmente por la actuación directiva con la que el profesor comenzó a impartir clase, actuación, sin duda mediatizada, por el programa docente desarrollado para esta fase.

Su posición de partida hacia cualquier profesor era la de mantenerse al margen de relaciones, pues los consideraba como en un ámbito jerárquico superior, clasificándolos en "buenos" y "malos". Esta posición la había adquirido a través de lo que le había significado su convivencia con ellos.

> *"Puede que sea de ideas atrasada, pero para mí un profesor nunca será un amigo, quizás sea porque ninguno me ha dado la oportunidad de pensar que se puede confiar en ellos como en otra persona, todos los profesores que he tenido, siempre nos han mirado por debajo del hombro, y siempre nos han hecho creer que ellos son superiores a nosotros, y nosotros tan sólo simples estudiantes, sin voz ni voto, y a merced de lo que le dé la gana de hacer con nuestras notas, según le caigamos bien o no" (D1-1. 130-144)*[68].

[68] El código expresado indica que se trata del diario del sujeto 1, correspondiente a la primera fase y a las líneas 90 a 97.

El gran interés que mostraba por la observación de los detalles del aula, iba a ir estableciendo al principio de curso estrategias cognitivas por las cuales se verían modificados sus esquemas de conocimiento hacia el profesor. Sus dotes de observadora fueron recogidos en numerosas ocasiones por sus diarios y algo menos en sus entrevistas; siendo la primera de ellas en relación con la figura del investigador, mientras éste hablaba con los posibles sujetos de la investigación. El investigador era considerado como un profesor más, ya que de hecho el curso pasado le estuvo impartiendo clases.

"Lo primero que hago cuando un profesor se pone a hablar, es mirar cómo va vestido, y me fijo en pequeños detalles como el pelo, los zapatos, las manos, es como una especie de pasarles revista y darles el visto bueno" (D1-1. 12-18).

Sus experiencias previas con León, que en este caso habían sido muy fortuitas y nada profundas, más sus percepciones diarias de sus características personales y actuaciones o manifestaciones de conducta, hacia que se fuera modificando el esquema de partida que tenía de León como profesor. En primer lugar los aspectos más externos y físicos (recogidos en las características personales) eran los que más influían para hacerse una idea de él, en poco tiempo le iba llegando información más completa y referida más a su actuación (intervención didáctica), por lo que su concepción ya se basaría más en aspectos de conducta que de apariencia.

De sus primeras estrategias fue comparar al nuevo profesor con el que había tenido clase los primeros días de Octubre. Compara las formas distintas de dar clase, asociándola a la manera de ser de cada uno. En estas comparaciones le resultaba extraño o novedoso el comportamiento tan rígido de León, sobre todo para lo joven que parecía.

"En primer lugar me ha parecido bien la idea de que nos diera clase un profesor más joven, pero después de la clase no se que decir, pensé que por ser más joven iba a ser menos estricto y duro, pero creo que me equivoqué, es tanto o quizá más estricto que J." (D1-1. 90-97).

Los primeros días no dejaba de mostrar asombro por detalles o apariencias físicas del profesor, siendo muy susceptible a cualquier tipo de comentario sobre el nuevo profesor:

> *"Hoy se ha oído en la clase otro comentario de León., alguien ha dicho, ¡Pero si está casado, se ha debido de casar este verano!; yo no me había fijado en si llevaba anillo o no, y eso que suelo hacerlo" (D1-1. 239-244).*

El nuevo acontecimiento no sólo producía interés en ella, sino que también venía a constituir una fuente importante de comentarios en toda la clase. En estos comentarios, lo que a ella le llamaba la atención eran las diferencias que existían en función del sexo de sus compañeros. De esta forma, y al igual que otras subcategorías no incluidas bajo el tema del profesor, el Género (2,91%) venía a recoger principalmente las primeras impresiones y comentarios que se hacían en relación al nuevo evento.

> *"Al ser un profesor nuevo ha habido todo tipo de comentarios en clase, las chicas decían si estaba bueno o no, y los chicos o le sacaban defectos o se abstenían de hablar". (D1-1. 115-119).*

Pero su visión era diferente, venía a reflejar en cierta manera su concepción personal hacia los profesores, a la vez que su distanciamiento e inferioridad.

> *"La conclusión que yo he sacado de lo que la clase en general piensa de él es que es un profesor como otro, y por lo tanto más odiado que amado. Yo no pienso como la mayoría de la clase, yo nunca he mirado a un profesor por su atractivo físico, como lo hacen las chicas, ni por su mala leche, como lo hacen los chicos, un profesor para mí es eso, alguien al que respetar y obedecer sin más" (D1-1. 119-130).*

A éstas primeras impresiones más superficiales, se le fue sumando comentarios sobre su actuación docente, haciendo que la subcategoría de Intervención didáctica alcanzará una frecuencia importante (4,36 %). Las primeras referencias en relación a esta subcategoría irán relacionadas con la actuación directiva del profesor, lo que le ayudará a ir modificando su concepciones hacia éste, y a medida que esa actuación va suavizándose en autoritarismo, los temas se

dirigirán más hacia temas relacionados con la forma de presentar las tareas y ejercicios de clase.

Aunque inicialmente, la rigidez de León en las clases, es apreciada por Encarna como un inconveniente, pues limita excesivamente su libertad, como posteriormente comprobaremos al tratar la categoría grado de autonomía, en el fondo apreciará positivamente toda actuación por la que justamente un profesor se impone al descontrol e indisciplina de una clase. Esto refleja las características de un buen profesor, llegando incluso a ver situaciones de clase en las que el profesor debería ser más estricto aún, sobre todo porque si no cree que el alumno terminaría aprovechandose de la inferioridad mostrada por ese profesor.

> *"...los maestros deberían ser más estrictos en eso, no permitir que nadie entrara a clase después de empezarla, pues aparte de que es un incordio, ya que alborota la clase y tiene que volver a explicar desde el principio para que los que acaban de llegar se enteren, para evitar eso no se les deja pasar, y para la próxima vez ya estarán más pendientes, cuando de verdad le convenga entrar". (D1-1. 157-167).*

Una de las preocupaciones iniciales de la intervención didáctica de León, eran las que producían unas tensas relaciones con los alumnos/as. Le resultaba extraño lo poco que conectaba con los alumnos/as para lo joven que era, y por sus expectativas que se había creado de él. Muy pronto notaría que el comportamiento del profesor dentro y fuera de clase no se correspondía.

> *"No le pega la manera tan seria de dar las clases con su aspecto tan joven y la manera con que se le ve con los demás profesores, cambia mucho cuando está hablando con otro profesor parece muy simpático, se ríe y parece un tío divertido, pero cuando se pone a dar clase, parece que no es el mismo, es como si fuera otra persona totalmente distinta,..." (D1-1. 191-201).*

Pasó a buscarle alguna explicación a sus expectativas incumplidas, creyendo encontrar la solución en las malas relaciones del profesor con su grupo, comparándose con el que mantenía con otros grupos.

"...puede que a una clase le tenga más cariño que a otra y a unos alumnos más que a otros, y eso lo entiendo, pero lo que no me entra en la cabeza es que se debería portar igual con todos los alumnos y tratarlos del mismo modo, tanto si les cae bien como si no" (D1-1. 363-370).

Pero esta causa fue rápidamente desechada, llegando a cobrar más importancia la hipótesis de que lo que realmente llevaba a León a actuar de esta manera tan distante en la clase, era el hecho de que lo estuvieran filmando y observando. Pensó que la influencia de la propia investigación, sobre todo a raíz de la presencia de los observadores y la cámara, era la que le estaba influyendo.

"León no es un profesor que gaste bromas, que se ría cuando hay que hacerlo ni nada por el estilo, no sé si es por la cámara o no,..." (D1-1. 339-343).

Sobre todo cuando ya había apreciado diversas conductas que parecían indicarlo.

"Hoy nada más entrar en clase una chica dijo: ¡Mira, mira, León. se está afeitando!, a mi me resultó raro e increíble, pues no creía que un profesor fuera capaz de en el gimnasio, ponerse a afeitar..." (D1-1. 252-257).

La actuación inicial de León determinó un tipo de relaciones muy distantes con los alumnos, que fue duramente criticado por Encarna, siendo el tema de Relaciones profesor-alumno una subcategoría con un valor de (2,19 %), pero exclusivamente surgida por este motivo.

"...cuando se pone a dar clase, parece que no es el mismo, es como si fuera otra persona totalmente distinta, ya sé que no es lo mismo hablar con un amigo que con un alumno, ni el cachondeo que se tiene con un amigo no se puede tener con los alumnos, pero por lo menos se le debería notar en la cara y en la forma de hablar que es tan simpático como parece con sus amigos y no tan antipático como parece con nosotros" (D1-1. 198-208).

Otro aspecto, dentro de las relaciones con el profesor, se encuadra dentro de la comunicación entre ambos, apreciando lo que en clases viene a denominarse "pelotilleo", viendo que esta estrategia particular de algunos alumnos/as puede

surgir efecto, criticando a quien la práctica, sobre todo las chicas que utilizarían el intento de seducción a su profesor. El profesor como influencia de estos comportamientos de algunas alumnas puede llegar a ser injusto, no viendo con objetividad las situaciones.

> *"(una compañera de otro curso) También dice que a parte del pequeño grupo de tías que se le caen la baba por él, a los demás de la clase los trata sin respeto ninguno, tan sólo porque se despistan y preguntan algo, y él lo tenga que repetir, le da tanta rabia que se les pone a chillar sin motivo" (D1-1. 351-358).*

Aspecto también criticado será el trato favorable que ve por parte del profesor a aquellos que obtienen mejores resultados motrices, olvidando a los que no lo consiguen, los cuales cree que son marginados. Teme en el fondo que el profesor pueda valorar más los resultados que la participación, pues eso le llevaría a poner en peligro la superación de la asignatura.

> *"En clase siempre hay unos alumnos que destacan más que otros en velocidad o en flexibilidad, el maestro siempre se suele fijar más en estos que en los que realmente nos esforzamos y no podemos hacer más de los que hacemos" (D1-1. 572-577).*

Cree que la ventaja en clase la tienen aquellos que se esfuerzan en agradar al profesor, haciendo siempre lo que este dice, y además los que ante los ojos del profesor obtienen unos buenos resultados, destacando del resto de compañeros. La primera opción le es más propicia a las chicas, mientras que la segunda cree que en general está más al alcance de los chicos, aunque sabe que existen excepciones, pues hay chicas que además de tener grandes dotes de seducción, posee muy buenas condiciones para la práctica deportiva. La sujeto 4 constituye un claro ejemplo.

Por una parte, ya configurado prácticamente en ella el concepto hacia su profesor y por otra desaparecido, o al menos reducido bastante, la actuación estricta en clase de León, las relaciones con este pasan a convertirse en más normales, bajando su frecuencia considerablemente y manteniendo la característica de que la aparición de esta subcategoría se centra en los seis primeros diarios, cuando el programa docente desarrollado por el profesor se encontraba en su etapa más directiva.

A medida que transcurrían los días y el programa docente impartido tomó un cariz menos autoritario, aunque manteniéndose en la línea de enseñanza tradicional, Encarna le fue prestando menos atención a la personalidad y actuación del profesor, pues ya su presencia iba siendo más común y cotidiana. No obstante, el misticismo planteado hacia el profesor lo seguía dejando reflejado en algunos fragmentos de sus diarios, a través de sus referencias a las características personales y reconstrucciones de su concepción hacia él.

> *"Hoy he estado pensando en como os veríais los profesores de E.F con ropa que no fuera deportiva, por más que lo intento no consigo imaginármelo, estaréis muy extraños apenas reconocibles como si fuerais otra persona, es algo que me ha intrigado desde siempre, vaya tontería es algo que pienso cada vez que os veo {...} También pienso en que tipo de zapatos suelen llevar, botas o náuticos o zapatos de vestir, intento asociar la personalidad y la forma de ser con eso, pero no tengo respuesta" (D1-1. 459-468 y 473-477).*

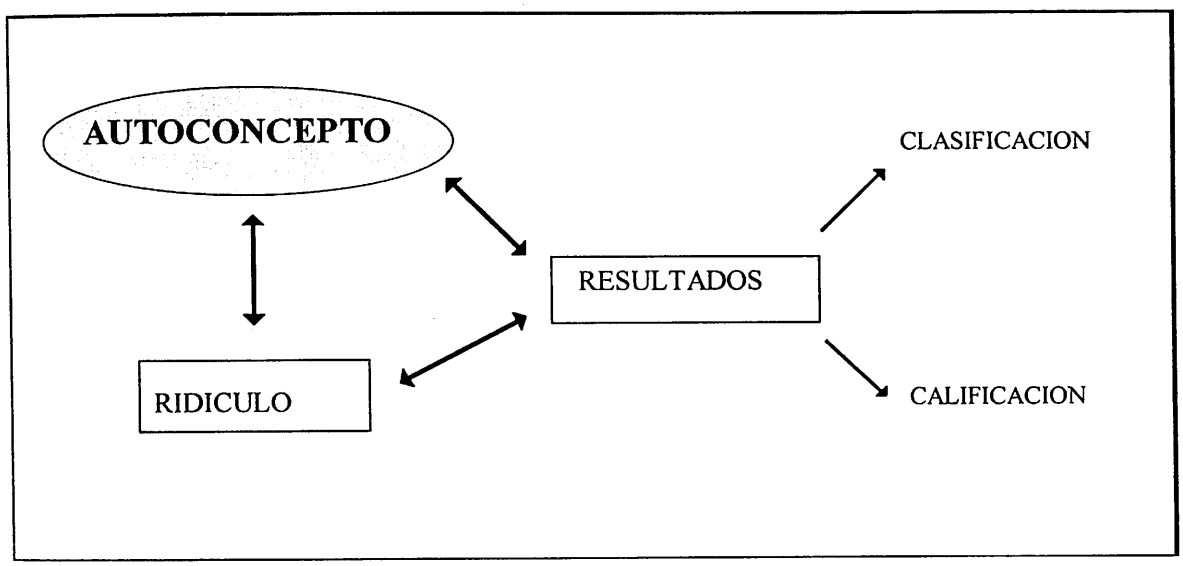
Todo esto demostraba las influencias que en ella tenía los profesores, su idealización hacia ellos, lo que a veces parecía que rozaba la idea de que los profesores no fueran corrientes y normales, como si fueran superiores; era una sensación que me traía el recuerdo de como los alumnos/as de entornos rurales suelen idealizar a sus profesores, considerando al "maestro" como toda una institución, considerándose de los poderes más sabios y de las personas más ejemplares de la comunidad.

Después del profesor, la **PERCEPCIÓN DE SÍ MISMA**, se convierte en el tema de más interés durante esta fase.

No es de extrañar, después de haber presentado las características de personalidad y de experiencias previas que rodean a Encarna que su Autoconcepto (5,82 %), sea uno de los temas más problemáticos que tenga en mente. De hecho, después de la subcategoría características personales, de especial importancia para la formación del esquema de conocimiento que se va formando del nuevo profesor, será la segunda temática de más interés en esta fase. Su presencia juega una importancia fundamental para conocer la vida interna de Encarna, convirtiéndose a partir de la mitad de la primera fase, y ya durante toda la segunda fase, en su

principal foco de interés. Realmente su importancia es tal, que creemos que de no ser por el propio contexto en el que un nuevo profesor se incorporaba a su clase de E.F, esta subcategoría se hubiera impuesto en frecuencia desde el inicio de los diarios.

Esta temática vendrá matizada por otras subcategorías, que se interrelacionarán, siguiendo el esquema presentado en el Cuadro Nº 13, y el cual intentaremos seguir en las siguientes líneas.



Cuadro Nº 14.- Esquema general de los temas más relacionados con la categoría "autoconcepto".

El Autoconcepto es una realidad ya configurada muy tempranamente, por lo que recordamos que Encarna ya se veía a sí misma como una chica tímida, observadora. Reconocía que le costaba relacionarse con los demás, aunque era muy crítica a través de la observación, y en ocasiones lo exteriorizaba con alguna amistad de confianza o por ejemplo durante la propia investigación con los diarios y algo menos en las entrevistas (al tener que dar la cara). Solía por ejemplo, fijarse en detalles concretos del aula que no eran apreciados por muchos de sus compañeros, cualquier fallo, error o actuación fuera de lugar del profesor o incluso del investigador era pronto captado por ella.

Su poca experiencia motriz y su nula preparación escolar para la E.F, la situaba con una predisposición muy baja para afrontar las tareas y retos motrices. La creencia de verse motrizmente inferior al resto de compañeros, hacia que evitara ponerse donde pudiera ser observada y criticada.

Pero sus alusiones a su poca capacidad y muchas limitaciones no se centraban sólo en lo motriz, aunque si era éste el más importante campo de baja autoestima. Reconocía una clara diferencia de la E.F con el resto de asignaturas. En el resto de materias, aunque con más esfuerzo que sus compañeros veía la posibilidad de conseguir los resultados que se esperaban de ella; sin embargo en E.F había tareas que de primeras consideraba imposibles de realizar. Tenía en general unas expectativas de logro muy bajas, creyendo que sus fracasos eran más debidas a su falta de esfuerzo que a otras causas no atribuibles a ella. Se consideraba con una baja aptitud y por ello con mínimas o nulas posibilidades de éxito motriz. Siempre pensaba que era de las pocas de la clase que no podía, viéndose con menos capacidades que la mayoría de compañeros, incluso con menos suerte. Siempre se comparaba con otras compañeras, encontrando en la mayoría de las ocasiones compañeros mejores.

> *"Yo la verdad es que atiendo a lo que León habla, pero yo soy muy despistada y antes de que me dé cuenta ya he olvidado lo que él habla. Eso no quiere decir que no le atendemos, sólo que algunos no tenemos mucha facilidad, por no decir ninguna, en retener las cosas o conceptos tan sólo de oídas" (D1-1. 757-764)*

En ocasiones, esa comparación y valoración de sí misma se trasladaba hacia aspectos más íntimos, como por ejemplo la manera en que se enfrentaba a la menstruación.

> *"Hay muchas chicas que tienen la ventaja de que no les duele y apenas lo sienten, pero otras lo pasamos realmente mal" (D1-1. 849-852).*

Paralelamente se establecía un círculo cerrado entre su Autoconcepto y sus resultados. Por una parte, se podía decir que Encarna no tenía buenos resultados en E.F porque se veía sin aptitudes para afrontar los retos impuestos, con lo que en ocasiones prefería ni intentarlo; por otra el hecho de obtener malos resultados es como si le volviera a reafirmar sus nefastas aptitudes motrices

La subcategoría Resultados (4,73 %) mantenía una fuerte relación con su Autoconcepto, alcanzando el quinto lugar de interés en esta fase, y manteniendo su importancia durante todo el curso, unido siempre al Autoconcepto.

Su Autoconcepto era una y otra vez cimentado por medio de sus propios resultados, que los consideraba nefastos, acompañado de los triunfos que siempre veía en los demás.

Desde los primeros días en que se comenzaba con una carrera, tras la cual el profesor pedía que se tomaran las pulsaciones, era repetitivo sus alusiones a ser una de las que las tenían más altas, incluso después de un tiempo de descanso, seguía preocupándole el hecho de que no le bajaran como al resto de compañeros, con los que además mantenía comparaciones constantes, destacando su propia inferioridad.

> *"En esto de reaccionar en el menor tiempo posible soy un desastre, no consigo hacerlo tan rápido como mis compañeros, y hay veces que se me bloquean los conceptos y no consigo relacionar nada, y me quedo parada en medio de la pista como un mueble, pero esto no es algo que me preocupe, ya mejoraré con el tiempo y la práctica". (D1-1. 656-665).*

Y aunque parece dar la sensación de no importarle en exceso sus malos resultados, por los comentarios que algunas veces realiza tras reconocer su fracasos como el descrito anteriormente, sin embargo la relación con su Autoconcepto era muy clara, contrarrestándose manifestaciones como la anterior con otras de este tipo:

> *"Cuando ves a un compañero llegar por ejemplo, y tú no llegas ni a la planta de los talones, te sientes como un trasto viejo que no sirve para nada..." (D1-1. 578-583).*

Tal vez parte de la culpa de las constantes comparaciones con sus compañeros se debiera, a que para ella estaba más que demostrado que obtener buenos resultados, que al final y al cabo era lo que el profesor pedía, mantenía contentos a éstos y por lo tanto lo recompensaban. Lógicamente criticaba el baremo de premios que se estructuraba en la clase basándose exclusivamente en el producto

y no en el proceso; y la clase de E.F en esto precisamente para ella no era una excepción, pues ya comentábamos como apreciaba que el hecho de obtener resultados suponía ganarse una atención especial y personal del profesor.

> *"En clase siempre hay unos alumnos que destacan más que otros en velocidad o en flexibilidad, el maestro siempre se suele fijar más en estos que en los que realmente nos esforzamos y no podemos hacer más de lo que hacemos" (D1-1. 572-577)*

De hecho, las veces que sus alusiones a los resultados no eran para compararse con los de sus compañeros, eran para destacar la importancia que en ella tenía los resultados, pues además de servir para clasificarla dentro del aula (siendo consciente de que ocupaba uno de los últimos lugares), servía al profesor para calificar.

> *"La prueba de los 30 minutos ha sido inesperada... si la hubiera avisado habría habido mucha gente que no la hubiera hecho". (D1-1. 731-735).*

Desde esta visión, los resultados daban la posibilidad de alcanzar una buena calificación, o si se quiere, podríamos plantearnos el tipo de presión que la calificación de la asignatura ejercía en los alumnos/as. La Calificación (3,64 %), como función del profesor, la situaba en un lugar interesante, aunque no de las primeras, como tal vez hubiera ocurrido en otras materias en las que se haya más ritualizado. Conocía bastante bien, por su propia experiencia y por el ambiente que se respiraba, que para superar la E.F. no se requería de grandes esfuerzos. No obstante, en esta primera fase es en la que más se insistió sobre una calificación basada en los resultados de unas pruebas dirigidas por el profesor, que se concretizaron en un test de resistencia de 30 minutos y un pequeño control teórico sobre los conceptos básicos de condición física desarrollados durante las mismas prácticas. Es por esta circunstancia por la que esta subcategoría alcanza en este periodo un valor medio, disminuyendo en la segunda fase y desapareciendo en la tercera fase, a medida que desaparecen la presión de las pruebas. Para ella, más importantes era la imagen o status a conseguir por los resultados, o al menos no caer más bajo todavía en la visión que los demás podían tener de ella.

Relacionada también con la importante subcategoría del Autoconcepto, surgía en ella la subcategoría Ridículo (2,54 %).

En ese círculo cerrado en el que se interrelacionaban el autoconcepto y los resultados, encontraba participación también las sensaciones de ridículo que experimentaba, que aunque siendo normales en cualquier alumno/a, en ella se presentaban bastante preocupantes. Esta realidad es la que le inhibía en muchas ocasiones a participar y sobre todo por la posibilidad, de que iba a obtener un pésimo resultado en relación al resto de compañeros de clase, esto se acentuaba si la tarea además era para ella "extraña", teniendo que exponerse a la vista de los demás.

Se trataba de la alumna que nunca se le ocurría preguntar, no por falta de dudas, sino por temor a quedar mal, a que se pudiera pensar de ella. Intentaba pasar desapercibida, al menos así lo recuerda el investigador en sus diarios de campo y también el profesor en una de las entrevista, quien al finalizar esta fase y tras necesitar algún tiempo para caer en quien era Encarna, comenta las siguientes palabras en torno a ella:

> *"Lo que me pasa con Encarna es que... está muy callada siempre. En líneas generales es una chica bastante callada y que ha pasado muy desapercibida en este grupo; es decir ni se ha hecho notar para bueno ni para malo" (EP-2).*

El temor al ridículo era algo característico de su persona y que estaría presente en las situaciones y ámbito de convivencia social y escolar del centro, y en particular de la clase. Este rasgo en ella era un aspecto que ya arrastraba desde prácticamente su infancia, siendo además determinante en la formación de su personalidad.

> *"Hace cuatro años fui al médico de la espalda porque me dolía mucho y me dijo que tenía dos vértebras más o menos en el centro de la espalda que sobresalían más que las otras y más de lo normal. Me dijo que tenía dos opciones o ponerme un aparato o unos tirantes elásticos, yo como cualquier otra chavala escogí los tirantes, pues me daba una vergüenza tremenda sólo el pensar en que tenía que llevar aparato y en que todas mis amigas y compañeros se reirían de mí y no sabe nadie lo que ahora me arrepiento. Estuve llevándolas un invierno y luego para el verano me las dejé de poner porque con poca ropa se notaba durante el*

invierno tampoco me las ponía muy regularmente, porque creía que se me notaba, pero no era así, y me sentía muy disgusto, cada persona que me miraba creía que me las notaba y me daban ganas de meterme bajo tierra, vaya tontería,... " *(D1-1. 397-421).*

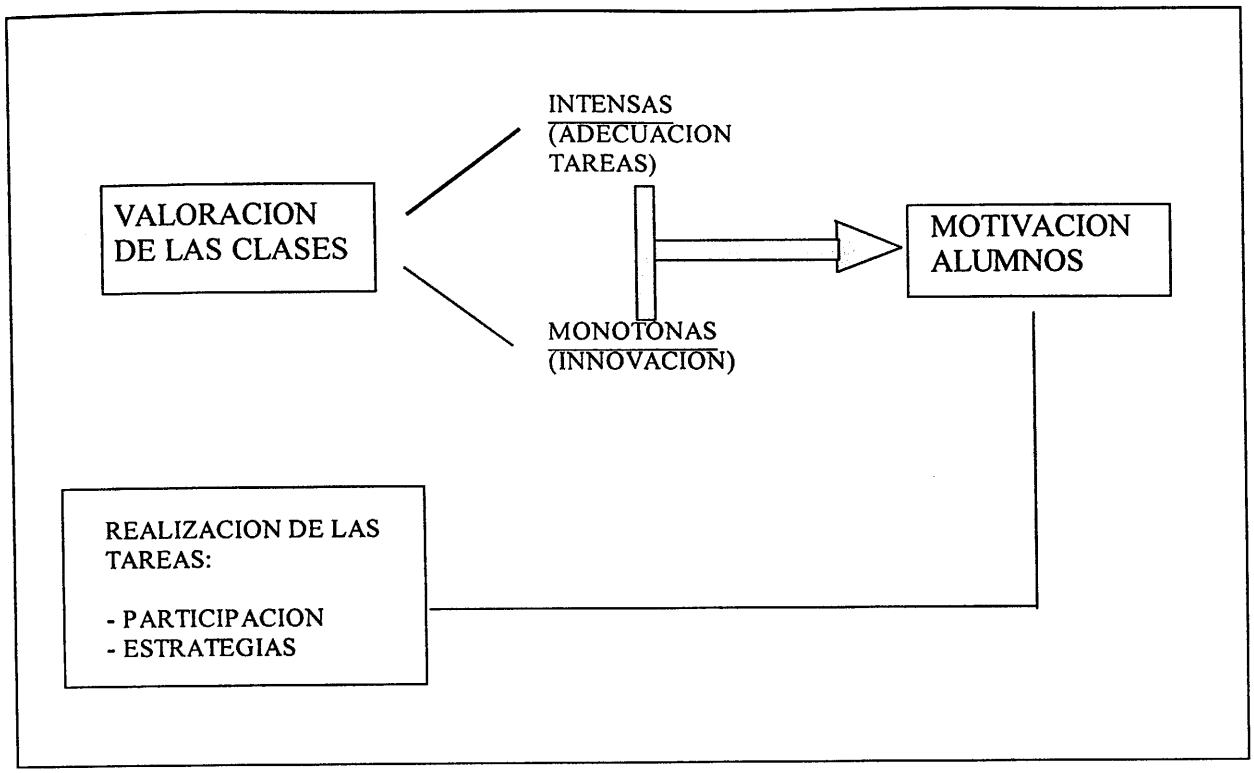
Cuando se encontraba exenta y sin realizar práctica rehuía el sentarse sóla, pues podía estar demasiado a la vista, evitaba también ser oída cuando el grupo era numeroso, incluso le preocupaba entrar a clase una vez que los compañeros ya estaban en el desarrollo de las tareas y sobre todo en espacios donde su presencia era advertida por todos de manera más clara.

"Hoy cuando he llegado al gimnasio los demás compañeros ya habían empezado a hacer ejercicios en las espalderas, aunque parezca mentira a mi me da mucho corte tener que interrumpir la clase para entrar... " *(D1-1. 147-152).*

Si por situaciones de convivencia diarias mostraba estos síntomas de ridículo, temor o inseguridad, con mayor intensidad y frecuencia sucedería durante los ejercicios de clase.

No obstante, durante esta fase el ridículo en los ejercicios alcanza unos valores más altos con respecto a las siguientes fases, por el hecho de la influencias de la cámara y de los observadores, que progresivamente y al final de la fase marcarían ya muy poca incidencia en ella.

Después de los temas ya desarrollados en relación primero con el profesor y después con su Autoconcepto y Autoestima, surge un tercer tema de interés en sus diarios, que se estructuraran en torno a las **TAREAS** realizadas durante las clases y que alcanzan un valor importante dentro de subcategorías como la Adecuación de las tareas (5,45 %) y la Innovación (5,09 %), que alcanzan para esta fase un tercer y cuarto lugar de importancia respectivamente, relacionándose con la categoría **ALUMNADO**, para describir la manera en que éstos se enfrentaban a las tareas de clase (ver Cuadro Nº 15).



Cuadro Nº 15.- Esquema general de los temas más relacionados con la categoría "tareas".

De esta manera podemos decir, que los ejercicios de clase y la manera de desarrollarse, son los que determinarán para Encarna la Valoración general de la clase (2,54 %). Esta subcategoría ha servido, para recoger una impresión general subjetiva de la clase, realizada a partir de los ejercicios que se realizaban. Si ella tacha las clases de aburridas, es porque los ejercicios lo eran. De tal manera que la valoración que da de las clases desarrolladas durante esta fase podrían resumirse con dos cualidades:

1) Su excesiva intensidad

"...la gente estaba muy enfadada porque dice que dieron mucha caña" (D1-1. 308-310).

"La clase fue fuerte, porque seguro que mañana tengo agujetas..." (D1-1. 371-372),

2) Su monotonía:

"Hoy he preguntado por lo que se ha hecho en clase, y me han dicho: tonterías, lo de siempre, creo que han tratado del tiempo de reacción. Las clases son muy repetitivas, prácticamente hacemos siempre los mismos ejercicios y eso no nos despierta ni el menor interés por la E.F." (D1-1. 852-858).

La primera cualidad, la intensidad de las clases, fue recogida con la subcategoría Adecuación a las tareas, ya que el contenido dado durante esta fase (condición física), unido a la manera de darlo (Estilos tradicionales), propició las alusiones de Encarna a la cantidad de esfuerzo necesario para realizar determinados ejercicios.

"Hemos hecho tres series de tres abdominales, pero cuando he hecho dos series le he tenido que decir a León que ya no podía más y he tenido que dejar de hacerlas, y es que de verdad que no podía más, he aguantado incluso más de lo que hubiera debido..." (D1-1. 383-390).

Uno de los temas más suscitados, ha sido los efectos que los ejercicios producían en los alumnos/as, donde las agujetas han tenido un lugar privilegiado en las referencias.

"Pensé que esta tarde iba a tener agujetas, pero no es así, ni tan siquiera me siento cansada" (D1-1. 834-836).

"Anoche pensaba que por los ejercicios de ayer no iba a tener agujetas, pero no es así, esta mañana las he sentido notar penosamente" (D1-1. 866-870).

A la desmotivación que suele acompañar los días inmediatamente después de periodos de vacaciones, se le une también la sensación de mayor intensidad en los ejercicios.

"..., pero después de no menear el culo en 15 días, me ha resultado fatigoso, se he ha hecho algo pesado, más de lo normal..." (D1-1. 788-191).

La intensidad que Encarna achacaba a los ejercicios no venían en realidad de ellos, pues no se diferenciaban mucho en forma y número de los que otros años se habían realizado, la clave de la intensidad había que buscarla más en el estilo docente con que se presentaban, en concreto en la manera peculiar en la que se les había exigido ejecutarlos.

La segunda cualidad de las clases, su monotonía, la podemos ver reflejada a través de la subcategoría Innovación (5,09 %), que alcanza un importante interés en esta fase precisamente por la manera en que se lleva a cabo el contenido de clase, por el que cada día se trabaja una cualidad física, rotándose y siendo trabajadas prácticamente del mismo modo durante todo el trimestre.

"I.- ¿Qué tal las clases de E.F hasta el momento?
A.- Están bien, pero hay un momento en que..., es que es muy monótono todo. O sea la carrera siempre tiene que estar, el calentamiento y todo; pero luego hay ciertos ejercicios que siempre son los mismos. Yo sé que para ejercitar algo hay que hacer un tipo de ejercicio pero debería de hacerlo más..., menos monótono.
{...}
I.- ¿Cómo puede mejorar?.
A.- En diversidad, en que cambie algo. Porque es que siempre es lo mismo. Venir a E.F. es siempre lo mismo. Incluso estaría bien cambiar de sitio, porque es que siempre el mismo sitio aburre también mucho". (E1-2).

En espera de cualquier cambio, era una y otra vez criticadas las clases con los mismos ejercicios y estructura. Unos ejercicios de calentamiento, en ocasiones con carrera previa, y seguido de la parte principal, en la que se trabajaba una cualidad que siempre era la velocidad a través del tiempo de reacción, la fuerza trabajadas por parejas o la resistencia a través de más carrera.

"El calentamiento ha sido como siempre" (D1-1. 784-785).

"Las clases son muy repetitivas, prácticamente hacemos siempre los mismos ejercicios y eso no nos despertó ni el menor interés por la E.F." (D1-1. 856-858).

Pero la innovación, no se centraba sólo en las tareas, sino que la monotonía de los ejercicios hace que sobresalga un interés por cualquier aspecto que rompa la rutina, lo cotidiano del aula. Cualquier hecho inesperado, la interrupción por parte del conserje para informar algo al profesor, los pocos alumnos/as de clase..., son motivo de atención para Encarna. Una de éstas innovaciones más importantes ya las hemos abordado, se trataba del propio cambio de profesor.

"Hoy nos han cambiado de profesor de Educación Física, en vez de J. nos va a dar clase León" (D1-187-90).

"Al ser un profesor nuevo, ha habido todo tipo de comentarios en clase" (D1-1. 114-115).

También los observadores constituían en las primeras clases una ruptura con lo cotidiano, hasta que fueran integrados como un factor más que compone la clase.

"Para no variar nos han estado observando los de magisterio" (D1-1. 434-435).

Las Instalaciones (1,45 %) durante esta fase también sería un tema que rompería la rutina, y las veces que aparecía su referencia, era para reivindicar el uso del gimnasio, donde se encontraba más protegida de los comentarios de otras personas, y con ello del temor al ridículo.

"...,no ha sido una clase como la de costumbre, ha sido menos monótona, de vez en cuando apetece cambiar de lugar para Educación Física, pues lo creas o no, siempre ver el mismo patio aburre" (D1-1. 211-216).

"Estoy un poco cansada de hacer E.F en el patio, de vez en cuando deberíamos irnos al gimnasio a hacer allí las clases, pues de vez en cuando gusta cambiar y normalmente las clases en el gimnasio suelen ser más divertidas y relajadas, y por lo tanto menos monótonas" (D1-1. 815-822).

Este tipo de clases, por una parte demasiado intensas y por otra bastantes repetitivas, hizo que la Motivación (2,91 %) saliera con alguna frecuencia para criticar la manera de enfocar las sesiones, aunque también para ver la motivación

que cualquier cambio en el ejercicios producía en ellos y a raíz de las innovaciones ya apuntadas.

La motivación se presentaba en ocasiones con un carácter intrínseco, derivado por ejemplo del estado anímico producido por el propio calendario escolar (0,63 %).

"Después de las Navidades, ni yo ni el resto de la clase tenía muchas ganas de hacer Educación Física,..." (D1-1. 782-784).

En otras situaciones la motivación venía más producida por factores externos, uno de los principales era la actuación del profesor. Siendo la intervención didáctica un tema que Encarna utiliza, además de servirle, como ya apuntábamos, para crearse la concepción del profesor, para enjuiciar la manera en que éste presenta las tareas y ejercicios que deben ir ejecutando a lo largo de las sesiones.

(los profesores) "Deberían hacer ejercicios de otro tipo, por ejemplo en grupos de más de 2, de un poco tipo juego, en definitiva ejercicios que entretengan a la clase en general, y que al ser divertidos no nos aburramos de repetirlos" (D1-1. 860-866).

Para ella, la desmotivación en la mayoría de las sesiones, fue resultado fundamentalmente de la manera de plantear los ejercicios, eran siempre los mismos, con la misma estructura y además en ocasiones se les hacía demasiado intensos. Su recuerdo quedaría reflejado al finalizar esta fase.

"Es lo que te digo, la gente se aburre. Siempre hacemos lo mismo, tendría que hacerlo más estilo a juegos o algo por el estilo, porque es que sin o la gente es que no presta absolutamente ningún interés. También hay unos ejercicios que es que León pone mucho empeño en ellos, y es que nos revienta. O sea, por ejemplo, uno de estos días atrás con un ejercicio de piernas. Yo tengo la espalda hecha polvo, y a mí la cintura y la espalda me dolían, y yo no podía elevar las piernas, y hizo demasiados, eran series de 25 y es que se paso nuevamente" (E1-2).

No obstante, intentaba en ocasiones automotivarse, intentando situarse al mismo nivel de sus compañeros.

> *"... te dices a ti misma si esa/e puede porque yo no voy a poder y entonces te esfuerzas más". (D1-1. 583-585).*

Si embargo, la intensidad de los ejercicios fue menos constante que su monotonía, sobre todo porque el ritmo de ejecución de las tareas pasaría pronto a ser decisión de los alumnos/as. Con esto, más que la intensidad, lo que critica Encarna es el aburrimiento de las clases, porque además cuando la clase era distendida podían regularse su intensidad.

En cuanto a la manera de afrontar la ejecución de las tareas, la subcategoría Participación (1,09 %) no tiene en esta fase demasiado interés, pero se verá incrementado en las fases siguientes, a raíz de los nuevos contenidos afrontados, y junto a los temas anteriormente desarrollados y relacionados con éste. Su aparición en esta fase se centra para justificar una mayor participación de sus compañeros por el hecho de la presencia de la cámara, o justificar en ella la no realización de determinados ejercicios, sobre todo al inicio de los diarios y como si el investigador la fuera a evaluar; e incluso justificaba su situación de exenta en una de las clases.

Pero al final de la fase, la confianza del sujeto en el investigador, habría aumentado bastante, sobre todo a través de los diarios, pues conocía que éstos no serían leídos por el investigador hasta el final del curso. Esto hace que reconozca una de las Estrategias (0,727 %) más comunes de los alumnos/as, también usada por ella, y por la cual tienden a aseguran un buen lugar al final de la evaluación, pues el sistema desarrollado durante las clases de E.F, les ha enseñado que normalmente viene a funcionar.

> *"... no tengo mucho que decir, pero entre nosotros, si yo quisiera sé que podría esforzarme mucho más y sacar más rendimiento de las clases de E.F., pero prefiero no hacerlo y cuando hay una prueba decisiva poner todo el empeño y hacerlo bastante bien, y así quedas como la que se ha esforzado todo lo que daba de sí para la prueba, y lo que el profesor no sabe es que tu rendimiento normal es ese y que en la clase prefieres tocarte las narices y hacer lo justo". (D1-1. 681-694).*

Este ejemplo, y algunos más, no vienen nada más que a mostrar el papel activo que juega el alumno en clase, de tal manera que aunque aparentemente se crea que no tiene decisiones, porque el profesor no se las permita, existen, a nuestro parecer, algunos aspectos que son decisiones exclusivas del alumno, quiera o no quiera el profesor. En este sentido, la predisposición hacia el aprendizaje es una clara decisión del alumno, en la que el profesor sólo puede actuar de forma indirecta y fundamentalmente a través de la motivación externa.

Durante esta fase, viene a matizarse su Concepción de la E.F. (1,82 %), en la misma línea que ya tenía, por la que asocia la idea de que la asignatura tendrá algún sentido si existe al menos algo de intensidad física durante las clases. Tiene heredado el modelo gimnástico que ha vivido durante su experiencia escolar, llevándole su concepción de la E.F a pensar que ésta es exclusivamente procedimental.

> *"Hay muchísima gente de la clase que se queja del nivel de E.F que damos este años, dicen que es demasiado, y que nos hacen polvo y nos estrujan al máximo, pero yo no lo creo así, considero que damos un buen nivel de esfuerzo, no nos fuerzan demasiado y tan poco no nos exigen nada del otro mundo, no se lo que quieren, no entienden que una clase de E.F que no nos van a tener con los brazos cruzados mirando al techo" (D1.-1. 666-677).*

La finalidad de la asignatura es para ella mantenerse en forma, salud, hacer ejercicio físico, en definitiva formarse físicamente, pues ese era el objetivo que ella interpretaba de las clases, ya que si existían otros nunca los había oído. De ahí que la subcategoría Propósito en las tareas no alcanzara ningún valor. De hecho, León, como le ocurre a muchos profesores, no hacía claras sus intenciones u objetivos pretendidos con cada clase, sólo se limitaba a plantear el índice de contenidos que iban a ser tratados, que ya de por sí agradaba a Encarna.

> *"Ningún joven hace gimnasia por el bien de la salud, tan sólo lo hacen por diversión, o por interés" (D1-1. 811-814).*

Por esto, tal vez prefiera unas clases exigentes, que tengan cierta intensidad (aunque adecuada a cada uno), pues incluso dice llegar a notar los beneficios.

Critica las clases en las que el profesor se desentiende de sus obligaciones y se convierten en juegos para algunos y recreo para otros, eso es lo que ha vivido y piensa que no está bien por parte de un profesor, sobre todo si se considera profesional.

> *"Yo estoy muy a favor de que la E.F sea obligatoria en los colegios e institutos, ya que penosamente para la juventud todo lo que no sea diversión mal entendida nos parece perder el tiempo" (D1-1. 794-799).*

La actuación del profesor la ve más como un entrenador o preparador físico que como un educador o formador, marcando una diferencia clara con respecto al resto de profesionales de la educación.

> *"(se refiere a la carrera de 30 minutos)...toda la clase lo ha logrado, y eso es algo de lo que creo que debe estar orgulloso León, porque es señal de que nos ha sabido trabajar bien, y que gracias a sus clases y a sus forma de entrenarnos ha conseguido sacarnos todo el rendimiento que esperaba de nosotros." (D1-1. 705-712).*

Los diarios de Encarna en esta fase, van describiendo temporalmente lo sucedido en las clases, donde la tarea se convertía en el hilo central a raíz del cual surgían temas paralelos. Sirven sobre todo para situar la acción en el momento concreto de la clase, alcanzando con este fin la subcategoría Tarea general un valor de 3,63 %.

En estas descripciones, juega un papel importante las Partes de la clase (4 %), máxime cuando el contenido (condición física) estaba siendo trabajado bajo un estilo de enseñanza tradicional, donde las tres partes de la sesión estaban bastante marcadas, y era bastante común para ella.

La parte de la clase que más tiene presente en esta fase es el calentamiento, pues incluso en otros años este tema lo había tratado durante las clases; las otras partes solía denominarla por el nombre del contenido que se tratara, siendo la palabra "calentamiento" perfectamente aceptada en su bagaje cultural.

"Hoy hemos hecho calentamiento y luego ejercicios de tiempo de reacción" (D1-1. 321-323).

"Hoy hemos hecho calentamiento y luego ejercícios de tiempo de reacción" (D1-1. 321-323).

Del calentamiento no sólo se limita a conocer su nombre, sino que tiene una buena formación sobre éste, al menos teórica, pero a la hora de tener que realizar su propio calentamiento en las siguientes fases se queda inhibida, aunque con lo que ya conocemos de ella podemos pensar que es más por su aspectos de personalidad que por su falta de conocimiento y preparación en este tema.

"También me gustaría decir que los calentamientos deberían ser más largos, ya se que una hora no es muy flexible, y que tampoco da tiempo a hacer mucho, pero si nos detuviéramos más tiempo en el calentamiento aunque después no tuviéramos mucho tiempo para la clase en sí, yo creo que sería mejor y que evitaríamos muchos accidentes tontos por culpa de no calentar lo suficiente. Hay una cosa que no me gusta del calentamiento de León, aunque quizás esté bien, yo no puedo juzgar porque no entiendo, cuando vamos a trabajar las piernas calentamos sólo las piernas, y así con otras partes del cuerpo, yo creo que el calentamiento debería ser de todo el cuerpo en global, pues aunque los ejercicios los centremos por ejemplo sólo en las piernas, también utilizamos las demás partes del cuerpo para dichos ejercicios." (D1-1. 548-571).

La subcategoría Contenido (3,64 %) la utiliza de igual forma para describir la sesión, para referirse a "la clase de", dentro de un conjunto de clases de E.F. El hecho de ir alternando cada día uno de los contenidos dentro del trabajo de cualidades físicas, hacía que casi diariamente utilizara una vez la subcategoría contenido para situar la sesión o introducirla en el diario.

"Hoy hemos hecho ejercicios de velocidad" (D1-1. 516-517).

"La clase ha pasado con normalidad, hemos trabajado la resistencia" (D1-1. 588-589).

La palabra **"contenido"** la viene a asociar exclusivamente a conocimientos, contenidos conceptuales, pensando que éstos no han sido trabajados con profundidad, pues tanto cambio de una a otra cualidad física ha hecho que no se lleguen a asimilar bien. Preferiría que el profesor se hubiera centrado en menor cantidad de aspectos teóricos para que los hubieran podido asimilar. Rehuye de las clases exclusivamente teóricas en educación física, pensando que los pocos contenidos teóricos que debe tener esta asignatura deberían ser tratados en pequeñas dosis durante todas las clases, acompañadas de las prácticas correspondientes.

"I.- ¿Qué tal los contenidos de condición física?.
A.- Bien, muy por lo alto, muy superficiales. Te quedas con ellos, pero tampoco le das importancia porque él habla y aunque tú entiendas, en ese momento si te quedas, pero no te lo llegas a estudiar. Así que aprenderlos, pues nunca llegas a aprenderlos{...}Tampoco pediría más, pues se ve tan poca cosa, que la gente no tiene interés por nada. Es decir, dice cuatro palabras que tu si en un momento dado te acuerdas y ya está.{...}La gente no atiende ni... Clases teóricas no, porque es que la gente o no va, o toman apuntes y luego lo olvidan. Creo que no debería intentar dar tanto en una clase. Creo que mejor sería que no diera poco y de muchas cosas, sino más bien que dé cada día una cosa, de tal manera que nos vayamos quedando con una parte, aunque tenga que hacerlo en varios días" (E1-1).

Realmente lo que demanda en el empleo de sus palabras es la necesidad de aprendizajes significativos, por los que se hace necesario que el profesor se centre en pocos contenidos que se conecten con la realidad de cada uno de los alumnos/as, para que éstos puedan encontrarles alguna utilidad a lo que están aprendiendo.

Por otro lado, con un valor elevado aparece la subcategoría Grado de autonomía (4,36 %), que vendrá a recoger la influencia que el programa docente tiene en Encarna, centrado en las posibilidades de decisión que el profesor le permite. El valor de esta subcategoría irá aumentando progresivamente, a medida que el programa docente vaya permitiéndole más decisiones directas de clase.

En esta fase, las quejas se dirigen a la poca libertad en decisiones que inicialmente les permite el profesor durante la ejecución de las tareas, teniendo que realizar algunos ejercicios al ritmo que iba marcando algún otro compañero elegido

por él, obligados a agruparse con quién el profesor quería, y siendo recriminados duramente si se infringía las normas que había impuesto. El control en estas situaciones era muy estricto y las relaciones con él muy frías, además de imposibles con el resto de compañeros. Esta situación era nueva para ella, nunca la había experimentado en clases anteriores, por lo que se constituía en un foco de interés muy unido a la intervención didáctica de León.

> *"Hoy me he enterado de que cuando corramos los 30 minutos, no va a ser a nuestro propio ritmo, sino que llevamos el ritmo del que al maestro se le meta entre ceja y ceja, eso no es justo, no todos somos capaces de llevar el mismo ritmo, sólo nosotros debemos regular nuestro ritmo, para no acabar para tirarnos a la basura" (D1-1. 606-615).*

Sus criticas, sin embargo, se apagaron bastante cuando el profesor fue dejando la libertad en la forma de ejecución. Lo que significaba, que a ella lo que realmente le preocupaba no era que la poca participación del alumnado en la clase, sino el tener que aguantar un estilo que aumentaba bastante la intensidad de los ejercicios e imposibilitaba cierto grado de distensión, que harían las clases más llevaderas y entretenidas.

En definitiva solamente percibía las limitaciones que le supusieran un efecto intensivo en los ejercicios o una clases aburridas, pero en realidad era una alumna que se conformaba con una clase tradicional, dirigida por el profesor. Su participación en la clase era escasa, creyendo que su compromiso se centraba en obedecer lo que el profesor decidiera, evitando sobre todo tener que decidir por otros. Con clases no muy directivas, en las que pudiera regularse su ritmo de ejecución e incluso pararse de vez en cuando, sin tener la presión continua del profesor, se sentía muy agusto. Con este perfil de clase, la responsabilidad de que la clase gustase o no al alumnado, recaía enteramente en el profesor, el alumno sólo debía hacer lo que éste decidía, cumplir con su obligación de hacer las tareas.

> *"I.- ¿Cómo crees que debería ser el alumno en las clases de E.F?*
>
> *A.- Que se centre en la E.F, que se preocupe por hacer los ejercicios, tampoco es que esté siempre pendiente y que no viva más que para hacer los ejercicios, pues*

también tiene que estar un poco relajado y hablar algo; pero de verdad se note que lo intenta. (E1-1).

Encarna desde este punto de vista, no era una "mala alumna", se limitaba a intentar hacer lo que el profesor iba diciendo, o al menos a aparentarlo, pero sobre todo nunca realizaba conductas disruptivas en la clase, como ya apuntábamos, solía pasar desapercibida en la clase. Pero sin embargo, determinado por sus características de personalidad, intentaba no asumir responsabilidades ante los demás.

Los compromisos que se realizaban con ella a nivel individual solía cumplirlos, la propia participación en esta investigación es un claro ejemplo de la alta responsabilidad entendida desde esta perspectiva. Su inhibición en ocasiones a participar e incluso sus malos rendimientos escolares, pueden achacarse no a su rebeldía, sino más bien a su baja autoestima.

"Todos mis compañeros, al igual que yo, en primer lugar nos apuntamos a este trabajo porque no pudimos resistir la tentación de poder lograr un Sobresaliente en esta asignatura, pero en el fondo va a ser un gran reto y esfuerzo para nosotros, el comprometernos y llevar a cabo durante todo un año este diario, los que lo consigan podrán estar satisfechos por dentro, porque serán en alguna media, un poco más responsables" (D1-1. 29-41).

Solía estar a favor de todas las decisiones que tomara el profesor, él era el experto; pero eso sí, siempre que esas decisiones no vulneraran su imagen o les enfrentara con el grupo.

Un tema criticado inicialmente fue que el profesor permitiera grabar en clase sin haber pedido la opinión de los alumnos/as; en estos casos reivindicaba justamente su derecho a decidir.

"También pienso que antes de haber empezado a grabar deberían en cierto modo pedirnos permiso o por lo menos preguntar si nos importaba que grabara" (D1-1. 233-238).

"Pero quién se ha creído que es, yo creo que nos merecemos, por lo menos, estar informados de lo que vamos a hacer en cada clase, y deberíamos opinar si queríamos acceder a eso o no, y si a la mayoría de la clase no le parecía bien, por el motivo que sea, no debería llevar a cabo esas actividades, ya que no nos negamos a hacer Educación Física, nos negamos a no estar a gusto en clase, porque no damos una clase relajada, estamos inquietos e intranquilos y no rendimos todo lo que deberíamos". (D1-1. 270-284).

No obstante, el control de la clase es para ella un aspecto que no debe perder el profesor, para lo que debe tomar todas las decisiones necesarias. Pero esas limitaciones deben ser más bien individuales, llegando por ejemplo a determinar alguna pequeña crítica cuando es aplicada a ella, por falta de confianza del profesor.

"Y la verdad es que no sé para que le vale a él un justificante de nuestros padres, mi madre lo sabe pero pasa y ya está harta de tantos justificantes para E.F" (D1-1. 488-492).

Sin embargo cuando se trata de que el profesor controle por ejemplo a los que vienen a clase sin ropa deportiva entonces lo ve bien.

"Hoy han ido por lo menos de 7 a 8 personas sin ropa deportiva, y se creían que por asistir y no hacer deporte se iban a librar de la falta, pero no, León les ha puesto las cosas claras y les ha dicho que si no hacen justificada la falta, aunque hayan asistido, antes de una semana, se quedan con la falta y ya saben, a la de 3 suspenso el trimestre, esta medida me parece bien, porque si no fuera así, el día que no me apeteciera correr, no me ponía chandal y problema resuelto" (D1-1. 167-181).

Podríamos decir si nos referimos al control de las decisiones, que es algo egoísta, pues ve bien un control fuerte en clase para los demás, pero cuando le corresponde a ella, entonces lo encuentra injusto, no parándose en consideraciones mayores que le hagan reflexionar si la imposición a otros compañeros es también injusta o no. Un ejemplo claro sucedía cuando se encontraba imposibilitada por la menstruación.

"Cuando le decimos a un profesor que no hacemos E.F por eso, se calla, pero no se lo cree, por eso preferimos callárnoslo, porque sabemos las reacciones, pero es que un hombre nunca se puede imaginar lo que duele y lo incómodo que es hacer E.F teniéndola" (D1-1. 842-846).

En realidad los diarios de Encarna no están exentos de ser utilizados por ella como un instrumento de crítica, en ocasiones bastante parcial. Estas visiones parciales sobre la imposición de normas en aspectos que no le compete directamente, trae una relación bastante directa con la negativa imagen que percibe de sus compañeros y las malas relaciones que mantiene con ellos, es decir con las subcategorías Concepción (2,18 %) y Relación con los compañeros (1,09 %).

El mayor nivel de madurez y su integración prácticamente completa a la etapa adulta, hacía que los compañeros fueran vistos, fundamentalmente por sus comportamientos, como unos "críos", con "conductas infantiles" y poco responsables. Valorando a los chicos como poco respetuosos con el profesorado, englobados bajo una cultura machista y competitiva; y a las chicas con muchos tapujos y más pelotilleras con los profesores, sobre todo si son hombres, a los que intentan seducir. No se identifica en nada con sus compañeras, pues se siente además algo ignorada por el grupo.

"Es increíble e insoportable el follón que arman los listillos de siempre, con sus risas y sus bromas de niños de pañales, no se como a la edad que tienen, porque ya son gordicos, se puede ser tan sumamente irresponsable e inmaduros, a mi personalmente la gente de mi clase no es que me disguste, son buena gente, pero en plan de equipo, de trabajo y de compañerismo están muy escasos" (D1-1. 719-730).

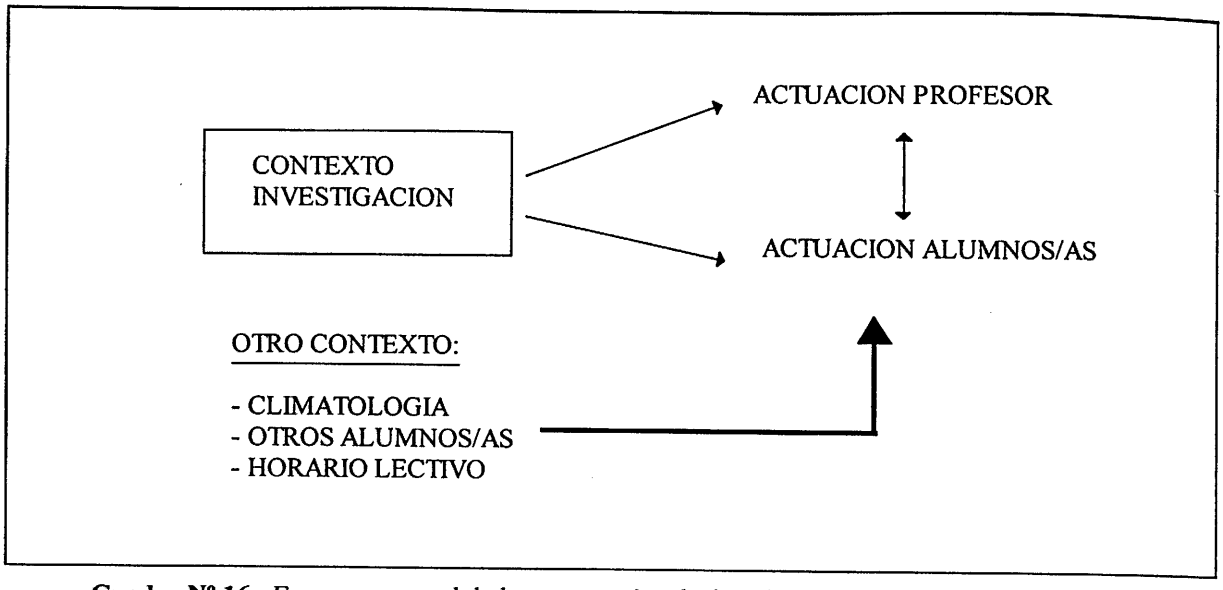
La concepción hacia sus compañeros lógicamente determinaba su predisposición hacia sus relaciones. Conocía a muchos de ellos en cursos pasados, y durante esta fase termina de hacerse una imagen de todos los de su clase, por lo que a partir de ésta , las referencias a su concepción tenderán a disminuir, aumentando por contra sus referencias hacia las relaciones con éstos, lógicamente unida a esa imagen reconstruida de sus compañeros.

Además, a medida que avanza el programa docente, el trabajo de clase va abandonando el individualismo, pasando a un trabajo progresivamente más colectivo, momento en que la subcategoría Componentes del grupo (1,09 %) hace su aparición para recoger las características de los compañeros con los que ha estado durante estas ocasiones formando pareja o grupo.

> *"Hoy hemos hecho ejercicios de Fuerza, por casualidad a mí me ha tocado con un compañero chico, y no le he dado la mera importancia, para mi ha sido como una chica, pero las demás compañeras, que le han tocado con un chico o se han cambiado o por lo menos lo han intentado, yo eso lo veo una tontería, parecen como si no hubieran salido del huevo todavía, le dan importancia a cosas tan superficiales que yo me quedo helada, no es que me guste poner verde a todo el mundo, es que como me identifico tan sumamente poco con el comportamiento de mis compañeras que me da mucha rabia, y eso es algo que me hace sentirme disgusto, me siento fuera de lugar" (D1-1. 625-643).*

Al inicio del programa docente los compañeros venían impuestos por el profesor, pero a medida que a los alumnos/as se les permitía elegir con quién agruparse no dudaba en buscar a su amiga I., pues con ella se encontraba más protegida del temor al ridículo y además era más fácil que le toleraran la no realización de algunos ejercicios.

Por otro, lado entre los factores contextuales que más influenciaron a Encarna en esta fase, se sitúan los de investigación, centrados principalmente en los Colaboradores (3,27 %) y la Cámara de vídeo (2,18 %), que aparecieron en la clase el mismo día, y por lo tanto ambos aparecen en Encarna fundidos inicialmente y con la misma importancia, aunque la influencia del primero duraría más tiempo que la de la cámara. (ver Cuadro Nº 16).



Cuadro Nº 16.- Esquema general de los temas más relacionados con la categoría "Contexto".

Para ella, el contexto de investigación modificó inicialmente los comportamientos de los agentes de la clase, produciéndose unas relaciones bidireccionales entre el entorno de investigación, la actuación inicial del profesor y los comportamientos de los alumnos/as.

> *"Sin embargo, León hoy ha estado un poco presumido, quería que todo saliera perfecto, como es normal y yo lo entiendo, pero afeitarse y todo antes de salir al patio eso es de ser un presumido de aquí te espero, al hablar media palabra por palabra, para no equivocarse, y que todo le saliera perfecto,..." (D1-1. 295-303).*

> *"...nadie se escabulle, aunque creo que el mayor motivo de esto es la cámara." (D1-1. 505-506).*

Para ella los observadores suponían unos extraños en el aula, con unas hojas y lápiz para anotar algo desconocido por ella. Y aunque reconocerá con el tiempo que ya no le influyen mucho, no será realmente hasta la segunda fase cuando se perciba un bajo influjo de los observadores y cámara en la clase, sobre todo porque el hecho de enfocarse a partir de entonces unas clases más entretenidas, ayudaría a que los alumnos/as no se acordaran de estos elementos.

"Hoy como siempre nos han estado grabando, viendo y observando los alumnos de magisterio, la verdad que en un primer momento me molestó bastante, pero conforme pasa el tiempo, no se si es que me estoy acostumbrando pero ya no me disgusta demasiado, es más no le doy la menor importancia". (D1-1. 313-321).

El impacto de las primeras sesiones en que hizo presencia la cámara y los observadores, se sumó la influencia de Otro alumnado (0,73 %) de distintos cursos, que al no entrar en clase se quedaban en el patio, muy pegado a las pistas donde se realizaban las clases (incluso a veces interfiriendo con otros balones), y que inicialmente se sintieron curiosos por lo que ocurría en la clase.

En menor media, y como influencia contextual, la Climatología (0,73 %) tuvo también una incidencia, centrada exclusivamente en el excesivo calor que hacía en determinados días próximos todavía al verano, y que unido a la intensidad de algunas clases hacían sentirse realmente agobiados a los alumnos/as. El excesivo calor fue percibido por Encarna como por el resto de sujetos en sus diarios, pero también por los observadores en sus comentarios, incluso por el Investigador en su diario de campo y el propio profesor en sus comentarios al terminar algunas clases.

Por último un aspecto también apreciado en los diarios de Encarna fue la influencia que Otras materias (1,09 %) tenían, al estar encuadradas, al igual que la educación física, dentro de un Horario lectivo (0,36 %). Esto hacía que destacara su preocupación por la incomodidad de tener que dar otras clases, después de llegar sudando de la hora de educación física. En realidad, pone de relieve un tema bastante conocido ya en educación física, como es la rigidez de los horarios lectivos, y la necesidad de tenerse que adecuarse, tanto los alumnos/as como el profesor, a una limitación horaria, en ocasiones ubicada en la mañana de una forma arbitraria.

2.2.- Análisis de la carga emotiva.

Si nos centramos en el análisis de la carga emotiva manifestada en relación a los temas que más interés han tenido en ella, destacamos una predominancia de la percepción negativa sobre la positiva, con un diferencial de (-13,82 %).

	FASE 1
PERCEPCION NEGATIVA	**18,18 %**
PERCEPCION POSITIVA	**4,36 %**

Tabla Nº 4.- Resultados correspondientes a la carga emotiva de los diarios

Se aprecia el carácter crítico de sus diarios, utilizados como instrumento de queja para manifestar sobre todo lo que no le agrada, centrando la menor proporción de percepciones positivas en aquellos temas en los que encuentra una mejora con lo que anteriormente ha criticado.

Como instrumento de recogida de datos cualitativos, asumimos la subjetividad de él y teniendo presente esa tendencia del sujeto a destacar más lo negativo frente a lo que le ha parecido positivo, estudiaremos su evolución en la manera de conocer la realidad, sin que ello suponga una limitación.

Entre el contenido de las **percepciones negativas** en esta fase destacamos:

- El comportamiento distante del profesor con los alumnos/as y su estricta actuación docente, de mayor intensidad en las primeras sesiones y más relajada al final de la fase.

- El aburrimiento que le produce la mayoría de las clases como consecuencia de la repetición de ejercicios y la forma tan analítica de desarrollarlos.

- Preocupación por sus resultados, con excesiva comparación con los demás compañeros.

- Imposibilidad de adecuarse a la intensidad requerida por el profesor para determinados ejercicios.

- Incomodidad de tener que asistir a otras clases inmediatamente después de la realización intensa de ejercicios en la asignatura de educación física.

- Preocupación por la presencia de observadores y filmación de las clases, unido a la sensación de ridículo en la realización de las tareas.

- Clima de relaciones algo conflictiva entre ella y sus compañeros con los que no se identifica en sus ideas.

En cuanto a las **percepciones positivas** destacamos:

- Satisfacción por haber sido escogida como sujeto de la investigación, sobre todo por el hecho de poder criticar los aspectos que no le agraden en relación a la clase.

- Las oportunas intervenciones del profesor por las que impone su autoridad y control ante las conductas disruptivas y demás conductas consideradas infantiles por parte de sus compañeros.

- La motivación despertada por cualquier nuevo enfoque de las tareas que rompa la monotonía de las clases y el aburrimiento reinante.

- La mejora de las relaciones del profesor con los alumnos/as, permitiendo una mayor libertad en la ejecución de los ejercicios por la que disminuyen en intensidad.

2.3.- Resumen de la fase 1.

El balance global de esta fase puede resumirse del siguiente modo:

- Exigencia de intereses personales a través del diario.

- Influencia importante del programa docente y del profesor en su etapa inicial más directiva.

- Manifestación de un Autoconcepto negativo, unido a una baja integración con los compañeros, aspecto que le influye en su participación en la clase y en su desmotivación general hacia las clases.

- Escasa predisposición a una participación en su enseñanza o la de sus compañeros.

6.3.1.3.- Fase 2: enseñanza entre compañeros

6.3.1.3.1.- Análisis del contenido temático.

A lo largo de esta fase los temas de mayor interés van a venir determinados en cierta forma por dos nuevos acontecimientos, ampliamente referenciados por Encarna:

1) El cambio de contenido, evolucionando del trabajo fundamentalmente individual de la condición física de la primera fase, al trabajo global y en grupo del nuevo contenido (voleibol). Esto traerá un planteamiento diferente en las **TAREAS** de clase, y por consiguiente una influencia en la implicación y relación de los **ALUMNOS/AS** con estas actividades de clase. Destacarán los comentarios acerca de sus posibilidades y limitaciones hacia el nuevo contenido, sus experiencias previas y situación de partida, los ejercicios propuestos por el profesor para su aprendizaje, la motivación que les produce la nueva situación, la organización con la que se llevan a cabo esos aprendizaje, y un número considerable de temas más.

2) El avance en toma de decisiones por parte del alumno, será especialmente preocupante en ella, sobre todo a partir de la segunda parte de esta fase, donde se sentirá implicada en aspectos de responsabilidad ante el grupo, de la que le resulta difícil librarse. Esto repercutirá en un aumento considerable de las preocupaciones en la categoría de **GRADO DE AUTONOMÍA**.

El Autoconcepto (6,51 %) será un tema constante durante todas las fases, si bien en ésta viene a constituirse en el tema principal. Se trata de un constructo que determina su problemática personalidad, por lo que estará presente en cualquier forma de representación de la realidad, siendo además un tema sobre el que no se va a producir cambios importantes en su contenido.

	FASE 1	**FASE 2**
AUTOCONCEPTO	5,82 %	**6,51 %**

Tabla Nº 5.- Resultados correspondientes a la categoría "Autoconcepto".

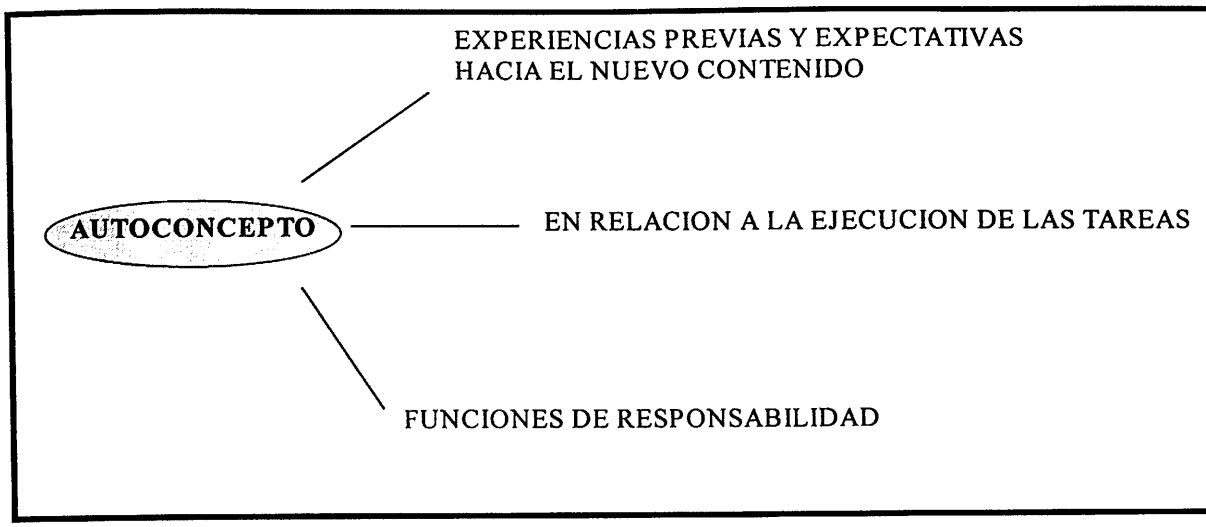
Durante esta fase, el autoconcepto consigue un ligero aumento en importancia con respecto a la primera fase, consiguiendo situarse en el tema de más interés. No obstante, debemos recordar que su predominio no se inicia en esta fase como desligada de la anterior, más bien supone una continuación del final de la fase anterior, en la que una vez disminuida su preocupación e interés por el profesor, a raíz de la reconstrucción de su esquema de conocimiento del nuevo profesor, primará su propia imagen ante los demás . Por lo tanto, lo que ya venía ocurriendo a partir de la mitad de la primera fase, viene a acentuarse durante esta segunda fase, fundamentalmente por la mayor atención a la que cree estar expuesta, y donde toma un importante papel la preocupación que le supone el asumir determinadas funciones de responsabilidad que anteriormente no había realizado.

Podemos sintetizar la aparición de las referencias hacia su Autoconcepto en tres temas principales, (ver Cuadro Nº 17):

1) Primeramente vendrá a recordar sus experiencias previas y a valorar sus posibles expectativas ante el nuevo contenido que comienza.

2) Durante toda la fase, como consecuencia de las expectativas iniciales, vendrá a reafirmar su pésima aptitud y malos resultados ante las tareas, donde la comparación con sus compañeros/as se situará en un lugar importante.

3) Finalmente ante situaciones de responsabilidad grupal, se sentirá bastante angustiada, valorándose como la menos indicada para desempeñar determinadas funciones.



Cuadro Nº 17.- Esquema general de los temas más relacionados con la categoría "autoconcepto".

Desde esta perspectiva, el Autoconcepto, como importante eje configurador de su realidad, será analizado a la vez que vayan surgiendo los temas asociados a él, con ello pretendemos mostrar, de manera más global, el esquema conceptual acerca de la realidad de las clases de educación física que representa Encarna. Para ello, nos apoyaremos de esta categoría, para ir relacionando gran número de subcategorías.

La primera relación la encontramos con la subcategoría Contenido (6,51 %), que viene a situarse, junto con el Autoconcepto, en el primer tema de interés, alcanzando un incremento considerable con respecto a la primera fase (Tabla Nº 6). Su aparición se centra más al inicio de la fase, constituyendo un aspecto innovador[69]en la clase.

	FASE 1	**FASE 2**
VALORACIÓN GENERAL DE LA CLASE	2,54 %	**1,39 %**
PARTES DE LA CLASE	4 %	**0,46 %**
CONTENIDO	5,82 %	**6,51 %**

Tabla Nº 6.- Resultados correspondientes a la categoría "clase"..

[69] Como innovador debe entenderse no el propio cambio en el contenido, pues cada vez que se inicia un nuevo trimestre acontecimiento es bastante frecuenten en E.F, sino la inclusión concreta del "voleibol" como contenido, no conocido hasta ahora por el alumnado.

Al inicio de la investigación, Encarna dejaba clara su poca predilección por los deportes, prefiriendo cualquier otro contenido que no se tratara colectivamente y por lo tanto que le evitara exponerse al grupo. Con esta idea, partía inicialmente de una preferencia por el contenido de "condición física", frente al voleibol. Así venía a afirmarlo al inicio del primer trimestre:

"I.- ¿Qué contenidos te gustaría que se dieran?.
A.- Puff... cualquier cosa que no tuviera balones.
I.- Por ejemplo, ahora que estáis con condición física, ¿te gusta?.
A.- Si, me gusta más que los deportes. Aparte de que a mí los deportes no me gustan mucho. Pero, es que te tiene que gustar mucho un deporte para que no te hartes durante todo un trimestre, y a mí no me gustan demasiado". (E1-1).

Sin embargo, la manera en que se trabajó el contenido durante la primera fase hizo decepcionarle bastante, como quedó comprobado en el análisis de la fase anterior.

Al final del primer trimestre, conocía el nuevo contenido sobre el que se iba a trabajar durante la segunda fase. A raíz de esto, manifestará sus expectativas en relación a este deporte, en el que juega un papel importante su ya referido bajo autoconcepto y sus experiencias escolares previas (2,32 %), y que manifiesta también un ligero aumento de frecuencia con respecto a la primera fase. (Tabla Nº 7)

"Este trimestre vamos a tocar el deporte del voleibol, yo no sé jugar, por eso ahora no me atrevo a darle a la pelota, no sé si es por el ridículo o porque, porque sé que si no le doy hago tanto el mismo ridículo que si le diera mal, en fin, el caso es que me va a costar mucho trabajo intentar jugar, pero lo voy a intentar" (D1-1. 871-881).

	FASE 1	**FASE 2**
EXPERIENCIAS EXTRAESCOLARES	1,09 %	**0 %**
EXPERIENCIAS DEPORTIVAS	0 %	**0 %**
EXPERIENCIAS ESCOLARES	1,09 %	**2,32 %**

Tabla Nº 7.- Resultados correspondientes a la categoría "experiencias previas".

Sus experiencias en este deporte son mínimas y poco fructíferas. A raíz de una prueba escrita que el profesor realiza al inicio de la fase, con la intención de conocer el nivel de los alumnos/as, viene a manifestar:

> *"Yo de hecho he jugado al voleibol las veces contadas (cuando me han obligado en E.F.) y no sabía nada de este deporte, por no saber no sabía ni como se escribía su nombre...". (D1-2. 27-31).*

Es apreciable, la manera en que percibe el voleibol como un contenido poco indicado para ella. Su personalidad tímida le ha hecho rehuir cualquier situación de trabajo en grupos amplios, donde tenga que participar en las decisiones junto con los demás, y pueda ser expuesta a los comentarios de los compañeros/as. Su propias palabras representan una descripción clara sobre su autoconcepto, en relación al nuevo contenido de esta fase:

> *"El voleibol es un deporte que me ha gustado de siempre, pero no jugar, sino ver como lo hacen, ya que yo nunca he intentado aprender y por lo tanto no sé y me da mucho corte el hecho de poder quedarme en ridículo, que es lo que más te impide jugar, y mucho más si eres una persona muy tímida que se toma mucho en serio los comentarios de la gente, como es mi caso. Yo creo que los deportes no están hechos para la gente tímida, sino para la gente fuerte (de carácter) y luchadora, con afán de ganar". (D1-2. 151-166).*

Su bajo autoconcepto, se matiza más todavía con las constantes comparaciones que inicialmente realiza con sus compañeros/as, en los que aprecia mayores aptitudes y unas mejores expectativas ante el deporte. Desde este prisma, la subcategoría <u>concepción de los compañeros/as</u> hace su aparición para situarles en un nivel de conocimiento y competencias del voleibol bastante superior al suyo.

La <u>Concepción de los compañeros/as</u> (5,12 %) viene a situarse en esta fase en quinto lugar de importancia, centrándose sus comentarios básicamente en dos aspectos:

- las buenas aptitudes de sus compañeros/as hacia el voleibol.
- las malas actitudes hacia las relaciones con otros y su "mal" compañerismo.

El primero de ellos es el que explica los resultados tan destacados que aprecia en los demás durante los ejercicios de clase, contrastándolo como ya se sabe con su baja autopercepción hacia este deporte. Como ya hemos adelantado, viene fundamentalmente centrado en la primera parte de esta fase, por el comienzo del nuevo contenido.

"La verdad es que la clase en general juega bien al voleibol, sólo somos muy pocos los que tenemos muy poca idea de este deporte, el que más y el que menos se sabe defender de un partido de este deporte". (D1-2. 178-184).

"En clase hay mucha gente que juega muy bien y esto te desmoraliza" (D1-2. 239-241).

Como segundo tema, la concepción de los compañeros/as también hará referencias a la manera en que los construye como personas y amigos, influyendo en el clima socio-afectivo que vive con ellos; temática que abordaremos más adelante.

Pero la preocupación por el contenido será sólo inicial, pues, una vez desarrollada varias clases, pasa a valorarlo de forma positiva, sobre todo porque haciendo balance de las dos fases, aprecia ahora unas clases más divertidas con respecto a la primera fase, y además la posibilidad de elegir a su igual en las tareas, hace posible refugiarse de los temidos comentarios de determinados alumnos/as.

"Cuando se dijo que en el 2° trimestre íbamos a dar deporte (voleibol) no me gusto la idea, quizás porque soy algo mala en él, pero ahora me alegro y considero que hacemos el mismo trabajo físico que antes y además las clases son amenas". (D1-2. 355-362).

Además de la subcategoría contenido, la categoría **CLASE**, viene a estar integrada por las subcategorías valoración general de la clase y partes de clase, que contrariamente experimentan un descenso sustancial con respecto a la primera fase. (ver Tabla N° 6).

La disminución de la valoración general (1,39 %), puede explicarse por la práctica desaparición de las clases intensas y aburridas que percibía en la primera fase, lo que hace eliminar de los diarios las duras críticas que venía realizando anteriormente. De nuevo al no ser ya un problema que le preocupe, sus alusiones son bastantes inferiores, recogiendo en contadas ocasiones la impresión general de las clases.

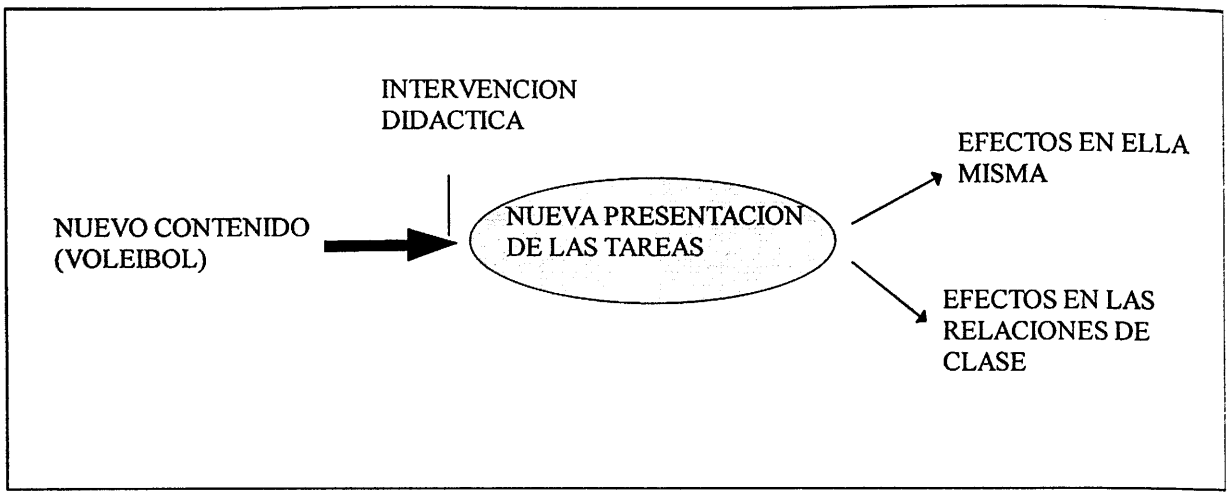
"Desde fuera, parece la clase sinceramente una tontería, sin partido y sin nada, tan sólo pasar los balones de unos a otros, también parece aburrida, pero en el fondo cuando se está dentro de la clase no es en absoluto aburrida" (D1-2. 62-68).

"La clase de hoy ha sido relajada, y la verdad es que se ha pasado y no me he dado ni cuenta". (D1-2. 353-355).

En cuanto a la parte de la clase (0,46 %), su disminución se debe a que en esta fase, las clases no están claramente definidas en partes (calentamiento, parte principal y vuelta a la calma), como ocurría en la primera fase. Incluso el calentamiento, como parte más perceptible por Encarna, en ocasiones viene a confundirse con el resto de la sesión. De esta forma, sus referencias se centran sólo en el calentamiento, siendo además menores en cantidad y calidad, pues más que para criticarlo o sugerir como debería ser, lo utiliza más para situar cronológicamente la clase, y como paso de referencia para centrarse en los ejercicios que son los que realmente despertaban el interés a lo largo de esta fase.

"... los primeros 10 minutos hemos calentado y luego hemos hecho un ejercicios en el cual ..." (D1-2. 558-560).

La categoría **TAREAS** es una de las que alcanza mayor importancia, aunque no podemos olvidar que su aparición viene en relación con el cambio de contenido, anteriormente desarrollado .



Cuadro N° 18.- Esquema general de los temas más relacionados con la categoría "tareas"..

En el cuadro N° 6 intentamos sintetizar la relación de la categoría "tareas" con el resto de temas presentados por Encarna. Desde esta visión, podríamos afirmar que el cambio de contenido determinó la modificación de las tareas a desarrollar, donde juega un papel importante la intervención didáctica como clave del desarrollo del programa docente. Estas tareas tendrán un efecto importante en el ámbito personal del alumno y en las relaciones entre ellos. Además, no debemos olvidar que las tareas para Encarna es uno de los estímulos más directos por los que valora la clase.

	FASE 1	**FASE 2**
INSTALACIONES	1,45 %	**O,46 %**
MATERIAL	0 %	**3,72 %**

Tabla N° 8.- Resultado correspondientes a la categoría "infraestructura.

A raíz de la puesta en práctica del "voleibol", se hace necesaria la utilización de material (3,72 %). Este hecho desencadena las referencias sobre una serie de realidades presentes en las clases y en el centro. Destaca la pésima infraestructura existente y la precariedad del material en el centro, volcándose más las referencias hacia la escasez y estado de los balones para poder practicar en clase.

"El año pasado, la mitad de los balones estaban en malas condiciones, unos ahuevados, otros muy duros, otros pinchados, eran un desastre, pero como no había otra cosa tuvimos que explotar al máximo y sacarle todo el jugo posible a ese material que teníamos, porque es mejor poco que nada. (D1-2. 113-121).

"Hoy nos han puesto la red para que juguemos lo más parecido posible. La verdad es que no era una red sólo una cinta de plástico que se pone en las obras cuando se pretende llamar la atención al prohibir el paso; sigo criticando que es penoso el poco y malo material del que disponemos, no sólo en E.F., sino en todo el Instituto". (D1-2. 207-216).

El origen de esta situación, la percibía en la poca infraestructura que tenía para educación física, aunque desconocía la organización administrativa por la que se le dotaba, al centro y a la asignatura, de presupuestos que cubriera las deficiencias de material.

"Es penoso el poco dinero que da el estatuto[70] *de Educación para el material de E.F. La verdad es que no sé si de eso se ocupa el estatuto o el propio Instituto, pero sea como sea no es suficiente para conseguir el suficiente material, hay que comprarlo de los que no son muy buenos, por no decir malos, y con esto sólo conseguimos que en vez de durar 2 cursos tan sólo lo hagan 1 y a empezar. Hay que rascar los bolsillo para comprar a malas penas el material escaso que se necesita" (D1-2. 94-108).*

"Muchas veces nos quejábamos al profesor, pero este no tenía las culpas, todo es por esta deficiente economía *y distribución". (D1-2. 121-124).*

Aunque reconoce también el poco respeto por el material que suelen tener los alumnos/as[71]; en cierta manera consentido por el mal funcionamiento disciplinario del centro al que aludíamos al presentar su contexto, e incluso por la propia imagen

[70] Hemos mantenido el texto tal y como Encarna lo redactó; creemos que nos puede dar una idea de las concepciones erróneas que mantienen los alumnos/as a su paso por la escuela.

[71] Tal vez sus afirmaciones venga a recordar los acontecimientos concretos del año pasado en relación con la educación física, donde un importante número de balones y la red de voleibol fueron sustraídos del gimnasio, además de otros tantos balones que algunos alumnos no entregaron al haber sido prestados para jugar.

que se le suele presentar del instituto, tomando algunos alumnos/as una actitud de enfrentamiento ante todo aquello que represente la institución.

> *"... además, en vez de parecer o ser gente adulta y responsable que va al instituto para formarse, parecemos animales obligados a estar 6 horas diarias en ese sitio y parece como si tuviéramos la obligación de destrozar todo y cuanto nos encontramos por nuestro paso, la verdad es que nos parecemos más a los animales de lo que muchos creen". (D1-2. 216-225).*

	FASE 1	**FASE 2**
TAREA GENERAL	3,64 %	**6,05 %**
PROPÓSITO EN LAS TAREAS	0 %	**2,32 %**
NIVEL DE INNOVACIÓN	5,09 %	**5,12 %**
NIVEL DE RIESGO	2,18 %	**0,46 %**
ADECUACIÓN DE LAS TAREAS	5,45 %	**1,86 %**
NUMERO DE COMPONENTES	0,73 %	**3,25 %**

Tabla Nº 9.- Resultados correspondientes a la categoría "tareas".

La subcategoría tarea general, con una frecuencia de 6,05 %, alcanza el segundo lugar de interés en esta fase, después de los ya referidos contenidos y autoconcepto.

Su principal interés se ha centrado en la descripción de los ejercicios realizados, destacando la progresión en las tareas, detallando de esta manera, como desde el elemento técnico del pase de dedos, se iba sumando el pase de antebrazos, el saque y el remate.

> *"Al igual que el día anterior hemos jugado partidos entre parejas con la variedad de que hemos agregado al partido el pase de antebrazos" (D1-2. 262-266).*

El menor número de ejercicios realizados por sesión con respecto a la fase anterior, permite que Encarna pueda detenerse en describir de forma más minuciosa la mayoría de las tareas realizadas, arrastrando a partir de estas descripciones

múltiples comentarios referidos al resto de temas. Se hacía rutinario iniciar los comentarios hacia las tareas con una descripción del ejercicio principal de la clase.

La agrupación en las tareas fue cambiando, desde las parejas iniciales a los grupos de cinco al finalizar la fase, en todas estas organizaciones, un aspecto de interés, unido a la propia descripción de la tareas, era el reparto de funciones que cada uno tenía, donde la subcategoría número de componentes (3,25 %), se veía aumentada en sus apariciones, pues el grupo es la nota que caracterizaba la ejecución de las tareas durante esta fase, frente a los ejercicios fundamentalmente individuales de la primera fase.

"Hoy en vez de hacer equipos de tres lo hemos hecho de cuatro personas" (D1-2. 556-557).

"... luego hemos hecho un ejercicio en el cual cada uno de nosotros hacíamos una función, uno sacaba, otros recibían, otro colocaba y el último remataba, nos íbamos rotando y así cada vez hacíamos algo distinto ..." (D1-2. 559-565).

Para Encarna, el trabajo en grupo supone un aumento de las relaciones con los compañeros/as, pero también un factor para hacer las clases más divertidas. Sin embargo, llama nuestra atención como intenta buscar explicación a la modificación en la ejecución intensa de los ejercicios. Parece, como si quisiera justificar la disminución de intensidad que se ha experimentado en el trabajo de las clases con respecto a la primera fase.

"... considero que hacemos el mismo trabajo físico que antes y además las clases son amenas. El lado más positivo que le veo es que nos relacionamos más la clase, puesto que el resto de las clases son monótonas y nadie intercala ideas o comentarios". (D1-2. 359-366).

"I.- ¿Qué te parece el voleibol?.
A.- Dentro de lo que cabe, me gusta. Me gusta más que la condición física, entre otras cosas porque trabajamos menos, o sea nos casamos menos. No es que trabajemos menos no, a ver se me entiendes..." (E1-3).

En cierta manera, mantiene la visión eficientista de la enseñanza, por el que una clase se aprovecha por la cantidad de tiempo implicado directamente en la tarea; tal vez por esta idea, intenta defender y justificar esta nueva manera que el profesor tiene de desarrollar la clase, en la que no se busca exclusivamente los contenidos procedimentales, sino centrarse más en valores y actitudes de responsabilidad y respeto hacia los compañeros/as.

No tiene claro el propósito de las tareas (2,32 %), el para qué se realizan los ejercicios en clase. Su visión de la enseñanza en general es demasiado instructivista y eficientista, lo que hace muy simple su posibles objetivos. En la primera fase entendía las clases para mejorar la salud, o incluso ponerse "más fuerte"; en esta fase lo más fácil pensar es que se trata de mejorar la técnica del voleibol, sin pararse a ver más allá.

Dentro de este enfoque instructivo de la educación física, podría caber la enseñanza de aspectos conceptuales, sin embargo para esta asignatura no lo ve adecuado, de hecho califica de "tontería" el hecho de que el profesor realice al comenzar la fase unas preguntas mediante una prueba escrita, y que podría servir de diagnóstico inicial para situar el nivel conceptual de los alumnos/as sobre el deporte. Lo importante es la realización práctica y no la teoría.

> *"Hoy León nos ha puesto un examen escrito sobre el juego del voleibol, para ver cómo estamos en conocimientos sobre este deporte, ya que este trimestre nos vamos a dedicar a jugar al voleibol. A mí personalmente este examen me resulta una tontería inmensa, una pérdida de tiempo impresionante, como es de suponer la mayoría de la clase no sabe jugar al voleibol, con decir no sabe, me refiero al apartado de reglas, historia, jugadores y cosas así que eso es básicamente lo que nos ha puesto León. {...} Nadie que juegue al voleibol como hobby o como una distracción o entretenimiento se preocupa por los orígenes de este deporte y cosas así". (D1-2. 3-17 y 22-26).*

Manifiesta bastantes ejemplos donde pone en duda conocer el "para que" de los ejercicios. A nuestro entender, viene motivado por la falta de explicación de los objetivos por parte del profesor, es decir por la falta de información sobre el propósito de las tareas; considerando que este factor es clave en el avance hacia la participación del alumno en el propio proceso de enseñanza,. No podrá apreciar una

E.F. diferente de la que ha vivido si no conoce esa intención por parte del profesor. Las observaciones que se realizaban sobre el desarrollo de clase, vienen a percibir que ella, como la mayoría del resto de alumnos/as, no venían a preguntar sobre lo que se estaba trabajando, sin embargo la necesidad de saber la utilidad de lo que estaba realizando es recogido en la entrevista que se le realizó al finalizar la fase:

> *"... pero si tú estas haciendo eso, por lo menos debes saber que es eso, por qué se hace y cómo se hace y... Explicar ha explicado, pero no ha especificado, por lo menos a los niveles que yo puedo exigirle, yo no me conformo con que me diga haz esto y esto es así porque es así" (E1-3).*

Las tareas en esta fase son valoradas como menos intensas y aburridas que durante la fase anterior; a ello a contribuido el nuevo contenido, pero también el avance en independencia que ha desarrollado el programa docente.

Esto ha hecho por una parte que disminuya la frecuencia de aparición de la subcategoría adecuación a la tarea (1,86 %), pues desaparece las quejas de la intensidad de los ejercicios, al tener total libertad en la ejecución de los ejercicios, lo que permitía que sin haber una clara intención de individualización por parte del profesor, cada alumno se amoldara al nivel de complejidad exigido.

> *"Por un lado está bien que empiece las clases con poco nivel, y que no haga lo que se suele, dar por sabido algo de lo que la mayoría no tenemos ni remota idea". (D1-2. 34-38).*

Por otra parte, viene a ocurrir algo parecido con la subcategoría innovación (5,12 %), que aunque recoja una frecuencia algo mayor a la primera fase, no van referidas a la monotonía de las clases, como ocurría anteriormente. Únicamente hay pequeñas referencias al aburrimiento de algunos ejercicios, motivado por el largo tiempo en que según ella se mantenían realizándose, y no a la repetición de ejercicios día tras día como indicaba en los diarios de la fase previa.

> *"... el ejercicio no ha sido aburrido, pues no parabas de moverte, pero si ha sido un poco monótono, quizás será porque lo hemos estado haciendo demasiado tiempo". (D1-2. 565-569).*

La frecuencia de la subcategoría innovación en esta fase no van dirigidos a criticar el aburrimiento y monotonía de las clases, a la que dedica sólo breves referencias. Su frecuencia mayor se dirige a todos aquellos acontecimientos aparecidos arbitrariamente durante esta fase y que no tuvieron lugar anteriormente. La temática que más recoge la "innovación", será toda la variedad de acontecimientos que iban ocurriendo en la clase y que rompían la rutina diaria.

El primero de ellos, ya fue comentado, hace referencia al deporte del voleibol como nuevo contenido a aprender, así como la introducción de nuevos ejercicios que perseguían cubrir la programación del profesor.

> *"Al igual que el día anterior hemos jugado partidos entre parejas con la variedad de que hemos agregado al partido el pase de antebrazos" (D1-2. 262-266).*

Otro de los acontecimientos que rompían la rutina, fue la ausencia de los observadores o del investigador principal en algún día concreto, lo que hace suponer que estas personas habían sido integradas por ella en la clase, pues lo que le llamaba la atención no era ahora precisamente su presencia, sino su ausencia.

> *"No han venido los alumnos de magisterio y la verdad es que es un poco raro, ya que al parecer es su deber asistir a nuestras clases y la verdad por mucho que les interese es profesión de maestro de E.F. debe ser un poco coñazo trasladarse a nuestro instituto para ver a una manada de críos haciendo algo parecido a lo que llamamos E.F.". (D1-2. 184-194).*

> *"Hoy Alvaro no ha asistido a observar la clase, y es algo que me ha extrañado mucho, ya que él suele ser formal para esto". (D1-2. 244-247).*

La novedad, tal vez más importante para ella durante esta fase, fue la lesión de rodilla del profesor, y su reanudación a las clases con una escayola, dando clase solamente al curso de ella durante 15 días.

> *"León se ha tronchado una pierna, y no ha venido a clase, Alvaro y J. nos han estado diciendo que no le quitarán el yeso hasta el día 15 y que no saben si*

vendrá un sustituto o no, lo más probable es que León venga a darnos clase aunque no se pueda mover" (D1-2. 280-287).

La postura crítica de los diarios de Encarna, hace que no se recoja tanto los acontecimientos que antes veía negativos y que ahora se han mejorado. Vuelve a ocurrir con la subcategoría nivel de riesgo (0,46 %), que viene prácticamente a desaparecer, pues, ahora la intensidad de los ejercicios han bajado considerablemente, el ritmo es decisión de cada alumno, y se puede hablar de una propia adecuación al esfuerzo, lo que disminuye la posibilidad de lesiones que apreciaba anteriormente con las carreras y los enfrentamientos entre varios compañeros/as a gran velocidad. Su temor pasa a ser hacia los "pelotazos", aunque no con excesivo insistencia pues, las situaciones de juego son con grupos reducidos en espacios bien delimitados, lo que hace más controlable la trayectoria de los balones.

"Hemos empezado con toques de dedos, éste es un golpeo al que no temo al darle a la pelota, puesto que viene con poca velocidad y no parece que el balón tenga intenciones de hacerme daño" (D1-2. 144-151).

Su temor a que le pudieran hacer daño los balones, le influiría como otro aspecto más en la participación, sobre todo dependiendo del ejercicio, por lo que también repercutiría en su posible aprendizaje técnico. La visión externa de su actuación en clase era recogida por los siguientes comentarios del observador:

"... parece como si con tocar el balón se fuese a romper una mano {...} casi siempre tiene el balón en el suelo y es incapaz de dar un toque de dedos en condiciones, ya que la mayoría de las veces le da con las palmas de las manos".(OC1. 6-2-95).

Sobre la forma concreta en que se materializó las tareas y su presentación al alumno, juega un papel crucial la figura del **PROFESOR**, el cual a través de su intervención didáctica intentaba seguir las indicaciones del programa docente previamente acordado para esta fase. Si recordamos el Cuadro Nº 18, el contenido a impartir sumado a la particular intervención del profesor determinaba el desarrollo de las tareas de la clase.

	FASE 1	**FASE 2**
CARACTERÍSTICAS DEL PROFESOR	6,54 %	**0 %**
INTERVENCIÓN DIDÁCTICA	4,36 %	**5,58 %**
CALIFICACIÓN EN E.F.	3,64 %	**2,79 %**

Tabla Nº 10.- Resultados correspondientes a la categoría "profesor".

Recordemos que la categoría "profesor" se presentaba en la primera fase, como el inicial y principal tema de interés, centrado en las características personales y en su intervención didáctica (fundamentalmente centrado en el fuerte control y gestión de la clase), y ambas configurando la concepción del nuevo profesor.

Durante esta fase, la atención de Encarna en relación al profesor se centrará fundamentalmente en la subcategoría intervención didáctica (5,58 %), que alcanza una de los intereses principales con respecto al total de temas. Su contenido se centra más en los aspectos relacionados con la presentación de las tareas que con el control del grupo.

Algunas rutinas comunes de actuación que suelen tener los profesores de educación física son fácilmente apreciadas por ella. Entre ellas, suelen estar las actuaciones para dejar claro las normas de organización sobre las que van a ir funcionando en cada trimestre; que en el caso concreto de esta fase tendrá que ver con la utilización del material.

> *"León nos ha dado la charla característica de todos los años, cuando empezamos a trabajar con balones, nos advierte que no les demos patadas y cosas así, lo de siempre...". (D1-2. 69-74).*

Llama la atención, como detecta patrones de actuación comunes entre los profesores de educación física, al igual que puedan existir en el resto de profesores.

La "hoja de tareas[72]" presentada por el profesor para el desarrollo de los ejercicios, le supuso un aspecto positivo como instrumento para presentar la

[72] Algunos modelos de estas hojas de tareas son presentadas en el anexo E.

información inicial, pues permitía a cada grupo comenzar cada ejercicio de forma individual e independiente, individualizando la ejecución de las tareas

> *"Hemos hecho 5 ejercicios de voleibol, que nos los han dado indicados en una hoja, estos han estado bastantes bien, porque sino podría haber sido un descontrol de mil demonios". (D1-2. 333-338).*

Sin embargo, la secuencia de ejecución por parte de los componentes del grupo no la veía adecuada, pues para ella resultaban excesivos ejercicios a realizar de forma continua. Cree que una ejecución alternativa de las tareas hubiera sido más apropiada.

> *"Lo malo que les he visto es que todos ellos los tenía que hacer uno del equipo y luego otros, y la verdad es que cansan un poco y hubiera sido mejor intercalarlos". (D1-2. 338-342).*

En pequeños detalles como el anterior, se confirma a nuestro parecer, la desmotivación predominante en la que vivencia las clases. Y digo esto, pues porque otro alumno motivado por lo que se estaba realizando, tal vez hubiera también preferido la ejecución alternativa de los ejercicios, pero se hubiera basado más en evitar el aburrimiento mientras espera que el otro compañero realice las tareas indicadas en la hoja, y no en el cansancio del que realiza las tareas, como ella argumenta.

Tal como expusimos en líneas anteriores, la escasa transmisión de los objetivos del profesor a los alumnos/as, hace que Encarna interprete los objetivos que se persiguen a través de la propia realización de las tareas. A partir de lo que cree que se pretende en clase, pasa a valorar como apropiada o no la actuación del profesor. La poca comunicación de los intereses del profesor, crea en ocasiones en ella graves confusiones al apreciar una actuación del profesor que ve contraproducente con lo que cree perseguirse.

El caso más aparente en esta fase, se produce al no matizar el profesor lo que se pretende con el contenido del voleibol, lo que hace que Encarna, tal vez por sus ya referidas experiencia tradicional y eficientista de la enseñanza, considera como principal el aprendizaje técnico de los elementos de este deporte. Con esta

concepción, se comprende por ejemplo que venga a recriminar al profesor el que no explique detenidamente el gesto técnico del remate; aunque no vino a quejarse en los elementos trabajados de igual forma y anterior a éste.

> *"Hay una cosa que no me ha gustado de León, que no es ni más ni menos que él nos ha dicho hacer remates, sin especificarnos nada, no ha dicho lo que era, (todo el mundo lo sabía), pero lo peor es que no ha dicho como se hacen..." (D1-2. 396-402).*

Realmente el programa docente no se centraba en que los alumnos/as aprendieran los gestos técnicos del voleibol, aunque tampoco lo descartaba del todo. Se intentaba incidir más en una enseñanza mutua, buscando la intercomunicación entre ellos, no sólo afectiva sino también técnica, lo que repercutía abiertamente en el respeto y solidaridad hacia los compañeros/as. De hecho, aparentemente se venía en ocasiones a conseguir el objetivo del programa, pues, la falta de información inicial del profesor hacía que tuviera que preguntar a los alumnos/as. Sin embargo, en el propio sujeto, faltaba una consciencia real del logro educativo, siendo apreciado como reflejaba en líneas anteriores como incompetencias del profesor.

Todas estas reflexiones, extraídas del análisis de los acontecimientos de clase y de la percepción particular de Encarna, hace plantearse la importancia de que los alumnos/as conozcan lo que se persigue a través de las actividades exigidas en clase. El interés sobre el por qué realizar lo que se le propone en clase, juega un papel decisivo en la participación de los alumnos/as en la enseñanza y por supuesto en su motivación.

Ejemplos como el anterior clarifican la comprensión de los diferentes efectos que las tareas y las formas de presentarlos (intervención didáctica) producen en cada alumno. Pasamos a analizar los temas de mayor interés despertados por Encarna en la categoría **ALUMNADO**.

	FASE 1	**FASE 2**
EXENTOS	2,18 %	**2,32 %**
MOTIVACIÓN	2,91 %	**3,72 %**
DESARROLLO TEMPORAL	0,73 %	**0,93 %**
GRADO DE PARTICIPACIÓN	1,1 %	**2,79 %**
ESTRATEGIAS DEL ALUMNO	0,73 %	**0,93 %**
RESULTADOS	4,73 %	**5,12 %**
GENERO	2,91 %	**0 %**
RIDÍCULO	2,54 %	**1,39 %**

Tabla Nº 11.- Resultados correspondientes a la categoría "alumnado".

Esta categoría con una frecuencia total del 17, 21 %, y junto con las "tareas", expuesta anteriormente, se constituye en los temas de mayor interés para el sujeto en esta fase. Observando la Tabla Nº 11, apreciamos un aumento de interés en la subcategoría resultados (5,12 %), lo que le sitúa entre los siete temas más importantes en cuanto a frecuencia de aparición. La motivación (3,72 %) y consecuentemente el grado de participación (2,79 %) del alumno en las tareas, experimentan también un notable aumento.

Inicialmente recordamos a Encarna, poco contenta con la decisión del profesor de impartir como nuevo contenido el deporte del voleibol; su autoconcepto, la venía a situar con unas expectativas inferiores a las de sus compañeros/as. Las ocasiones en las que el profesor estableció rotaciones para que todos jugarán contra todos, fue bastante negativo para ella, pues los resultados venían a confirmar su pésima clasificación dentro del grupo.

> *"Nos hemos echado partidos entre parejas toda la clase, nos íbamos rotando y cada 5 minutos nos tocaba con un compañeros distinto y como no es muy difícil de adivinar yo no he ganado ningún partido, y esto me hace pensar que soy la peor o por lo menos una de las peores de la clase. En clase hay mucha gente que juega muy bien y esto te desmoraliza" (D1-2. 232-241).*

Sin embargo, tras unas primeras sesiones en las que se jugaba partidos "todos contra todos", se estableció un trabajo primero por parejas y después por grupos reducidos, permitiendo que buscara aquellos compañeros/as que tenían un parecido

nivel de juego, eso permitió que el ritmo de ejecución de los ejercicios fuera bastante adecuado, elevando algo más su estado de ánimo inicial. En las clases comenzaba a estar a gusto, síntoma de ello es el cambio de comentarios que se producen en la subcategoría desarrollo temporal (0,93 %), en el que desaparecen sus referencias a la lentitud con que venía a transcurrir los tiempos de clase, (sobre todo cuando se trataba de correr), apareciendo durante esta fase una impresión subjetiva de que el tiempo transcurría con mayor velocidad, síntoma de una clase no aburrida.

"La clase de hoy ha sido relajada, y la verdad es que se ha pasado y no me he dado ni cuenta". (D1-2. (353-355).

La organización por la que cada grupo venía a trabajar independiente, supuso un clima agradable en el que posibilitaba el aprendizaje de los gestos. La fase inicial competitiva dejó paso a periodos centrados más en el aprendizaje y enseñanza compartida. Ellos mismos debían anotar en una hoja de tareas el número de golpeos correctos, suponiéndole una mayor comunicación técnica. Llego a olvidarse de las comparaciones, viendo los resultados como mejora progresiva de sí misma. Este nueva forma de planteamiento de clase, le resultaba menos frustrante, incidiéndole poco a poco a intentar superarse día a día, y por lo tanto marcarse unos objetivos que se hacían inútiles cuando se comparaba con la superioridad apreciada en los compañeros/as.

"Hoy hemos seguido haciendo el remate de voleibol, la verdad es que al que más y al que menos ya le va saliendo". D1-2. 428-430).

Llega a apreciar mejoras en sus propios resultados, lo que aumenta su motivación por el contenido y las clases. Motivación y resultados vuelven a mantener una relación bidireccional en el sujeto.

"Creo que voy progresando en el voleibol, ya por lo menos me atrevo a darle a la pelota, no con mucha eficacia por ahora, pero algo es algo" (D1-2. 366-370).

A su vez, los resultados, como ocurría en la primera fase, volvían a estar relacionados con su autoconcepto, pues formaba una importante clave para su modificación. Pero en este caso, los buenos resultados le venían a influir positivamente, ayudando a mejorar su autoconcepto.

"Tengo ganas de superarme y de llegar a saber jugar, aunque no sea un as en ello, eso es raro en mí, nunca me había llamado la atención el deporte y nunca le había puesto gran interés...". (D1-2. 370-375).

En definitiva, podemos concluir que la organización de las primeras clases de esta fase, en la que las parejas iban rotando, realizándose los ejercicios con un carácter marcadamente competitivo, suponían para Encarna un peor clima de aprendizaje que aquel otro en el que se agrupaba durante toda la sesión exclusivamente con su grupo, primero en pareja y después en trío, centrándose los ejercicios en la superación de uno mismo.

La menor comparación con los compañeros/as, determinó paralelamente una disminución de la sensación de **ridículo** (1,39 %). A ello contribuyeron dos hechos a destacar:

1ª) La disminución de la influencia de la cámara y de los observadores.
2ª) El agrupamiento al ser libre le permite colocarse siempre con otra compañera con la que se sentirá respaldada y protegida del ridículo.

En este sentido, las referencias en esta fase sobre el ridículo, se centran más al inicio de la fase, que es cuando conociendo que se va a impartir el deporte de voleibol, cree que va a estar expuesta a las miradas de los demás compañeros/as.

"Este trimestre vamos a tocar el deporte del voleibol, yo no sé jugar, nunca he jugado a juegos en grupo, y por eso ahora, no me atrevo a darle a la pelota, no se si es por el ridículo o porque, porque sé que si no le doy hago tanto el mismo ridículo que si le diera mal,...". (D1-1. 874-878).

Avanzada la fase, un suceso duramente criticado en relación a este tema, será el hecho de que el profesor llevara su propia cámara de vídeo para grabarles el gesto técnico del remate. Esta filmación le produjo mucha más preocupación que la que ya se venía realizando diariamente por motivo de la investigación, a la que de alguna manera había venido a amoldarse.

"León hoy se ha traído su propia cámara de vídeo, para grabarnos a todos en un principio. Luego nos ha grabado de uno en uno; esto no debería haberlo hecho, pues la mayoría de gente y sobre todo las chicas les daba mucho corte hacerlo. {...} Es que es muy distinto que te graben y que tu no te enteres, pues actúas con libertad y no fuerzas movimientos ni conductas, a que tú sepas que te están grabando y que se supone que lo tienes que hacer bien." (D1-2. 435-441 y 446-451).

La sensación de ridículo viene a constituirse en ocasiones como una de las presiones del grupo por las que se justifica incluso la desobediencia y oposición al poder del profesor.

"A pesar de habernos dicho que quien no se dejara grabar le ponía falta como si no hubiera asistido a clase, ha habido gente que no lo ha hecho". (D1-2. 441-446).

La participación (2,79 %), como tema incluido en la categoría "tareas" (ver Tabla Nº 11), ha conseguido en esta fase un ligero aumento de frecuencia. Se ha centrado principalmente en dos aspectos:

a) criticar la poca participación de los compañeros/as, matizando más aún su concepción sobre ellos;

b) justificar en determinados días su poca implicación en las tareas, al no encontrarse bien físicamente, en este sentido. En este sentido, lo vendrá a relacionar con las "exenciones" de clase.

Dentro del primer aspecto, la participación de los compañeros/as, la percibe desganada, sólo mostrando mayor activación con aquello que se divierten, mostrándose entonces egoístas y queriendo abarcar la atención del profesor. Para ella no son capaces de sacrificarse para que participen los demás.

"No me ha gustado la gente que se ha puesto de colocador, se la tenías que tirar super bien puesta, pues sino no se molestaban ni en dar un sólo paso para darle". (D1-2. 431-435).

Como segundo aspecto, la propia participación de días concretos, viene a comprenderse por relación con la subcategoría exento (2,32 %) que también ha experimentado un aumento de frecuencia en esta fase, determinado por el mayor número de ocasiones que no asistió a clase (tres) y por otras que asistiendo, no realizó práctica motriz (también tres). La exención de la actividad motriz en determinados clases, se convierte un factor que modifica el tipo de participación en la clase. Existen días que la participación es nula, mientras que otros se verá obligada a colaborar con el profesor en determinadas propuestas.

"Hoy no he hecho E.F. porque esta mañana me he despistado y no me he puesto el chandal {...} así que me he sentado al borde de la pista y me he dedicado toda la hora a mirar al cielo, y no he prestado gran atención a la clase". (D1-2. 127-129 y 138-141).

"Hoy me dolía la cadera, por eso he preferido no jugar al voleibol, pues creo que es algo muscular, ya que al apoyar la pierna me duele. Así que León me ha puesto a arbitrar partidos". (D1-2. 454-459).

La ruptura del trabajo continuo que supone la exención de los alumnos/as en educación física, es tal vez uno de los problemas que más preocupación a traído en nuestra área. Se presenta como un tema de difícil solución. En nuestro contexto, parece que el profesor no tiene una postura perfectamente definida sobre "el qué" hacer con las personas exentas, que se presentan además en la mayoría de los casos de forma impredecible. Los alumnos/as que no traen la ropa apropiada para la clase, es una constante en las clases de educación física. Las decisiones del profesor al respecto las aprecia de forma muy particular, ya que no ha podido construir patrones comunes de comportamiento de los profesores al respecto. La postura indefinida que le han transmitido los profesores en torno al tema, es seguramente la causa por la que no se explica restricciones que en otros casos no los ha tenido.

"... yo llevaba unos vaqueros, y para lo que estabamos haciendo, que tan sólo son pases, sin partidos ni nada, le he dicho a León que si a él no le importaba que por mí no había problema, que si a él no le importaba yo podría hacer E.F. con vaqueros, pero al parecer si que le ha molestado y me ha dicho que no sin más...". (D1-2. 129-138).

Por último, y para terminar el flujo de relaciones representadas en el Cuadro Nº 18, nos centraremos en los efectos que el contenido y el desarrollo de las tareas en clase despertó en las relaciones sociales entre los diferentes agentes dentro de ella.

	FASE 1	**FASE 2**
RELACIÓN PROFESOR-ALUMNO	2,18 %	**0,93 %**
PERSONALIZACIÓN	0,36 %	**0 %**

	FASE 1	**FASE 2**
COMPONENTES GRUPO	1,09 %	**2,32 %**
RELACIÓN COMPAÑEROS	1,09 %	**3,72 %**

Tabla Nº 12.- Resultados correspondientes a las categorías "clima socio-afectivo con el profesor" y "clima socio-afectivo con los compañeros/as".

Las referencias al clima social con el profesor se ve disminuido, cediendo su importancia al clima socio-afectivo con los compañeros/as.

Las relaciones profesor-alumno (0,93 %) han mejorado sustancialmente con respecto a la fase anterior, determinado principalmente por su menor autoridad, y con ello su menor frecuencia negativa. Como consecuencia de esta mejora, su referencias han disminuido, pues no suponen ahora un punto de queja importante para ella. Las referencias son menos frecuentes y más indirectas, destacando sus mejores relaciones con el profesor, que le lleva incluso a defenderlo ante posibles quejas de algunos compañeros/as.

> *"León ha venido a clase a pesar de tener la pierna escayolada. Sólo viene a darnos clase a nuestro curso, a la gente de la clase le hubiera preferido que se quedara en su casa pero yo pienso que León no se porta nada mal con nosotros y más vale malo conocido que bueno por conocer" (D1-2. 312-320).*

La evolución que percibía en las relaciones con el profesor viene más a delatarse en la entrevista, pues los diarios son más utilizados como instrumento de crítica.

"I.- ¿Qué tal el profesor en este trimestre?.
A.- No sé, quizás porque nos conoce está más simpático, habla con más libertad. Al principio tenía que medir las palabras, no sé, se ponía más serio, como para causar más respeto, para que los alumnos no lo tomarán a la torera, o algo así; pero ahora cada vez es más simpático y eso.
I.- ¿Y tu relación particular con él?.
A.- Fuera de las clases no lo veo, y dentro, las pocas veces que es, lo que es hablar con él..., conmigo, vamos se ha portado muy bien, o sea, yo le he tenido que preguntar cualquier cosa y me la ha dicho de buenas maneras y eso, y le he dado motivos de algo y él lo ha aceptado y se ha callado y ya está.
I.- En definitiva, ¿vuestra relación es mejor que la del primer trimestre?.
A.- En el primer trimestre es que no había.

La categoría **CLIMA SOCIO-AFECTIVO CON COMPAÑEROS**, consigue una importancia relativa en sus diarios, debido sobre todo a que el grupo, frente al trabajo individual de la primera fase, se convierte ahora en la organización prioritaria de las sesiones.

Las relaciones con los compañeros/as (3,72 %), alcanza un valor destacado en esta fase, y al igual que en la fase anterior viene matizada por la concepción que al respecto tiene de sus compañeros/as de clase. La subcategoría concepción compañeros/as, venía a situarlos de forma aceptable en el aspecto técnico de las tareas, dominando mucho más que ella el nuevo contenido del trimestre, pero paralelamente los percibe bastante negativamente en cuanto a respeto y compañerismos con los demás. Realmente, aunque no son todos los compañeros/as con los que intenta evitar relaciones, si son la gran mayoría. En sus diarios viene a generalizar sin mayores precisiones.

"El rato que he estado observando la clase, me he dado cuenta de que son unos críos, sólo piensan en hacer daño, tiran la pelota a mala leche, sólo por dar a alguien o para que el otro se dé el paseito a por él" (D1-2. 291-296).

De hecho las clases que más satisfacción le han producido son aquellas en las que no ha tenido que enfrentarse a ese grupo que ella tiene perfectamente marcado.

La colaboración es muy difícil, pues ve en cada uno un interés personal, viendo difícil un sacrificio por el resto del grupo.

> *"No le importa el juego, sólo quieren ganar y por eso hacen trampas y eso le quita interés a todo". (D1-2. 306-309).*

Los percibe excesivamente competitivos, comparativos, estableciendo una lucha por obtener una mejor clasificación dentro del grupo. Los más débiles son los que les toca sacrificarse ante cualquier situación de grupo.

> *"Cuando han empezado a jugar, sobraba un jugador para estar los justos, y ninguno era lo suficiente compañeros como para retirarse, todos querían jugar y nadie cedía y se retiraba, todos decían ¡Vete tú!, y empezaban a señalar, al final acusaban a los más inocentes hasta que conseguían echarle" (D1-2. 297-305).*

Intenta, siempre que puede, formar grupo con unos determinados compañeros/as, apartándose del ámbito competitivo que determinados grupos priorizan en la realización de las tareas, encontrando un lugar y tiempo de verdadera "relajación" de la jornada diaria en la que se encuentra.

> *"El lado más positivo que le veo es que nos relacionamos más la clase, puesto que el resto de las clases son monótonas y nadie intercala ideas o comentarios". (D1-2. 362-366).*

Con el aumento de relaciones sociales en esta fase, la subcategoría <u>componentes del grupo</u> (2,32 %) alcanza paralelamente también un valor más elevado. Viene a criticar la gran diferencia de aptitudes que existe entre ella y la mayoría de sus compañeros/as, lo que hace que no tenga nada que hacer cuando compite contra ellos.

> *"Yo no se jugar y con alguien que sepa poco podría ganarle, pero siempre juego con gente que entiende, y como es normal me ganan" (D1-2. 273-277).*

La afinidad de los grupos, hacía que se constituyeran equipos "buenos" y "malos", existiendo mucha diferencia entre ellos. Ella normalmente se agrupa con unas compañeras con un nivel parecido al suyo, lo que hace que cualquier partido

que realicen con otros grupos, venga a destacar la gran diferencia de nivel, produciéndole una gran inhibición a la participación. Se podría decir que estas diferencias de nivel, permitían un buen trabajo dentro del grupo, pero le resultaba conflictivo a la hora de enfrentarse a otro grupo.

> *"Los grupos estaban organizados mal. Los grupos los podemos clasificar en dos: malos, buenos; no había grupos equilibrados ni gente entremezclada". (D1-2. 549-553).*

> *"La alumna durante la primera parte de la clase ha estado motivada, mostrando bastante interés por la realización de las actividades. Sin embargo, en la última tarea, (un partido de tres contra tres), al jugar las tres chicas que estaban con otro grupo, han empezado a entretenerse y a perder el tiempo. Los compañeros del otro equipo han tenido que solucionarlo haciendo equipos mixtos; solución que ha tenido buen resultado" (OC1. 18-4-95).*

Los resultados como medio de clasificación dentro del grupo ya quedó expuesta, viniendo en este caso a constituir un factor determinante en las relaciones de clase. La agrupación en "buenos" y "malos" no la cree adecuada para el aprendizaje, en la que unos podrían ayudar a los otros. Sin embargo, los episodios de competitividad planteados, que por otra parte influían positivamente en la motivación, no venían a ser el mejor estímulo para que los "buenos" jugadores quisieran agruparse con los "malos".

> *"Yo que sé, la gente no es muy compañera. No sé, la gente se va agrupando más bien por interés que por otra cosa. O sea, yo por ejemplo no tengo ni* idea *de jugar al voleibol, no!; hay gente que si que sabe jugar bastante el voleibol, entonces prefieren ponerse con gente que sabe jugar a con gente que no. Entonces claro, si yo estoy siempre con alguien que no sabe jugar, ni yo tampoco, pues la verdad es que nunca vamos a hacer nada; a no ser que León coja y vaya rotando o cosas así en la que vayas cambiando, pero si no... Cada gente tiene a su equipo fichado, y de ahí no sale. A mi no me molesta con quién jugar, pero sería mejor que toda la clase llegará a un mismo nivel de saber jugar, porque es que hay gente que sabe jugar muchísimo y hay gente que no sabe" (E1-3).*

Otro de los temas, que despiertan un interés elevado en esta fase es el relacionado con el Grado de autonomía (4,65 %), que mantiene prácticamente la misma frecuencia porcentual con respecto a la fase anterior, pero que cambia substancialmente su contenido, a raíz de las modificación introducidas por el programa docente.

	FASE 1	FASE 2
GRADO DE AUTONOMÍA	4,36 %	4,65 %

Tabla Nº 13.- Resultados correspondientes a la categoría "grado de autonomía".

Si recordamos, la preocupación, sobre todo en la primera parte de la primera fase, se centraba fundamentalmente en la poca libertad de decisión sobre la ejecución de las tareas. En esta fase, su preocupación principal se centrará en la segunda parte, y vendrá determinada por la "obligación" de tener que implicarse en determinadas responsabilidades, tales como la evaluación, hacer de árbitro en los partidos de los compañeros/as, o ser elegida por el profesor como entrenadora de un grupo para el siguiente trimestre.

Podríamos decir que la situación ideal de clase para ella, sería aquella en la que el profesor deja libertad de ejecución en las tareas, permite comunicación a los alumnos/as y no impone un excesivo control y disciplina, tomando él el resto de decisiones de clase. En definitiva, algo parecido a lo que ha venido experimentando en la segunda parte de la primera fase.

> *"Yo creo que las decisiones las debe tomar el profesor, pero que también se debe de dejar influir algo por los alumnos, tiene que escuchar las opiniones. En el primer trimestre hubo ejercicios y cosas que es que nos quemaba, porque ya estábamos hechos polvo para toda la clase y sin embargo él no nos hacía caso, es decir lo seguía haciendo y eso; pero por otra cosa yo creo que todo lo debe tomar él. Yo no creo que la clase esté capacitada como para decir hay que hacer esto y no hay que hacer lo otro". (E1-3).*

Por esta razón, la libertad en la realización de las tareas fue bien recibida en la primera fase, pues disminuyó la intensidad de los ejercicios. Sin embargo, a partir

de aquí, toda ampliación de libertad que le suponga asumir una responsabilidad será criticada, en cierto modo por el temor a las situaciones problemáticas con los compañeros/as. En estas situaciones de clase, ella ocuparía una posición desequilibrada por una doble fuerza, la del profesor y la de los compañeros/as, teniendo que decidir hacia un lado u otro. Los papeles en los que asume responsabilidad serán considerados por ella como una obligación.

No es que se pueda tachar al sujeto de poco responsable, sino que podría interpretarse que su personalidad y temor al enfrentamiento con el grupo, le hace oponer cierta resistencia al cumplimiento de dichas propuestas. Es por contra, bastante cumplidora con la responsabilidades individuales, en las que sólo dependería de ella misma.

Las responsabilidades asumidas y que le resultaron conflictivas se centraron durante la fase en dos cuestiones:

a) la participación en la evaluación y calificación de los gestos técnicos del voleibol de algunos compañeros/as;

b) las decisiones que tenía que tomar como árbitro de algunos partidos entre sus compañeros/as.

Con respecto a la primera situación, previa a la calificación por compañeros/as, existió esporádicamente una enseñanza recíproca por parejas, en el que mutuamente debían darse conocimientos de resultados de la ejecución del gesto que realizaban, además de anotar los logros que iban individualmente consiguiendo. Como se podría esperar en una primera situación de responsabilidad, los alumnos/as se aprovechaban de esa confianza depositada por parte del profesor, ante la posible presión de la calificación, hecho que critica duramente.

> *"León nos ha repartido una hoja en la que venían aspectos sobre la posición del cuerpo antes, durante y después del remate. Nosotros teníamos que anotar lo que nuestro compañeros hacía. Yo he sido la más sincera y explicativa posible, pero yo diría que bastante gente de la clase no lo ha sido, y al compañeros le han puesto como se dice FLORES. Ahora entiendo porque los profesores no se fían ni se fiarán de los alumnos". (D1-2. 417-425).*

Aprecia positivamente la independencia del trabajo de los grupos. En cierta manera, viene a ser una posibilidad de alejarse de la supervisión constante del profesor, y por lo tanto de una posible recriminación o castigo.

"I.- ¿Qué te ha parecido el trabajo realizado a través de las hojas de tareas?. "Esta bien, eso me gusto, porque yo se que León puede estar pendiente ahora de uno y luego de otro, pero de toda la clase no, y está bien lo que hizo por parejas de tú corriges a otro; eso estuvo bastante bien, porque no es lo mismo que te lo diga un profesor a que te lo diga un compañero. Es como si te lo dijera el profesor tu te lo tomaras de otra manera, como se te lo estuviera diciendo más estrictamente o algo así, es como si te estuviera regañando". (E1-3).

De hecho, durante la realización de esta forma de enseñanza, viene a centrarse en una comunicación técnica con su compañera, realizando solamente la anotación del número de ejecuciones correctas, siendo nulas las veces que corrige o sugiere otras posibilidades. En este sentido, como en todo aquel en el que se debe enfrentar a otra u otras personas, su participación es bastante limitada.

"En la segunda parte de la clase está haciendo de anotadora, pero no ha corregido ningún fallo" (OC1. 14-3-95).

Mayor presión tuvo, cuando esta forma de enseñanza se repitió en el momento concreto de la calificación final, realizado a través de un examen práctico en el que ella participó como anotadora.

"Hoy León nos ha puesto un examen práctico de voleibol para darle los últimos retoques a nuestra nota. {...} Para esto, hemos hecho grupos de 5 alumnos, de los cuales uno no participaba directamente en el examen, sino que va anotando los resultados de las pruebas del grupo que se les adjudique. Yo he sido una de estas personas, no he participado en el examen práctico ya que hoy me sigue doliendo la cadera al andar" (D1-2. 474-476 y 480-489)[73].

[73] Es curioso, como aplica la palabra "participación" para determinar sólo la implicación directa en la ejecución. A nuestro entender, viene a ser síntoma de la visión eficientista de la educación física que ha percibido durante su vida escolar, y seguramente extraescolar; que por otra parte, ya apuntábamos en varias ocasiones al referirnos a la concepción que tiene de la educación física.

El enfentamiento entre las dos fuerzas instauradas en la clase se hacía patente en esta situación. Por una parte los compañeros/as querían ponerse una mayor puntuación, pero por otra, esta actitud venía a chocar con la responsabilidad que tenía ante el profesor, como encargada de anotar los resultados reales. El enfrentamiento entre lo que le pide el grupo y lo que el profesor le exige, le hace pasar por unas situaciones comprometidas, que en cierta manera ella preveía.

"El trimestre pasado, cuando se hizo el examen práctico, pues a mí me dolía la cadera y me puse a anotar a un grupo de cuatro. León dio instrucciones y me dijo que lo que dijeran ellos yo tenía que apuntarlo, o sea, que yo no pintaba nada yo sólo tenía el boli y el papel. Entonces dos observaban a otros dos y viceversa, entonces claro, la verdad que en un examen práctico yo no hubiera puesto esa nota, eso de decir no nos ha salido espérate que repito o algo por el estilo, una vez pues mira a lo mejor, pero no durante todo el examen, y yo se lo podía decir una vez o dos, "oye os estáis pasando", o cualquier cosa, o "se va a notar mucho", pero claro ellos hacían lo que querían, yo simplemente me dedique a poner lo que me dijeron, o sea tampoco es que lo pusieran tan sumamente mal, pero eso de que comiences un ejercicio y de un principio te salga mal, coger y repetir y eso es muy poco, ponme algunas más, yo digo "mira tu me dices las que te tengo que poner y yo te las pongo", a mi no me daba miedo". (E1-3).

La segunda responsabilidad asumida durante esta fase, le supuso el arbitrar algún partido. Aspecto que intento afrontar con bastante honradez y justicia, sin embargo, sus limitaciones en el conocimiento del reglamento y en saber adoptar posturas de autoridad las tendría muy presentes, matizando de nuevo su autoconcepto.

"Creo que al juzgar he sido lo más justa posible, pues no me he inclinado para ningún lado, la verdad es que al principio me he liado un poco con las normas, pues no entiendo como los árbitros pueden estar pendientes de tantas cosas a la vez. Creo que yo nunca será buen árbitro, me faltaría ojos. Quizás sea por no tener costumbre pero cuando acaba un partido termino con la cabeza hecha un lío de tantas cosas a las que procuro estar pendiente". (D1-2. 459-471).

Tal vez uno de los problemas en la aplicación del programa, ha supuesto no valorar la actitud inicial de la que partía, síntoma de su particular personalidad. De hecho, es difícil transmitir una enseñanza en la que el propio receptor se opone de forma continua a recibirla. La actuación debería encaminarse primeramente a la causa de su negativa, que en Encarna la encontramos en su baja autoestima.

"I.- ¿Qué decisiones te hubiera gustado tomar?.
A.- Me gustaría que me hubiera dejado tomar la decisión de no querer ser alguien en los grupos. En primer lugar porque no tengo ni idea, en segundo porque se que soy incapaz de guardar tantas cosas a la vez en la cabeza. Yo no puedo estar pendiente de si pisan la línea, luego cuantos van a acertar, si da de antebrazos, si da de dedos, cuantos puntos lleva; es que son tantas cosas que es que no voy a ser capaz de llevarlas. (E1-3).

Para la tercera fase sus perspectivas, se presentan bastante pésimas, pues en la última clase fue escogida por el profesor para desempeñar un rol de responsabilidad que debe mantener durante el resto del curso. Este aspecto, situará a la categoría grado de autonomía como el tema de mayor interés durante la siguiente fase.

El **CONTEXTO DE INVESTIGACIÓN** (10,69 %), viene a incrementar su frecuencia de aparición, alcanzando un valor considerable. No obstante, se produce un importante cambio de contenido temático, consiguiendo disminuir su percepción negativa.

	FASE 1	**FASE 2**
INVESTIGADOR PRINCIPAL	0,73 %	**2,79 %**
COLABORADORES	3,27 %	**1,86 %**
CÁMARA	2,81 %	**1,86 %**
ENTREVISTA	0,36 %	**0 %**
DIARIOS	1,82 %	**0,93 %**
INVESTIGACIÓN GENERAL	1,45 %	**3,25 %**

Tabla Nº 14.- Resultados correspondientes a la categoría "contexto investigación".

Si observamos la Tabla Nº 14, podemos apreciar que lo más significativo del contexto de investigación, es la disminución de frecuencia de la subcategoría colaboradores (1,86 %) y cámara (1,86 %) con respecto a la fase anterior, y el paralelo aumento de interés por la subcategoría investigador principal (2,79 %) e investigación general (3,25 %). Estos cambios de frecuencia, adelantan un cambio de contenido en relación al tema tratado.

La mayor importancia del contexto de investigación en esta fase, no se traduce por una mayor preocupación. Su mayores referencias son producidas, entre otras causas, por los acontecimientos particulares que vinieron a ocurrir durante esta fase. Entre ellos, se sitúa la ausencia en algún día de los colaboradores y del investigador principal. Hecho que fue recogido por Encarna como suceso extraordinario de clase, y como apuntábamos en líneas anteriores, nos indica una mayor aceptación de la cámara, observadores e investigador en relación a la que existía en la primera fase.

Como consecuencia de estos acontecimientos, se sucedían referencias más extendidas y diversas en relación a los agentes de la investigación y sus actuaciones.

"... la verdad por mucho que les interese esa profesión de maestro de E.F. debe ser un poco coñazo trasladarse a nuestro instituto para ver a una manada de críos haciendo algo parecido a lo que llamamos E.F. Aún no entiendo porque han elegido a nuestra clase para observarla, habiendo tantas, seguro o por lo menos es la única explicación que encuentro es que haya sido elegida por azar. Espero que los de magisterio le saquen todo el provecho posible a estas prácticas ya que llegarán a ser la generación próxima de profesores de E.F.". (D1-2. 188-204).

"Me gustaría saber como toman notas y quizás sea que cada uno tiene asignado un grupo pequeño de alumnos o quizás observen a la clase en común, aunque esto parece demasiado complicado tener que estar pendiente de todo el mundo, claro está, que con la grabación que hacen tienen una pequeña ayuda ya que pueden observar de nuevo, captar algún que otro detalle que se les halla escapado mientras hacían las anotaciones en clase". (D1-2. 250-262).

Uno de los comentarios, viene a reforzar la actuación del investigador principal, con el que mantiene una buena confianza a través del refugio de los diarios.

"Alvaro tiene que tener gran voluntad por su trabajo, ya que viene a todas nuestras clases sin tener que hacerlo, es un hombre que hace muy bien su trabajo, se preocupa por nosotros, y se ve con un gran afán de superación en su trabajo. Esta haciendo este "estudio" (por llamarlo de alguna forma) por interés a su trabajo y por preocupación por éste, eso es algo que no hace cualquier maestro, o por lo menos no con tanto interés desinteresado, eso es algo que tiene un gran mérito (aunque los alumnos nunca lo reconozcamos). Alvaro sigue así llegarás a ser un gran profesor". (D1-2. 42-58).

Las referencias, como ya hemos comentado, surgen a raíz de los acontecimientos ocurridos, pero todo parece indicar que ha disminuido esas fuertes críticas de la primera fase. Incluso ella misma viene a reconocerlo en los diarios.

"Me estoy dando cuenta de que la gente de la clase ya actúa con total normalidad ante la cámara, no se privan de hacer sus burradas características, aún sabiendo que les están observando y que les van a volver a observar. Una cosa es ser natural y otra es ser animal". (D1-2. 500-507).

Sin embargo, uno de los pocos focos de preocupación en relación con la investigación, fue precisamente el propio investigador. Sin tener consciencia de ello, estaba suponiendo una presión hacia el sujeto, fruto del compromiso que Encarna se había creado con el investigador, y en el que influyo seguramente el haber sido profesor suyo.

"... además, últimamente me pone más nerviosa que Alvaro me mire hacer los ejercicios, es como si me sintiera obligada a hacerlos bien, y que si no lo hiciera así le fallaría". (D1-2. 384-389).

Por último, otro acontecimiento ocurrido durante la fase, de especial trascendencia para el desarrollo de las clases, fue la lesión de rodilla que sufrió el profesor en uno de los partidos de fútbol sala que venían celebrándose por las

tardes, y a raíz de la liga interna del centro. Su presencia en la clase, aún estando de baja para el resto de cursos, fue un comentario forzoso por todos los sujetos.

> *"León se ha tronchado una pierna y no ha venido a clase. Alvaro y J. nos han estado diciendo que no le quitarán el yeso hasta el día 15 y que no saben si vendrá un sustituto o no, lo más probable es que León venga a darnos clase aunque no se pueda mover" (D1-2. 280-287).*

Se incrementa el nivel de reflexión de los diarios. Como síntoma de ello, es su reconocimiento a la utilidad de sus escritos, que le hacen pensar en acontecimientos que anteriormente no venía a darles importancia.

> *"I.- ¿Crees que te sirve de algo la realización de los diarios?.*
> *A.- Yo creo que sí, yo antes nunca me había puesto a pensar, ni me había planteado nada sobre la E.F., sobre el ejercicios, absolutamente sobre nada; y desde que estoy haciendo los diarios, pues quieras que no siempre pienso, por lo menos mientras que los haces ya estas pensando en eso" (E1-3).*

La reflexión más importante que se cuestiona es la utilidad y finalidad de la educación física; planteándose los pocos hábitos de salud que tiene la sociedad, y en la que la asignatura puede tener un gran peso.

> *"Antes no le daba importancia absolutamente a nada de lo de E.F., es más, no me gustaba, no me gustaba ningún deporte. Correr me cansaba y eso, no hacía nada, pero ahora le doy vueltas a la cabeza y ves que la gente cada vez que va aumentando de edad hace menos, y que se sientan en un sillón y no se mueven, no sé, van engordando, luego que si asfixia, que si esto, y dices si no se mueven y luego no quieren estar así, si es que no hacen nada. no es por el hecho de estar gordo ni nada, por el físico... Durante la clase de E.F. no pienso, me limito a hacer, pero luego dices que le voy a poner y te poner a pensar y se me ocurre cualquier cosa; yo por ejemplo, veo a mi madre o a mi padre, mi padre es un hombre que está siempre sentado, no se levanta y luego pues no lo pongas a correr de aquí a cien metros porque es que no aguanta, y cosas por el estilo. Mi padre hay muchísimas cosas que no puede hacer, que no está acostumbrado. Ahora mismo, le doy alguna importancia, no es que tenga la E.F. como lo*

principal, lo primordial, porque te engañaría, pero creo que si que tiene su importancia, que no se la debería de echar de lado". (E1-3).

Puede apreciarse una postura más firme en cuanto al valor que estima de la asignatura. La influencia de sus reflexiones a través de la realización de los diarios y en especial su compromiso adoptado a raíz de su participación en el propio proceso de la investigación, creemos que ha sido un factor determinante. Su postura, le hace incluso defender "el prestigio" de la educación física, que ve debilitado por algunos comentarios improcedentes del profesor.

"... también ha hablado de su asignatura refiriéndose a ella como algo sin importancia, nos ha dicho claramente que no nos esforcemos, que todos lo vamos a aprobar; esto no me ha gustado, parece como si se hubiera quitado mérito y esfuerzo a él y a la asignatura. A mi entender lo que ha dicho es que para una buena formación académica no es necesaria la E.F., que ésta sólo es algo que mejora nuestro estado físico y nada más. Yo creo que a la E.F. se le debería dar mucha más importancia de la que se le da, ya que para estar agusto contigo mismo y con tu cuerpo antes tienes que estar conforme de tu estado físico y tu salud. Una parte muy fundamental de la salud es el estado físico, pero no acabamos de concienciarnos. Los jóvenes hacemos algo de ejercicio por causa de juegos, etc.; pero a la vez que se va madurando en carácter y cuerpo la mayoría de las personas se olvidan de su estado físico, hasta que llega el momento en que se encuentran mal, y para este entonces puede que sea, y es en la mayoría de los casos es, demasiado tarde". (D1-2. 515-543).

El campo de influencia de la educación física, aunque fundamentalmente es el físico, parece que por primera vez viene a reconocer alguna contribución en otros ámbitos de la persona.

Por último la influencia de **la ORGANIZACIÓN TEMPORAL ESCOLAR** y su **ENTORNO EXTRAESCOLAR**, pensamos que han sido, son y será un tema de influencia notable en la vida en las aulas. Las pocas referencias a través de sus diarios, creemos que se deben precisamente al carácter continuo y permanente con el que se viene presentando. (ver Tabla Nº 15).

	FASE 1	**FASE 2**
CALENDARIO ESCOLAR	0,36 %	**0,46 %**
HORARIO LECTIVO	0,36 %	**0,93 %**
ENTORNO	1,45 %	**0,93 %**

Tabla Nº 15.- Resultados correspondientes a las categorías "organización temporal-escolar" y "entorno".

La división que se viene estableciendo entre jornada escolar y no escolar, es pura ficción si lo consideramos desde el punto de vista de sus interrelaciones. La influencia de la vida extraescolar en la escuela, puede ser muy diferente en función de las áreas y contenidos que se desarrollen dentro de cada una de las parcelas temporales de la jornada diaria. El cansancio físico previo, es tal vez, el condicionante más importante para las clases de educación física, así al menos viene a recordar una de sus experiencias un día concreto:

> *"Hoy no he podido ir a clase de E.F. porque me sentía super agotada. Ayer tuve que trabajar y como es de suponer hoy no estaba para muchos trotes, las dos últimas clases me las he saltado y me he ido a mi casa a dormir y descansar un rato. Me era casi imposible mantener los ojos abiertos, me pesaban, y no sólo eso, me dolía la espalda (de tanto forzarla), y la cabeza". (D1-2. 81-91).*

Además, el calendario escolar viene ha marcar una serie de rituales firmemente establecidos en el centro, a los que no escapa la educación física. Ejemplos generales de estos rituales, lo constituye la propia calificación al finalizar cada trimestre, la determinación anual de unas festividades bastante señaladas para ella, los temas de conversación reinantes en el centro, etc. En el ámbito propio de nuestra asignatura, Encarna viene a aceptar el cambio de contenido coincidiendo con el final del trimestre, pasando por tanto desapercibido el cambio temporal que ha supuesto la investigación, donde el inicio del voleibol no se inició al final del primer trimestre escolar, sino ya comenzado algunas semanas el segundo trimestre.

6.3.1.3.2.- Análisis de la carga emotiva.

La predominancia de la percepciones negativas sobre las positivas continúa estando presente durante esta fase, síntoma de la perspectiva manifiestamente crítica de sus diarios.

	FASE 1	**FASE 2**
PERCEPCIÓN NEGATIVA	18,18 %	**10,70 %**
PERCEPCIÓN POSITIVA	4,36 %	**4,19 %**

Tabla Nº 16.- Resultados correspondientes a la carga emotiva de los diarios.

No obstante, en función de los datos representados en la Tabla Nº 16, podríamos hablar de una evolución hacia la percepciones positivas, determinado por la disminución de sus preocupaciones, que venían a centrarse en la primera fase sobre el excesivo control y autoritarismo del profesor, pasando en la segunda fase a estar más relacionado con la ejecución de las tareas y las relaciones con sus compañeros/as. En definitiva, viene a rebajarse el resultado diferencial negativo de (-13,82 %) a un (-6,51 %).

Las **percepciones negativas** durante esta fase vendrán expresadas en la preocupación por:

- El escaso y deteriorado material disponible al comienzo de la fase.

- Los fracasos en los resultados, especialmente cuando compite o se compara con el resto de compañeros/as.

- La inseguridad que su experiencia le repara hacia el voleibol.

- La incertidumbre en el momento de formar los grupos, pues destaca su mala concepción hacia las relaciones con los compañeros/as.

- La incomprensión de determinadas actuaciones del profesor que no explica suficientemente la manera de realizar las tareas.

- El ridículo que pueda hacer, en especial al ser filmado por la cámara que un día en concreto lleva el profesor.

- El abuso de algunos compañeros/as, a raíz de la confianza depositada por el profesor, en especial a la hora de anotarse los resultados de algunos ejercicios.

- Por tener que asumir determinadas responsabilidades ante el grupo, sin quererlo realmente.

En cuanto a las **percepciones positivas** destaca:

- La satisfacción por la adecuación de las tareas, influido principalmente por la libertad que se le permite en la ejecución de los ejercicios.

- La mejora de las relaciones con el profesor.

- Satisfacción por la independencia de ejecución que le permite la utilización de las hojas de tareas.

- Las diferencias, fundamentalmente de desarrollo de clase, que aprecia en la educación física con respecto al resto de materias.

- Agrado por el progreso técnico que percibe al compararse consigo misma, lo que repercute en una mejora de su autopercepción.

6.3.1.3.3.- Resumen de la fase 2.

El resumen final de esta fase puede concretizarse en los siguientes hechos:

- El programa viene a implantar un tipo de clases parecidas a las vivenciadas por ella hasta el momento, donde el excesivo control en la ejecución de las tareas característico de la primera fase del programa se suaviza completamente, permitiendo una acomodación y una menor insatisfacción por las clases.

- El contenido del conocimiento escolar pasa a centrarse más en las tareas y su ejecución, determinado por el aumento de las relaciones sociales con los compañeros/as.

- La independencia en la ejecución de las tareas produce una ligera mejora de su autoconcepto, al no verse protegida dentro del grupo reducido de amigas. Sin embargo, las ocasiones en las que tiene que enfrentarse a compañeros/as diferentes, produce una inhibición de la implicación en las tareas.

- Menor sensación de ridículo ante la cámara y los observadores, aunque se percibe una influencia mayor del investigador principal, tal vez por la forma de asumir el compromiso surgido con él, al iniciarse esta investigación.

- Preocupación, centrada al final de la fase, por la responsabilidades asignadas frente al grupo, entre las que destaca su participación en la calificación de algunos compañeros/as y la actuación de arbitro en el desarrollo de algunos partidos de voleibol.

- Finalmente, le produce asombro el hecho de ser elegida entrenadora de voleibol para un grupo de alumnos/as durante la fase siguiente, planteando unas expectativas bajas sobre su capacidad de asumir correctamente dicha función.

6.3.1.4.- Fase 3: microenseñanza

6.3.1.4.1.- Análisis del contenido temático.

La evolución del programa docente en esta fase, llevará a Encarna a implicaciones importantes en el proceso de enseñanza.

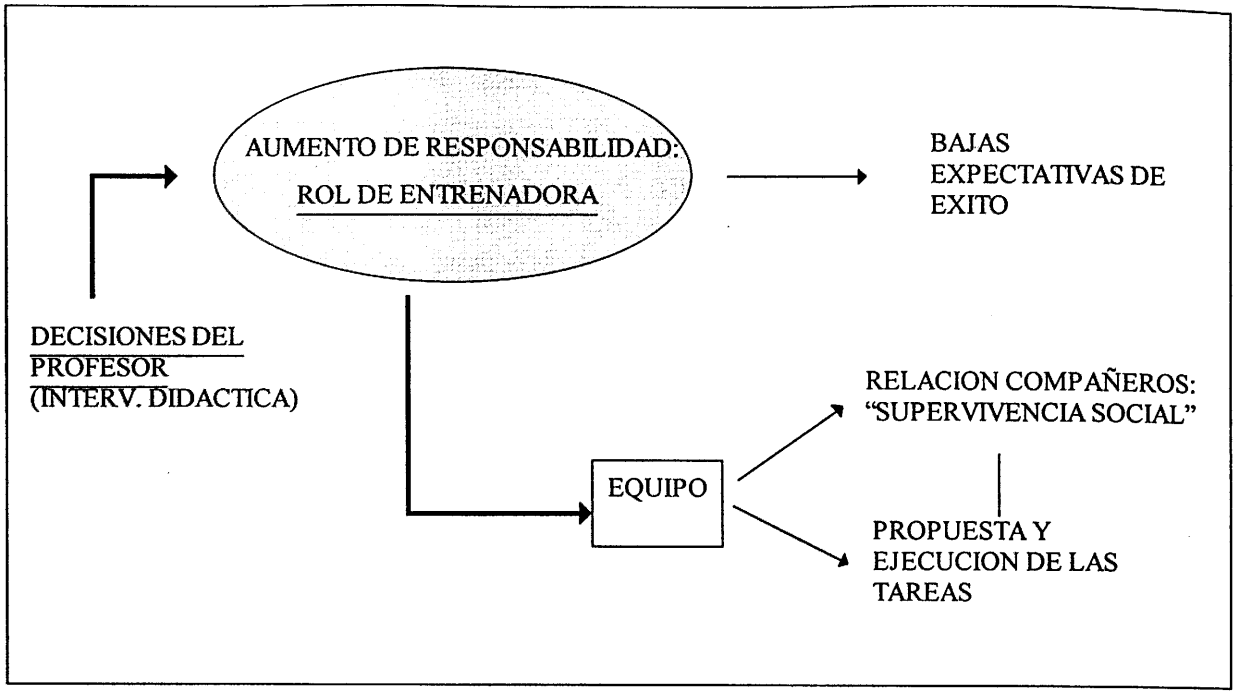
Durante la segunda fase pudimos apreciar como no le era muy gratificante las experiencias vividas como árbitro, incluso como anotadora en la calificación de algunos de sus compañeros/as. Pero lo que más criticó fue el ser elegida, al final de esa fase, para asumir el rol de entrenadora para uno de los equipos que se formarían a partir de ese momento.

Atendiendo a este antecedente, no es de extrañar que la categoría Grado de Autonomía (19,27 %), se sitúe, con bastante diferencia del resto, en el tema principal sobre el que girará el contenido de su conocimiento en esta fase.

	FASE 1	FASE 2	**FASE 3**
GRADO DE AUTONOMÍA	4,36 %	4,65 %	**19,3 %**

Tabla Nº 17.- Resultados correspondientes a la categoría "grado de autonomía".

Los temas tratados en sus diarios estarán reflejados desde la visión del papel que intenta asumir, viniendo a constituirse como un factor determinante de los resultados extraídos durante esta fase.



Cuadro Nº 19.- Esquema general de los temas más relacionados con la categoría "grado de autonomía".

En el Cuadro Nº 19 presentamos el esquema conceptual sobre el núcleo central del conocimiento escolar del sujeto 1 en esta fase, extraído a través del análisis de las relaciones entre los diferentes códigos.

Como ha venido siendo costumbre en ella, la preocupación inicial siempre que afronta un nuevo reto, se centra en sus pocas aptitudes y posibilidades de desarrollarlo satisfactoriamente. En este sentido, ante la responsabilidad que el profesor le cede como entrenadora se plantea unas bajas expectativas para saber dirigir al equipo, y por tanto poder conseguir buenos resultados en el aprendizaje y en las competiciones a realizar frente al resto de entrenadores y equipos. Una vez asumido su nuevo rol, el tema de mayor interés se situará en relación a los alumnos a los que debe preparar (equipo); orientado fundamentalmente en dos pilares:

a) el mayor número de relaciones que mantiene por su papel dentro del grupo;

b) su interés por ver cómo asumen, desarrollan y resuelven las tareas de las que ella debe informar, e incluso ocasionalmente proponerlas.

Pero, pasemos a analizar con mayor profundidad este núcleo central de la perspectiva de Encarna en relación a lo sucedido en las clases de E.F.

Como desencadenante de todo el conflicto, viene a culpar al **PROFESOR.** Los temas con relación a éste vendrán a centrarse exclusivamente en las críticas a su intervención didáctica (7,34 %), y en relación a la decisión de que ella fuera una de las entrenadoras para esta fase del programa. (ver Tabla Nº 18).

"Ahora me parece muy mal lo que ha hecho León con la clase, deberían ser entrenadores aquellos que quieran serlo y que estén preparados, pues yo sinceramente no pinto nada en la pista {...} No se lo que quería comprobar o experimentar León con la clase, pero lo que estoy segura es que conmigo ha resbalado, considero una inmensa tontería lo que ha hecho". (D1-3. 157-163 y 169-173).

	FASE 1	FASE 2	**FASE 3**
CARACTERÍSTICAS PROFESOR	6,54 %	0 %	**0 %**
INTERVENCIÓN DIDÁCTICA	4,36 %	5,58 %	**7,34 %**
CALIFICACIÓN E.F.	3,64 %	2,79 %	**0 %**

Tabla Nº 18.- Resultados correspondientes a la categoría "profesor".

Una vez iniciado su papel de entrenadora, las "pequeñas" decisiones del profesor seguirán teniendo una influencia importante en la construcción del conocimiento de la realidad del aula; sobre todo la propuesta de tareas que diariamente les tiene el profesor preparados, para que los entrenadores lo comuniquen y desarrollen con su equipo. De esta manera, la planificación del profesor viene a situarse en un lugar de más interés con respecto a las fases anteriores pues ahora le repercute de manera más directa.

"Hemos dejado de entrenar durante las clases y hoy hemos empezado jugando partidos, a mi parecer ha sido algo precipitado...". (D1-3. 176-179).

También destaca la presión a la que se ve expuesta por parte del profesor, para que el grupo realice los ejercicios.

"... y por si fuera poco León estaba siempre encima mía diciéndome que les digas esto, que les digas lo otro". (D1-3. 155-157).

Desde que tuvo conocimiento que el profesor le había escogido para que fuera una de las entrenadoras, y centrándose sobre todo en las primeras sesiones, venía a plantearse de forma repetida las pocas posibilidades que tenía de triunfar como líder de un grupo, aflorando su baja autoestima y sus preocupaciones por lo que se le venía encima, al tener que desempeñar una situación que supondría una constante exposición al grupo. Las primeras líneas de los diarios de esta fase ya daban cuenta de su mayor preocupación:

"Hoy es mi primera clase como entrenador y la verdad es que no he llevado una primera impresión buena, sino al contrario, no me gusta, creo que si no valgo para jugar mucho menos para entrenar, pues eso de dar órdenes y estar diciendo siempre lo que hay que hacer no me va, pues creo que yo no soy nadie para imponer normas y conductas a mis compañeros, por mucho que León lo diga. También se que tarde o temprano la gente que hay en mi equipo me van a tomar cierta manía, pues yo soy muy perfeccionista y si estoy es para que lo hacen les salga bien, quiero que se note, y no sé como hacerlo, pues no quiero presionarles ni dejarlos demasiado a su aire, intentaré buscar un punto intermedio aunque no sé si lograré encontrarlo". (D1-3. 1-23).

Su autoconcepto (8,26 %) viene a aumentar en la medida que aumenta las responsabilidades hacia la clase (ver Tabla Nº 19). Su autoconcepto hacía que cualquier nuevo reto al que se le exponía, fuera percibido como difícil, planteándose desde el inicio su no consecución. De esta forma, cuando se le coloca de árbitro en uno de los partidos de la liga que se jugaría en la segunda parte de esta fase, o por ejemplo cuando se les indicó que los entrenadores deben realizar la planificación de las tareas a trabajar por su equipo, las expectativas fueron nefastas:

"... y por si fuera poco de aquí en adelante voy a tener que preparar yo los ejercicios que hagamos en clase. Esto es algo que veo difícil, pues yo no tengo imaginación para inventar esto". (D1-2. 76-81).

Su bajo autoconcepto, predice malos resultados, incluso llega a extenderse también a una concepción baja de los compañeros/as que componen su equipo.

"He llegado a la conclusión de que los equipos están muy mal repartidos. Los peores jugadores son los de mi equipo y la peor entrenadora soy yo". (D1-3. 242-245).

	FASE 1	FASE 2	**FASE 3**
AUTOCONCEPTO	5,82 %	6,51 %	**8,26 %**
CONCEPCIÓN COMPAÑEROS	2,18 %	5,12 %	**2,75 %**

Tabla Nº 19.- Resultados correspondientes a las categorías "autoconcepto" y "concepción compañeros/as".

Como sucedía en las fases anteriores, su autoconcepto viene a relacionarse con la concepción de los compañeros/as (2,75 %); las comparaciones no son a nivel individual como en la segunda fase, sino viene a realizarlas entre su grupo y el resto de grupos, y entre ella y el resto de entrenadores, tal vez este cambio explica su disminución con respecto a la fase anterior.

"El mejor equipo creo que es el de Isabel, pues tiene un equipo que se lo toma muy en serio lo del voleibol, y además Isabel pone mucho empeño y coraje en que todo le salga perfecto, cosa que aunque yo lo hiciera no saldría, pues mi equipo no sabe, manejan el juego, pero todos fallan en algo, si no es el saque es el remate, y sino recibir, pues no quiero hablar de los que no hacen bien nada" (D1-3. 245-256).

Una vez asumido su rol, su preocupación principal gira sobre como plantear su actuación, para que consiguiendo el aprendizaje de los compañeros/as, no se creen conflictos con ella. Su actuación ideal sería aquella situación intermedia entre cierto autoritarismo y libertad, en parte, reflejo de lo que ella ha experimentado con aquellos profesores que guarda buena imagen de ellos.

Sin embargo, su realidad con el grupo es muy diferente a la del profesor. Ella parte de una situación de igualdad con respecto al resto de compañeros/as, lo que hace muy difícil imponer cierta autoridad dentro de su grupo. Se enfrenta de nuevo a una doble presión, la del profesor para que imponga el orden necesario para guiar a su equipo, y la de los compañeros/as de grupo que no dejan de verla como uno más de ellos, aprovechándose en ocasiones para resistirse más fácil y descaradamente a la realización de determinados ejercicios. Las clases para ella se van a convertir en una auténtica "supervivencia social", en la que intentará no salir dañada en las relaciones con sus compañeros/as a consecuencia del papel encargado por el profesor.

La relación con los compañeros/as (11,01 %) se sitúa en el segundo tema de mayor preocupación, después del grado de autonomía, que como ya hemos comentado se convierte en la fuente de origen de la mayoría de las temáticas. El aumento del número de componentes que se produce en los grupos de trabajo, lleva a un incremento de las relaciones sociales entres sus miembros, y en especial en torno a ella por el papel tan destacado que viene a ocupar en uno de los equipos. Las relaciones sociales aumentan tanto en número como en su forma, al venir enfrentada a todo el grupo.

	FASE 1	FASE 2	**FASE 3**
COMPONENTES GRUPO	1,09 %	2,32 %	**2,75 %**
RELACIÓN COMPAÑEROS	1,09 %	3,72 %	**11 %**

Tabla Nº 20.- Resultados correspondientes a la categoría "clima socio-afectivo con los compañeros/as".

Dentro de la doble polaridad de fuerzas a las que se halla enfrentada, inicialmente le influye más la presión del profesor por asumir el papel de entrenadora, por lo cual intenta desempeñar su función de la mejor manera posible, observándose un interés importante en sus acciones. Sin embargo, la fuerza que viene materializada por la colectividad de sus iguales, terminará imponiéndose en ella.

"He estado a cada momento encima de ellos diciéndoles una cosa u otra, y creo que los he presionado demasiado" (D1-3. 31-33).

Comienza cumpliendo con su responsabilidad de entrenadora, intentando evitar paralelamente los enfrentamientos con sus compañeros/as. Cree que la clave del éxito esta en la motivación de los alumnos/as hacia las tareas, intentando para ello que los ejercicios fueran presentados de forma divertida y sin una excesiva presión en su realización.

A partir de aquí, las reacciones de los compañeros/as irán marcando su posterior forma de entender la realiad y actuar acorde a ella.

"... creo que la gente por un lado entiende la postura de la persona que los entrena, pero por otro lado no, no paran de decir que no hago nada, pero la verdad es que no puedo hacer más". (D1-3. 52-57).

Los problemas aparecen, y como era de esperar van sucediéndose, siendo muy determinante la resolución de estos conflictos interpersonales para la autoestima e interés futuros de Encarna en relación a su función dentro de la clase.

"Mi equipo parece que ya va tomando forma, ya parece que les va saliendo algo, pero tengo un problema que no se si lo solucionaré, hay un componente de mi equipo que no es compañero, pues él va a por todas las pelotas y no deja a los demás jugar apenas, y aunque le llamo la atención no me hace caso, voy a tener que hablar con el en serio y tomar medidas" (D1-3. 88-98).

Progresivamente va a darse cuenta de la realidad en la que ella se encuentra. Es una alumna más, y por ello las decisiones de autoridad no son respetadas por su grupo; la presión de los compañeros/as es cada vez más fuerte.

"... no pinto nada en la pista, pues no se entrenar, y por si fuera poco yo no tengo carácter como para causar un cierto respeto y el equipo pasa de mí, es que ni siquiera me escucha, y eso es algo bastante molesto" (D1-3. 162-168).

El enfrentamiento con sus compañeros/as viene a resultarle bastante peligroso, pues debe convivir con ellos 6 horas diarias. De esta forma, la fuerza del grupo supera en esta etapa a la presión del profesor, por lo que decide definitivamente dejar a los compañeros/as que hagan lo que quieran, y con ello apartarse de los comentarios de los suyos.

"Mi equipo no me ha hecho demasiado caso, iban más bien a su aire, pero esto no me molestaba, al contrario prefiero que jueguen libres, sin ningún tipo de presión, pues así parece que rinden más, además quiero que se tome esto como una distracción y relajación y no como un deber" (D1-3. 138-146).

La preocupación por lo que pudieran pensar de ella como compañera le hace determinarse por una mínima intervención entre ellos. Esas jerarquías establecidas en la clase, por las que se manejan las relaciones sociales quedan bastante referenciado en la entrevista realizada al final del curso:

"I.- ¿Qué crees que opinan de ti como entrenadora?.
A.- Pésima.
I.- ¿Tan mal?.
A.- No, o sea, mala de entrenadora, porque no se entrenar, no tengo ni idea; pero vamos, no creo que lo hayan pasado tan mal conmigo. No los he tenido controlados, yo no puedo regañar a alguien porque no soy nadie para regañar, no puedo decirles lo que tienen que hacer. Tampoco les vas a dejar que hagan lo que les de la gana, pero tampoco les vas a marcar mucho los pasos.
I.- Pero, ¿Por qué no?, eres la entrenadora.
A.- Bueno sí, eso es un nombre así muy abstracto ¿no?, yo me he considerado una más del grupo que lo único que hace es dirigir.
I.- ¿Crees que el único que puede mandar es el profesor?
A.- Hombre... debería. Los alumnos no porque no causan ni respeto ni nada. Es que no, es que eres uno más de la clase y ya está.
I.- ¿Qué podría hacer el profesor para que obedecieran al entrenador?.
A.- No lo va a conseguir. O sea, a mi me ha dado mucha rabia que llegara León y me dijera "oye, diles esto"; y estaban al lado y lo estaban escuchando, pero ... "díselo tú", pero no, se lo tenía que decir yo, y no es lo mismo; la primera hacen lo que les dices, pero la segunda no. A mi personalmente me tomaron a la torera. Yo no tengo genio,... yo no..., yo no les chillo porque es que por muy nerviosa que me ponga yo prefiero coger y largarme, que he estado a punto de hacerlo en varias clases, coger y decir "se va todo a la mierda y yo me voy". No gente que se le pone a chillar y a regañar y..., pero no, o sea que no, es que considero que no sirvo, que..." (E1-4).

Los repetidos conflictos con los compañeros/as que para ella ha supuesto intentar dirigir al grupo, le hace finalmente adoptar un mayor desinterés por su actuación como entrenadora, llegando a permitir una total libertad a los compañeros/as, aunque evitando a su vez, que esta actuación fuera percibida por el profesor. Las anotaciones de los observadores, así como las propias observaciones de campo del investigador, confirman esta tendencia hacia un mayor desinterés y renuncia por el papel de entrenadora a medida que transcurren las sesiones.

De lo que no podría escapar tan fácilmente era de tener que desempeñar la función de árbitro en alguno de los partidos de la liga, comenzados después de varias clases de preparación técnica y táctica por parte de cada equipo. Con los cinco equipos que existían, el profesor organizaba dos partidos en los que se enfrentaban 4 de estos grupos, el equipo que restaba debía esperar, se supone que entrenando, siendo su entrenador el que debía arbitrar uno de los dos partidos que se estaban desarrollando.

El carácter sumamente competitivo de los partidos, requería cierta autoridad y firmeza de decisión por parte del árbitro. Los conflictos se veían aumentados frente a una situación normal de juego, de hecho, lo que el árbitro decidía para una parte, normalmente no satisfacía a la otra. Las ocasiones en las que tuvo que arbitrar supusieron una verdadera preocupación, al tener inevitablemente que intervenir para dirimir esos conflictos de juego continuos.

> *"Mientras el equipo buscaba la sombra, a mí me ha tocado arbitrar uno de los 2 partidos que se disputaban. Me he dado cuenta (además del resto de la gente), que no tengo ni idea de arbitrar, es que ni sabia las reglas más mínimas y esenciales. La verdad es que he pasado un mal rato, pues a raíz de mi ignorancia en el tema los equipos no hacían nada más que protestar, reclamarme y chillar, es que no me dejaban ni hablar. Cuando me he hartado de tanto cachondeo he hecho lo que me ha dado la gana, a uno de los equipos, (el más protestón), he ido a por ellos y siempre me he inclinado más por el otro. Se que he sido injusta, pero es que me tenían harta". (D1-3. 192-210).*

Sin embargo, ve positivo la organización en grupos, donde sus componentes han sido elegidos "semi-aleatoriamente"[74] por el entrenador, y todos los miembros

[74] El profesor eligió a los entrenadores, previa negociación con el investigador, siendo éstos los que elegían, de forma rotativa, cada vez a un jugador; hasta quedar repartidos la totalidad de los alumnos de clase

de un mismo equipo deben perseguir la misma finalidad. Este planteamiento de clase, hace que se instaure un trabajo mantenido de socialización dentro de cada grupo, que ve difícil conseguir en otras clases.

> *"La verdad es que no se lo ha montado nada mal, pues gracias a esto la gente de la clase se ha relacionado mucho más de lo normal, cosa que está bien, pues normalmente en las clases de E.F. la gente se agrupa por amigos y ya está, y de esta manera nos hemos conocido un poco más la clase". (D1-3. 295-303).*

Como se representaba en el Cuadro Nº 19, junto con las relaciones sociales de grupo, se viene a relacionar las reacciones de éstos ante las tareas que ella va a ir dirigiendo. Su visión le lleva a establecer la presunción de que las relaciones con sus compañeros/as dependerá en cierta manera de como acepten las tareas. Cree que si las tareas son divertidas para el grupo, los conflictos y reproches hacia ella (como posible responsable) se evitarán. La categoría **ALUMNADO** (en relación con las tareas), vendrá muy relacionada con las relaciones sociales.

	FASE 1	FASE 2	**FASE 3**
EXENTOS	2,18 %	2,32 %	**1,83 %**
MOTIVACIÓN	2,91 %	3,72 %	**10,09 %**
GRADO DE PARTICIPACIÓN	1,09 %	2,79 %	**7,34 %**
RESULTADOS	4,73 %	5,12 %	**6,42 %**

Tabla Nº 21.- Resultados correspondientes a la categoría "alumnado".

En la Tabla Nº 21, presentamos las subcategorías que para esta fase han presentado en el sujeto 1 un interés destacado.

Denota un gran interés porque los integrantes de su equipo se lo pasen en clase lo más entretenido posible. La motivación (10,09 %) se establece como tema clave para su actuación como entrenadora, alcanzando el tercer tema de mayor importancia en esta fase y después del autoconcepto y relaciones con los compañeros/as, que anteriormente han sido desarrollados.

por cada uno de los 5 equipos. La primera elección del sujeto 1 fue hacia su amiga I., posteriormente para el resto de elecciones se dejó influir por ella.

En las experiencias de Encarna se acumulan muchas situaciones de monotonía, de aburrimiento en clase, de sensaciones eternas en algunas clases. Esos recuerdos por los que se intentaba demandar a los profesores mayor motivación, es lo que hace que no quiera caer en los mismos errores.

> *"No sé como lo voy a hacer, pero me gustaría que mis clases no fueran monótonas y mi equipo se divirtiera y aprendiera a la vez". (D1-3. 104-107).*

A raíz de la motivación sabe que se consigue una gran participación, lo que considera importante factor para el aprendizaje. Esta concepción es la que le lleva a considerar de gran importancia la motivación de sus compañeros/as.

MOTIVACION ⟶ PARTICIPACION ⟶ APRENDIZAJE

Cuadro Nº 20.- Esquema representativo del constructo "motivación" .

La situación ideal es bastante difícil de conseguir, sobre todo cuando percibe un grupo heterogéneo motrizmente. Su postura final ya la conocemos, tras el intento en varias clases por motivar al grupo, termina cansándose, resultándole más beneficioso, sobre todo para sus relaciones sociales, mantenerse apartado de los conflictos. El grupo termina decidiendo por ella.

Destaca la motivación de su equipo durante el período de clases en las que se desarrolló las competiciones.

> *"Hoy ha jugado mi equipo, el partido lo ha arbitrado León (que por cierto lo hace muy bien). El equipo en un principio estaba muy ilusionado, pero durante el transcurso de éste, se han dado cuenta de que iban a perder y se lo han tomado muy bien, ponían empeño en el juego, pero ya sólo era eso un juego para ellos". (D1-3. 224-233).*

La propia competitividad de los partidos, hizo despertar una gran motivación entre los participantes al inicio de cada encuentro, aunque la clasificación general de ellos no estaba siendo muy adecuada.

"Mi equipo ha vuelto a perder, pero a pesar de la paliza que han recibido no se han desmoralizado, y tienen muchas ganas de jugar y de ganar". (D1-3. 257-260).

Consideraba que la motivación conseguía una alta implicación en las tareas desarrolladas, siendo recogido sus referencias a través de la subcategoría grado de participación (7,34 %). Sus compañeros/as esperaban con impaciencia el siguiente encuentro, para poder enfrentarse con otros equipos. Venían incluso a manifestar las protestan que realizaban cuando les tocaban quedarse sin jugar por la propia organización rotativa.

"Sólo hay dos campos disponibles para el juego, por lo tanto de los 5 equipos que somos sobraba uno, lo hemos echado a suerte y el mío es el que se ha quedado fuera. Al equipo no le gustó nada que no jugaran pues estaban deseándolo y algunos se enfadaron más que otros, pero la suerte es la suerte". (D1-3. 183-191).

"... sin haber practicado nada se ponen a jugar y pierden y ya no sólo eso, es que demuestran que se han estado tocando los pantalones durante todo el año". (D1-3. 265-269).

Pero además de la pésima calidad técnica que aprecia en su equipo y el insuficiente tiempo que ha tenido para prepararlo, justifica los malos resultados por la constante ausencia de alguno de los componentes del grupo, lo que rompía el trabajo preparado que tenía para algunas sesiones. Esta ausencia de los compañeros/as fue recogida por la subcategoría exentos (1,83 %), que salvo para referenciar este inconveniente, no tiene en ella mayor relevancia.

"Hoy no ha vuelto a hacer E.F. uno de mis jugadores, y la verdad es que me echa un poco por el suelo mis planes, pues mi equipo va jugando más o menos bien y lo que no quiero es que cuando él se meta desequilibre todo". (D1-3. 44-49).

"Hemos dejado de entrenar durante las clases y hoy hemos empezado jugando partidos, a mi parecer ha sido algo precipitado, pues mi equipo por lo menos no está preparado, pues entre que yo no entreno bien, siempre me ha fallado alguien". (D1-3 176-182).

En cuanto a la propia participación en la clase, puede calificarse de mediocre, no sólo por su baja implicación como entrenadora, sino que incluso el último día, cuando la liga ya finalizó y el profesor dejo libertad para que ellos jugaran, ella prefirió no intervenir.

"Por ser el último día de clase no hemos jugado partido, León ha dejado que se formaran grupos simultáneos de jugadores, la gente se agrupó como quiso y se lo pasaron bien, yo no jugué, sólo un poco al final, pero no hice nada, sólo estaba en medio de la pista, por eso no jugué antes, pues no sé y no me gusta dar la nota". (D1-3. 306-315).

La motivación, en ocasiones, también fue referida a ella misma. La situación de entrenadora le resultaba poco satisfactoria, llegando a suponerle un aburrimiento diario. De hecho, prefería no hacer nada, antes que buscarse tensiones con el grupo.

"Por más que lo pienso no encuentro ninguna satisfacción a ser entrenador, pues si me aburro en las clases (no hago mas que ir de un lado para otro detrás de los balones) y por si fuera poco de aquí en adelante voy a tener que preparar yo los ejercicios que hagamos en clase". (D1-3. 71-79).

Las referencias a la subcategoría innovación (2,75 %), vendrán de esta forma a recoger sus críticas hacia el aburrimiento que llega a experimentar por su inactividad, convirtiéndose para ella las clases en rutinarias.

"Hoy no se me ha hecho tan monótono, pues he tenido que ponerme a sacar, pues faltaba un jugador de mi equipo". (D1-3. 49-52).

	FASE 1	FASE 2	**FASE 3**
INNOVACIÓN	5,09 %	5,12 %	**2,75 %**

Tabla Nº 22.- Resultados correspondientes a la subcategoría "innovación".

La subcategoría resultados (6,42 %), sufre un ligero aumento en esta fase (ver Tabla Nº 21), refiriéndose también con ella a su equipo en general y sus componentes en particular.

Se inclina más por referencias técnicas de su equipo durante la primera parte de la fase, mientras que en la segunda parte abundan más los comentarios a los resultados sobre los partidos.

"Luis ha metido un punto de chorra pues el balón no paraba de dar vueltas de un campo a otro y al final ha caído de la manera más tonta, la gente se ha reído y se ha relajado un poco la tensión de mi grupo". (D1-3. 234-239).

"Ya no se que decirles que hagan, pues no están nada compenetrados; I. se mete a por todas las pelotas que no debe meterse, y por si fuera poco tiene la manía de dar con una sola mano y algunas veces echa a perder el juego". (D1-270-277).

Si nos centramos en la categoría **CLASE** (7,34 %), podemos apreciar en la Tabla Nº 23 que su interés continúa con unos valores parecidos a la fase anterior, si bien la subcategoría contenido (4,59 %) sufre una ligera disminución, atribuible al desinterés por un contenido ya repetido en esta fase (voleibol).

	FASE 1	FASE 2	**FASE 3**
VALORACIÓN GENERAL	2,54 %	1,39 %	**1,83 %**
PARTES DE LA CLASE	4 %	0,46 %	**0,9 %**
CONTENIDOS	3,64 %	6,51 %	**4,59 %**

Tabla Nº 23.- Resultados correspondientes a la categoría "clase".

Lo más significativo dentro de la categoría clase, es el hecho de que se venga a desarrollar de nuevo el deporte de voleibol, cuando la costumbre viene imponiendo el cambio de actividades al inicio de cada trimestre, y de hecho, así continúa siendo para el resto de cursos.

"... no es que nos aburra jugar al voleibol, pero cuando ves a otras clases en el patio jugando a otras cosas, te pones a pensar y llegas a envidiar lo que hacen" (D!-3. 59-64).

Para ella la repetición de contenido en esta fase, ha supuesto un desinterés, lo que unido a la escasa participación motriz que ha tenido al verse obligada a atender el rol de entrenadora, ha conseguido que llegara a vivir clases realmente aburridas. Sin embargo, cree que los compañeros/as no comparten su valoración de la clase, pues la forma competitiva a través de partidos, consiguió encontrar en ellos un momento de diversión y expansión de la jornada escolar.

"Ya se ha acabado el curso y lo único que hemos hecho ha sido voleibol, la verdad es que a la mayoría de la gente le ha gustado, pero a mí personalmente no, pues me hubiera gustado practicar otros deportes, salir de la monotonía del voleibol" (D1-3. 285-292).

Otros temas que han despertado menos interés en esta fase han sido, los aspectos contextuales del centro, como por ejemplo, la influencia del calendario escolar (2,75 %), que venían anunciando las vacaciones el fin de curso, produciendo una relajación general de todos los agentes de la clase.

"Por ser el último día de clase no hemos jugado partidos, León ha dejado que se formaran grupos simultáneos de jugadores, la gente se agrupó como quiso y se lo pasaron bien.... " (D1-3. 306-311).

	FASE 1	FASE 2	**FASE 3**
CALENDARIO ESCOLAR	0,63 %	0,46 %	**2,75 %**
MATERIAL	0 %	3,72 %	**0,92 %**
CLIMATOLOGÍA	0,73 %	0,46 %	**1,83 %**

Tabla Nº 24.- Resultados correspondientes a las categoría "contexto".

También destaca las referencias al escaso material existente (0,92 %), aunque con bastante menor insistencia crítica que en la fase anterior.

"Ha habido muchas confusiones por no tener red uno de los campos, y eso me parece que tendrían que haber hecho lo posible por remediarlo". (D1-3. 278-282).

Por último, otro factor que influyó ocasionalmente en las clases fue la climatología (1,83 %). La disminución de la temperatura ambiental, propiciaba una mayor participación entre los alumnos/as.

"Casi al acabar la clase se ha puesto a chispear y eso ha relajado un montón a mi equipo, yo creo que han jugado mejor que en toda la hora...". (D1-3. 64-67).

6.3.1.4.2.- Análisis de la carga emotiva.

En el análisis de la carga emotiva de los diarios, los datos son elocuentes (ver Tabla Nº 25). En este periodo se consigue un retroceso considerable con respecto a la satisfacción por la enseñanza. Si en la segunda fase se consigue una disminución del diferencial negativo {(-13,82 %) a (-6,51%)}, en este caso la tendencia es contraria, el diferencial vuelve a incrementar su carácter negativo, con valores incluso más elevados (-17,43 %).

	FASE 1	FASE 2	**FASE 3**
PERCEPCIÓN NEGATIVA	18,18 %	10,7 %	**21,1 %**
PERCEPCIÓN POSITIVA	4,36 %	4,19 %	**3,67 %**

Tabla Nº 25.- Resultados correspondientes a la carga emotiva de los diarios.

La valoración sobre su actuación en clase, recogida en la entrevista, es igualmente negativa:

"... no me ha gustado demasiado. La gente que se supone que entrenaba, pues debería haber sido gente que hubiera querido, y que hubiera estado preparada y que hubiera sabido algo. No gente... tú, tú y tú. Porque yo verdaderamente no he hecho nada, si mala soy jugando pues entrenando no te digo nada. Es que no, es que lo intentaba... e intentaba hacer los ejercicios que tenían que hacer y eso,

pero la gente se aburría, no le gustaba y claro... y hacían cada uno lo que le daba la gana y..., y decías pues ya está, que estoy aquí, es que no hacían ni remoto caso, cada uno hacía lo que le daba la gana y yo tampoco era nadie para decirle: "oye, esto", porque no, éramos un grupo y yo no era más que ninguno de ellos, ellos eran los que jugaban y yo no podía imponerles unas cosas que no querían hacer, porque si no les gustaban pues que hicieran lo que ellos quisieran" (E1-4).

Entre los temas que más **preocupación** han proporcionado a Encarna en esta fase, destacan:

- La insatisfacción que le provoca el hecho de verse "obligada" a actuar como entrenadora de uno de los equipos.

- Su bajo autoconcepto como entrenadora.

- Una subjetiva presión continua del grupo sobre su actuación como entrenadora.

- Necesidad de tener que medir continuamente sus actuaciones para no crearse un clima distante con los compañeros/as.

- Las esporádicas ausencias a clase por parte de un componente de su equipo, que desestabilizaba el trabajo en grupo se perseguía en cada sesión.

- Su poca participación motriz en los ejercicios, lo que le provoca un estado de aburrimiento en las clases.

- El fracaso en los intentos por motivar a los compañeros/as de equipo.

- Falta de respeto por parte de sus compañeros/as hacia las decisiones tomadas.

- La escasa preparación de la que cree que parte su grupo al enfrentarse ante el resto de equipos y las derrotas obtenidas en los partidos en los que han intervenido.

La **percepción positiva** se refleja en los siguientes temas:

- Mejora en las relaciones sociales de los compañeros/as, atribuido al tipo de agrupamiento planteado en la formación de los equipos.

- Satisfacción por el aumento de participación de los alumnos/as, a raíz de la disminución de la temperatura ambiental.

- Predisposición inicial óptima ante el encargo del profesor de preparar la propuesta de ejercicios de clase.

6.3.1.4.3.- Resumen de la fase 3.

Esta fase se caracterizó por una influencia negativa del programa docente, en lo concerniente al papel de entrenadora desarrollado por el sujeto.

Lo más significativo puede quedar reflejado con la siguiente síntesis:

- Desacuerdo con el hecho de ser "obligada" a recibir el rol de entrenadora.

- A raíz de la función que debe asumir, sus preocupaciones girarán mayoritariamente en torno a sus compañeros/as, en especial los que forman su equipo.

- Su actitud ante la clase, transcurre por dos periodos bien diferenciadas: Una primera etapa en la que se le percibe con un cierto interés, centrándose sus intentos en motivar a sus compañeros/as, y una segunda, coincidiendo con la fase final de la fase, en la que su implicación en el papel de entrenadora desciende considerablemente, mostrándose insignificante a las actuaciones y comentarios de sus compañeros/as; intentando con ello prevenir los conflictos con el grupo.

- En definitiva, sus bajas expectativas con respecto al papel que le han asignado, se verán cumplidas a lo largo de la fase.

6.3.2.- EL CASO DE RUBÉN

6.3.2.1.- Situación de partida

6.3.2.1.1.- Contexto familiar y social

Rubén es el sujeto más joven. Cumpliría los 17 años al finalizar el curso académico en el que realizaba los estudios de 1° de Bachillerato, dentro del mismo grupo de la especialidad de Ciencias de la Naturaleza donde se encontraba Encarna y Diego.

La familia está constituida por cinco miembros. Rubén, el mediano de tres hermanos, se encuentra entre una hermana de 13 años y un varón de 21. Su padre nació en la capital de Almería y su madre en un pueblo cercano. Permanecieron viviendo en la barriada "San Felipe[75]" hasta que Rubén cumplió los 12 años, momento en el que se trasladaron a otra zona de la ciudad algo más distante.

El nivel socioeconómico familiar, con un status medio-bajo, viene a representar la panorámica de los dos barrios en que han vivido. Su madre, con unos estudios primarios, viene a desempeñar el peso importante de las labores domésticas. Su padre, también con estudios primarios, vino a introducirse en el mundo de la mecánica del automóvil, encontrándose en la actualidad sin trabajo al tener que cerrar el taller donde había trabajado 21 años. La situación del padre era preocupante no sólo por su situación de paro, sino por la dificultad de encontrar trabajo con la edad de 45 años. Los ingresos de la familia eran escasos, habiendo obtenido, tanto Rubén como sus hermanos, una beca por estudios de la que actualmente disfrutaban.

Las relaciones sociales con la familia las viene a calificar de "*buenas*", significado que le atribuye a un situación tranquila más que a unas relaciones fluidas. Está satisfecho con la libertad que le dan los padres, pues no le controlan en exceso, creyendo tener pocas normas que cumplir dentro de la casa, por lo que no se

[75] Se trata de un seudónimo utilizado tanto para la barriada como para el instituto, pues éste lleva el mismo nombre del barrio.

ve en absoluto limitado en las posibilidades de acción dentro y fuera del hogar. Por ejemplo, ante unos malos resultados escolares los padres se limitarían a pronunciarle el "*discurso típico de siempre*" del que parece estar inmunizado.

> *" ... se disgustan mucho, pero me recalcan que si el día de mañana, que si la vida está muy mala,... " (CUE2)*[76].

Realmente no recuerda ninguna norma impuesta por los padres, lo más molesto puede ser cuando los padres "*se ponen nerviosos*", después de que algún día por la noche llegue más tarde de lo que ha comunicado en la casa, pero como matiza él, "*sólo un poco nerviosos*".

Aunque sus relaciones familiares , como hemos mencionado, son más bien tranquilas, sin embargo no existe una comunicación abierta con su familia. Es, si acaso, con su hermano mayor con el único que mantiene una mayor relación de confianza. Al resto de la familia no suele contarle ningún aspecto de su vida más íntima.

Mantiene fuera de la casa unas relaciones sociales intensas. La mayoría de sus amigos pertenecen al propio Instituto, aunque también ha encontrado grandes amigos en su principal hobby como árbitro de fútbol; al que dedica una gran parte de su tiempo libre. Permanece poco tiempo en su casa pues suele estar con sus amigos y sobre todo arbitrando partidos de fútbol principalmente a las categoría de alevines e infantiles, aunque ocasionalmente se traslada a pueblos de la provincia para realizar funciones de linier en categorías superiores. De hecho, parte del dinero que viene a gastar a la semana en salir con sus amigos (unas 3.000 ptas.), lo obtiene a través de los partidos que arbitra. Así, el arbitraje viene a ocuparle gran parte de su tiempo libre, por lo que dice no tener mucho tiempo para practicar otro tipo de actividad física distinta de las repetidas carreras que realiza cuando ejerce de árbitro. No suele colaborar en muchas actividades extraescolares del Instituto, pues, según él, no tiene mucho tiempo; sin embargo esta pequeña participación se centra principalmente en actividades deportivas, en especial cuando se organizan partidos de fútbol.

[76] El código expresado indica que se trata del cuestionario realizado al sujeto 2 (Rubén).

6.3.2.1.2.- Contexto y biografía escolar

Rubén estudió hasta sexto de EGB en un colegio ubicado dentro del barrio donde entonces vivía. Por decisión de los padres, se trasladó al comienzo de 7° de EGB a un colegio del nuevo barrio donde vivían, buscando una mayor comodidad en el transporte. Al finalizar 8° se integró al Instituto de Enseñanza Secundaria (IES) "San Felipe" para cursar la especialidad de automoción dentro de la Formación Profesional (FP); sin embargo se vio obligado a continuar con el nuevo currículum implantado por la Ley Orgánica General del Sistema Educativo (LOGSE) de 1990, iniciando el segundo ciclo de la ESO.

Una vez en el IES San Felipe, y tras finalizar la ESO, tendría que matricularse del nuevo bachillerato al no permitírsele, una vez más, realizar los estudios de FP en la rama de automoción, pues venía iniciándose en este curso la extinción progresiva de estos estudios y la implantación de los módulos profesionales desarrollados por la reforma. De entre los dos Bachilleratos de Reforma que ofertaba por primer año el centro vino a escoger el de ciencias de la naturaleza, pues era uno de los caminos para posteriormente incorporarse a los módulos profesionales en la especialidad de mecánica.

El hecho de verse "*obligado*" a cursar una especialidad distinta a la inicialmente pretendida, y como medio último para poder estudiar posteriormente el módulo profesional de mecánica, acentúa en este sujeto y en este curso el carácter instrumental de la enseñanza, por lo que creemos que los estudios que comienza durante este curso no tienen para él una finalidad en sí, elemento que creemos importante para comprender el bajo nivel de sufrimiento que estará dispuesto a pagar para conseguir la superación de las dificultades que se le irán presentando en las diferentes asignaturas. Este factor lo consideraremos como determinante en la escasa significación académica que le van a suponer los estudios que comienza en este curso, y cuyas muestras podremos ir apreciando en la exposición del análisis e interpretación de cada una de las fases en las que se ha centrado el estudio.

Si nos centramos en su expediente académico (Cuadro N° 21), podemos decir que Rubén no destaca por sus resultados académicos, más bien se trata de un alumno que ha ido superando con alguna que otra dificultad los diferentes niveles curriculares, llegando actualmente al bachillerato, en donde se producirá un

empeoramiento drástico en sus resultados. La falta de un interés directo manifestado por este curso creemos que juega un decisivo papel. De las nueve asignaturas que configuran el currículo de 1° de Bachiller, la única materia que superará en cada uno de los trimestres será la educación física, llegando incluso a desinteresarse durante el tercer trimestre por algunas materias.

EDUCACIÓN GENERAL BÁSICA:

CALIFICACION MEDIA: SUFICIENTE

EDUCACIÓN SECUNDARIA OBLIGATORIA[77]

TERCER CURSO		CUARTO CURSO	
ASIGNATURAS	CALIFICACION	ASIGNATURAS	CALIFICACION
Ciencias de la Naturaleza	S	Ciencias de la Naturaleza	S
Ciencias Sociales	B	Ciencias Sociales	N
Educación Física	B	Educación Física	B
Educación Plástica	S	Vida Moral y Ética	B
Lengua Castellana	S	Lengua Castellana	S
Inglés	B	Inglés	B
Matemáticas	B	Matemáticas A	B
Música	S	Tecnología	B
Tecnología	N	Informática Aplicada	S
Tecnología Aplicada	B	Cultura Clásica	S
Religión	S		

EDUCACIÓN SECUNDARIA NO OBLIGATORIA:

PRIMERO BACHILLERATO	CALIFIC.	CALIFIC.	CALIFIC.	CALIFICACION
ASIGNATURAS	1ª EV.	2ª EV.	JUNIO	SEPTIEMB.
Educación Física [78]	B	B	SB	SB
Filosofía	MD	I	MD	MD
Lengua Castellana y Literatura	I	I	I	MD
Lengua Extranjera (Inglés)	I	I	MD	MD
Biología y Geología	I	I	MD	MD
Matemáticas I	I	I	MD	MD
Física y Química	MD	MD	MD	MD
Informática Aplicada	MD	I	MD	MD
Segundo Idioma		I	MD	MD

Cuadro N° 21.- Historial académico del sujeto 2.

[77] Las claves utilizadas para expresar las calificaciones guardan la siguiente correspondencia: MD=Muy Deficiente; I=Insuficiente; S=Suficiente; N=Notable; SB=Sobresaliente.

[78] La calificación de EF obtenida a partir de la convocatoria de Junio fue consecuencia de la participación en esta investigación.

Su integración al centro desde que entró a estudiar la ESO se produjo sin ningún problema, creando desde entonces amistad con algunos compañeros. De hecho, afirma que si le dieran la oportunidad de cambiarse de centro no lo haría, principalmente por los amigos que ya tiene dentro del instituto, y en menor medida por la comodidad de tenerlo cerca de su casa. Debemos recordar de nuevo que este agrado hacia el centro le hace incluso iniciar una especialidad mientras espera que se instauren los nuevos módulos profesionales, evitando trasladarse a otros centros donde pudiera directamente iniciar lo que realmente parece llamarle la atención: la especialidad en automoción, y en lo que parece seguir la tradición del padre.

En cuanto al funcionamiento del centro, se limita a conocer lo que más le rodea diariamente. Como órganos de representación de los alumnos/as en el centro, prácticamente sólo conoce la figura del delegado de curso, no está interesado en "*este tipo de cosas*" o como manifiesta: "*no quiero ninguna responsabilidad de ese tipo, no quiero pringarme*". (CUE2).

La educación se presenta como una posibilidad de situarse social y económicamente predominando en él un claro carácter instrumental de la enseñanza. Comienza el curso con un interés por conseguir superar un nivel más, dentro del sistema educativo.

> *"La educación yo creo que es para el día de mañana, yo creo que todas las personas han de tener un poco de educación. Si yo estoy aquí es porque quiero tener esa educación, además que estoy en una educación que no es obligatoria, que es porque quiero, en el momento que no quiera la puedo dejar, si yo estoy ahora mismo aquí es porque quiero educarme, y quiero algo para el día de mañana". (E2-1)*[79].

Ese interés inicial se iría derrumbando durante el curso cuando los resultados no le fueran acompañando, llegando a creer que no sirve para estudiar:

> *"Yo no seguiría estudiando, me gustaría más trabajar en algo que me gusta, y además es que me cuesta mucho aprobar los cursos". (CUE2)*

[79] El código expresado indica que se trata de la primera entrevista, realizada al sujeto 2 (Rubén).

Sea como fuere, el fracaso escolar experimentado durante todo el desarrollo de este curso, le marcará de forma importante su forma de conocer como alumno. Uno de los problemas que el sujeto achaca al nuevo bachiller es la cantidad de horas de teoría, que vienen a desarrollarse desligadas de las correspondientes prácticas, de ahí que venga a comentar: "*hace falta más prácticas, como informática y trabajo en los laboratorios*" (CUE2).

6.3.2.1.3.- Experiencias previas en educación física.

La E.F durante los primeros años de la EGB había significado para él una prolongación del recreo del centro. Del periodo en que cursó 6°, 7° y 8°, recuerda una asignatura más definida, donde el profesor tomaba en la mayoría de las sesiones algún interés porque el alumno se implicará en cualquier juego. El profesor, durante estos últimos años de la EGB, venía más a constituirse como un facilitador del material, e incluso de la organización de grupos y espacios, que un verdadero educador.

> *"En los colegios la educación física era gimnasia, jugar al fútbol un poco, baloncesto, juegos..." (E2-1).*

La incorporación al Instituto supuso un cambio de profesores y, con ello, una modificación importante en las actuaciones de éstos en sus respectivas asignaturas. En definitiva supuso una mayor formalidad y también una mayor "dureza" en todas las asignaturas, incluso en la EF. Estos cambios en el currículo se traducían en unos contenidos, objetivos, metodologías y criterios de evaluación diferentes.

> *"En el instituto cambia un poco, se da resistencia, velocidad, cosas que en el colegio nunca había hecho". (E2-1)*

Del mismo modo que en el resto de áreas, percibe que cada nueva etapa le supone un incremento en el nivel de exigencia de los contenidos. El progreso en dificultad de la EGB a la ESO ha sido manifiesto y, de igual modo, le ocurrirá con el paso de la ESO al bachiller. Dentro de cada etapa, el nivel de exigencia viene más caracterizado por la persona del profesor. En concreto, durante la ESO le resultó

más exigente la EF de 4° que la de 3°, pues el profesor de este último curso mantuvo una mayor comunicación a nivel técnico y social con el alumno.

> *"El primer año R. dirigía, estaba viendo pero no explicaba, decía hacer tres tandas de abdominales 15 veces, y el no se ponía a explicarnos. Con J. fue distinto se ponía con nosotros a explicarnos e incluso corría a veces con nosotros, está bien." (E2-1)*

De las experiencias vividas en EF hasta el momento, se decanta por un tipo de clase como la desarrollada en el último curso (4° de ESO). Frente a la pasividad del maestro del colegio, ahora el docente es el que propone los ejercicios, va corrigiendo dudas, pero se mantiene en una situación no muy dictatorial. El rol del alumno es realizar los ejercicios propuestos, pero con un grado importante de libertad a la hora de ejecutar las tareas. De esta manera, el alumnado puede regularse su ritmo de ejecución, habla con los compañeros mientras realiza las tareas, tiene libertad de movimiento por el espacio, e incluso puede escabullirse de realizar algún ejercicio si así lo desea. Estas son las clases a las que está expuesto incluso al inicio de este curso, antes de que se produzca el cambio de profesor, por lo que viene a manifestarlo como la situación ideal.

> *"Esta bien como estamos haciendo ahora, nos muestran como hacer ciertos ejercicios, ciertas cosas..., a veces se ponen incluso a hacerlo con nosotros, a ayudarnos... yo creo que la función que desempeña ahora el profesor está bien". (E2-1).*

6.3.2.1.4.- Teorías previas desde el punto de vista de la participación en clase.

A) Sobre la EF.

Parte de una visión gimnástica de la EF, donde la prioridad es el desarrollo corporal, la preparación física del alumno, "ponerse fuerte".

Desde esta visión lo que espera de la asignatura es mejorar físicamente y con ello complementar su condición de árbitro del que repetidamente hace orgullosa mención.

"I.- ¿Qué esperas encontrar en las clases de EF?
A.- Mejorar físicamente, y más a mí porque soy árbitro de fútbol, y la verdad, cuando tenemos que realizar pruebas físicas..., el año pasado las tuvimos que hacer en mi mismo instituto y me vino bastante bien.". (E2-1).

Para Rubén, la diferencia principal de la EF con el resto de materias es el escaso desarrollo de contenidos conceptuales que en esta materia cree que se necesitan. El resto de materias deben de desarrollar, lo que el llama "*conocimientos*[80]", centrándose la EF en la parte física. Su experiencia escolar, y con seguridad la extraescolar, le han marcado una clara dualidad entre lo físico y lo mental.

Desde esta finalidad que debe perseguir la EF aprecia un desarrollo diferente de las clases. Por una parte, vive las sesiones con una menor presión que gran parte del resto de asignaturas; la posibilidad que tiene en EF de moverse libremente por el espacio, la mayor comunicación constante con los compañeros, convierte a esta clase en una de las horas más relajadas de la mañana, sirviendo incluso de regeneración del resto de materias del día. La EF siempre supone un lugar de expansión del resto de clases cerradas. Las normas de disciplina válidas para el resto de asignaturas, no tienen totalmente cabida en estas clases, las referencias culturales y rituales desarrollados se modifican al menos parcialmente, lo que sitúa a la materia como una de las más peculiares del currículo.

"Es una asignatura mas en la que quizás no tengamos la tensión que tenemos en otras asignaturas..., no es lo mismo que en otras asignaturas, hablamos más, tenemos más libertad y ..." (E2-2).

Por otra parte, aprecia una clara diferencia en la EF a la hora de la calificación. Según él, no suelen existir pruebas escritas para el alumnado, y en caso

[80] Rubén aplica el concepto de "*conocimiento*" a lo que nosotros hemos entendido como una parte del conocimiento, concretamente al conocimiento proposicional, y en lo que la reforma se ha denominado "contenidos conceptuales".

de que el profesor lo ponga en práctica no le viene a asignar tanta importancia como el resto de áreas, donde los exámenes escritos se convierten casi en la única referencia por la que el profesor clasifica al alumno.

> *"¡no sé!..., a la hora de los exámenes tampoco es lo mismo, en esta asignatura son exámenes en los que necesitamos correr media hora, tampoco hay exámenes teóricos..., bueno sí, nos hizo uno pero que tampoco tenemos que estudiar, nada más que con lo que oigamos en clase se nos queda un poco...está mejor que las otras". (E2-1).*

El trabajo centrado en los contenidos de condición física y deportes, trabajado de forma prioritaria desde su estancia en el instituto acompañado de una casi total ausencia de pruebas escritas, hace concebirse a la EF como una asignatura que debe perseguir el desarrollo físico, mientras que el resto de áreas debe centrarse en la formación intelectual del alumno/a.

Rubén considera necesario para la imagen de la asignatura que se le exija al alumno un esfuerzo físico individual, evitando que se le "*regale el aprobado*". Esta valoración al alumno debería ser trimestralmente, evitando la evaluación continua por la que cree que un alumno puede no hacer nada durante todo el curso y al final esforzarse y aprobar la globalidad de la materia. Tiene asimilada algunas de las ideas que han ido manejando los profesores a lo largo de su escolarización, por ejemplo aquella por la que se establecía la dicotomía entre evaluación continua y evaluación trimestral.

> *"I.- ¿Cómo crees que debe ser la evaluación en EF?*
> *A.- Evaluación continua yo creo que no, porque lo mismo no puede hacer nada los dos primeros trimestres y luego a lo último te matas y apruebas. Pero yo creo que tenía que ser trimestre a trimestre, si suspendes los dos primeros parciales y el tercero apruebas, luego a base de trabajos o algo así aprobar esos trimestres. Que se tenga que trabajar y no aprobarlo por la cara". (E2-1).*

Durante la primera sesión el nuevo profesor de EF les informa de los criterios para superar la asignatura. Sin duda, para el investigador se presentan de lo más exigente que el alumno ha podido conocer en otros años, sin embargo se muestra muy conformista, justificado en cierta manera porque conoce que de lo que los

profesores proponen al inicio del curso realmente no viene a cumplirse una gran parte.

"I.- ¿Qué te ha parecido la evaluación que os ha propuesto León?
A.- Está bien, es imprescindible no faltar y las veces que faltemos nos mandará trabajos, teoría. Si un día venimos con pantalones vaqueros, hay que atender a la clase a lo que se dice para hacer un resumen de los que se ha dado en la clase teórica. En cuanto a la evaluación no ha dicho si va a ser continua o trimestre a trimestre" (E2-1).

La concepción que Rubén tiene de la asignatura le determina las facetas que cree deben ser evaluadas, situando los contenidos conceptuales en un lugar poco destacado. Realmente no está nada alejado de lo que ha venido vivenciando en los diferentes cursos.

"I.- ¿Qué aspectos crees que deben evaluarse en el alumno?
A:- El comportamiento, la asistencia, el interés, conocimientos; aunque estos han de ser menos porque en EF todo el mundo tiene más o menos los mismos. También debe evaluarse quien puede hacer más". (E2-1).

Podemos apreciar que para él la evaluación significa calificación, suponiendo, además, un instrumento de clasificación del alumno dentro del grupo-clase. Determina los que van a ser considerados "buenos", "medios" o "malos", con respecto a determinadas facetas, siempre valorados con un carácter marcadamente normativo. De hecho, en la referencia expuesta más arriba y extraída de una de las entrevistas, manifiesta como una de las razones por las que en la EF no deben existir pruebas escritas es porque todos se encuentran en una situación homogénea frente a los conocimientos conceptuales, por lo que no produciría ninguna clasificación o jerarquización dentro del grupo.

La preocupación mayor que tiene al comienzo del curso es la de poder superar las asignaturas, para la EF se presenta con una baja forma física que pretende mejorar durante el curso.

"Me preocupa poder aprobarlo. En el verano no he realizado mucho deporte, tampoco he arbitrado y estoy bastante mal, porque al ponernos a correr 10 u 11

minutos me cuesta, te cansas bastante y ahora que hace calor... Luego coges ya más la forma y te cuesta menos". (E2-1).

B) Sobre el profesorado.

Para Rubén, la forma en que un profesor controla al grupo es la característica que más importancia adquiere a la hora de describirlo.

El profesor ideal es aquel que se mantiene en un término medio entre el autoritarismo y la total libertad al alumno, aquel que no se encuentra controlando al alumno constantemente, pero que tampoco le deja hacer lo que quiera.

"Que no sea muy estricto; hombre tiene que tener su punto de vista malo, porque tiene que obligarnos a hacer EF, ¡no! . Que no se abuse porque sea bueno, que porque sea bueno apruebe a todos sin hacer nada, eso tampoco. Que no se abuse de él, un maestro normal". (E2-1)

Lo que viene a denominar como "*maestro normal*[81]" es, en cierta manera, el recuerdo del último profesor de EF. El profesor durante ese año, obligaba a que los alumnos/as realizaran los ejercicios, siendo el incumplimiento el mayor aspecto de valoración negativo que el profesor podría tener en cuenta a la hora de la calificación. Sin embargo, el estudiante durante la ejecución obligada de los ejercicios propuestos por el docente, disponía de una gran libertad a la hora de llevar a cabo su ejecución. El "maestro" debe ser el que dinamice la sesión, pero sin grandes exigencias, no le gusta a Rubén que estén encima de él para controlarle en la realización de los ejercicios. Quiere una EF en la que tenga lugar un aumento de relaciones sociales y disminución de las tensiones a las que se ve expuesto como consecuencia del continuo silencio y orden que debe mantener en la mayoría del resto de clases.

[81] El término "maestro/a" es el que con más asiduidad se oye a los estudiantes de este centro (en especial a los de ESO y FP) a la hora de requerir la atención del docente. Rubén guarda en su bagaje lingüístico esta expresión.

"Las características del profesor ideal es que no sea estricto, que confíe en nosotros, que no esté tampoco encima de nosotros. Un profesor normal". (E2-1)

Para que el profesor pueda confiar en el alumnado, éste debe responder con su buena actuación. Aquí es donde el estudiante juega con una doble baraja en la que muestra ante el profesor su buena disposición, argumentando en la entrevista que él "*no engaña al profesor*", y sin embargo, durante los diarios, en los que a nuestro entender viene a recoger unos testimonios más confidenciales y reales de lo que transcurre por su mente, tendremos la ocasión de demostrar como uno de los aspectos culturales del aula viene representado por el hecho de burlar o engañar el control del profesor, alcanzando la consideración de un triunfo o refuerzo dentro de su pandilla de clase. Es por este doble juego del alumno, y así lo entendemos, por el que manifiesta, aparentemente de forma contradictoria, que un profesor que no consiga mantener su posición jerarquizada en el aula, que no guarde un debido respeto (o temor), terminará fácilmente con un descontrol en la clase, y precisamente iniciado por aquellos alumnos/as que han percibido ese debilitamiento del profesor. Este tipo de profesores débiles son para él incluso peores que el resto, y, por lo tanto, más criticados que aquellos que vienen a tratar con excesivo autoritarismo al grupo.

Tiene presente, además, que el profesor juega un papel importante en la superación de la asignatura por parte del alumno. Sabe de forma clara que por la sóla actuación del docente el alumnado puede aprobar, sin embargo cree más conveniente que no se le regalen la calificación, sino que éste la consiga a través de su esfuerzo. No obstante, la motivación que el profesor pueda despertar en el estudiante es uno de los elementos más importantes de la enseñanza. El profesor debe manifestarse como un facilitador del aprendizaje del alumno/a.

"La EF es una asignatura que tenemos que sacarla y tener interés por sacarla. Si a un alumno no le gusta Matemáticas el maestro no le obliga a que la apruebe, le dice 'mira que el día de mañana...' Entonces pues tiene que tener su interés igual que en esta asignatura de EF también tiene que tener su interés por sacarla". (E2-1)

C) Sobre los compañeros.

Si un profesor es calificado en función de su capacidad de manejar el grupo, un alumno para él debe esforzarse por cada una de las materias, debe mostrar un interés alto durante las clases, así es como define al estudiante ideal. De esta forma, es consciente del papel activo que juega el alumnado en la enseñanza.

En nuestra área en concreto, el alumno debería mostrar el interés por la actividad física, el deporte, supliendo el deseo de aprender unos conceptos, por la inciativa de potenciar su estado de forma. Su concepción de la EF, expuesta anteriormente, una vez más determina el resto de la representación del mundo relacionado con nuestra área curricular.

> *"El alumno debe tener interés en esta asignatura, que le guste el deporte, que el quiera estar en un buen estado físico, que no pase de las asignaturas, que esté de lleno en esa asignatura y le guste". (E2-1)*

Reconoce un esfuerzo personal insuficiente en la asignatura, afirmando que si se lo propusiera, podría aumentar más su interés por la materia.

D) Sobre la participación en la investigación.

La sinceridad de Rubén en algunas cuestiones que son tratadas a través de la entrevista, quedan, a nuestro entender, en entredicho. Sus contestaciones en relación a su participación en la investigación son uno de los puntos más oscuros y dudosos de la claridad y franqueza de algunas de sus manifestaciones, que vendrán a plantearse a raíz de algunas contradicciones recogidas en momentos e instrumentos diferentes.

Las notas del investigador, recogiendo la primera impresión acerca de Rubén y con motivo de la primera entrevista que mantuvo con él, manifestaba una cierta duda sobre el grado de entrega del sujeto hacia la investigación.

> *"Primera entrevista con el sujeto nº 2, y mi primera impresión no es muy satisfactoria. Las respuestas las he apreciado demasiado vagas, e incluso en*

ocasiones me dió la sensación de no expresar todo lo que está pensando {...} Otro aspecto a destacar es el hecho de que no acepta de buen grado el que vaya revisando los diarios cada extenso periodo de tiempo, parece como si le diera igual entregarme los diarios al día siguiente de la clase. Su propuesta ha sido entregarlos cada semana, esto me hace temer que no se vuelque completamente en la realización de los diarios. En este aspecto es bastante contrario al sujeto 1, el cual confiesa que podría esconderse comentarios si tuviera que entregar los diarios al día siguiente de realizarlos". (NC - 19-10-94)[82].

Otro de los indicios por los que inicialmente nos hizo dudar de su compromiso, que se nos presentaba tras oír como uno de los temas que más le preocupaban al comenzar el curso, era la incertidumbre sobre la superación de las distintas asignaturas; sin embargo cuando por otra parte se le preguntó por la razón que le hace participar en la investigación, vino a quitarle importancia al sobresaliente que podía conseguir en EF si cumplía correctamente con los aspectos de la investigación, justificando además su participación con los mismos argumentos con los que el investigador le había expuesto su propia motivación.

"I.- ¿Por qué aceptaste la realización de los diarios y la participación en esta investigación.
A.- Porque me llamó la atención. Para que vea un poco como pueden ser las clases desde el punto de vista de los alumnos, que los profesores vean como son las clases, y un poco lo de la nota, si nos dan un sobresaliente..., esto tampoco influye mucho, pero me llamó la atención bastante". (E2-1)

Contestaciones como la expuesta, nos hicieron dudar inicialmente de la extensión y credibilidad que podrían tener sus diarios y futuras entrevistas; no obstante, la entrega definitiva de los diarios se realizó, como en los demás sujetos, al finalizar el curso con la idea de que no se viera limitado en sus comentarios personales hacia lo acontecido en las clases. Creemos que esta estrategia obtuvo algunos resultados, y las narraciones de sus diarios, fueron consideradas finalmente como interesantes para el análisis, siendo sin embargo el diálogo mantenido durante las entrevistas realizadas a lo largo del curso, y en comparación con el de los diarios, de un tono bastante escueto y formalista.

[82] El código indicado expresa que se trata de una anotación de campo realizada el 19 de Octubre del 94.

6.3.2.1.5.- Resumen de la situación de partida.

La situación de partida del sujeto 2 podemos resumirla a partir de los siguientes hechos:

- Pertenece a una familia de un nivel social y económico que se podría calificar de medio-bajo. La situación de paro actual del padre era preocupante para el sustento de la familia.

- Su traslado del colegio, en donde estudió los ocho cursos de la EGB, al instituto del barrio donde vive, le supuso un gran cambio en la exigencia curricular. A nivel social consigue integrarse satisfactoriamente, consiguiendo grandes amigos y una integración plena en el centro.

- La participación en órganos de representación es nula, no sintiendo ningún interés por implicarse en ellos.

- Critica la EF recibida en el colegio, recordándola como una hora de juego libre, donde el docente se desentendía de los alumnos/as. Prefiere los profesores/as de EF del instituto, pues dinamizan la sesión, obligando al alumnado a participar en las actividades.

- Desde hace cinco años se inició con el arbitraje de fútbol, del que actualmente dedica gran parte de su tiempo libre y del que se siente muy satisfecho. Constituye además el único ejercicio físico que viene a realizar fuera de las propias clases de EF.

- La capacidad de controlar al grupo es un factor importante que valora en los profesores. Sin embargo, defiende una relación abierta entre el profesor y el alumno, por la que el docente deposite confianza al estudiante.

- Desde el inicio se encuentran en sus entrevistas algunas contradicciones que hacen al investigador tomar con precaución los datos referentes a este sujeto, no

descartando posibles dobles interpretaciones en el análisis de los diarios y entrevistas.

6.3.2.2.- Fase 1: enseñanza tradicional

6.3.2.2.1.- Análisis del contenido temático.

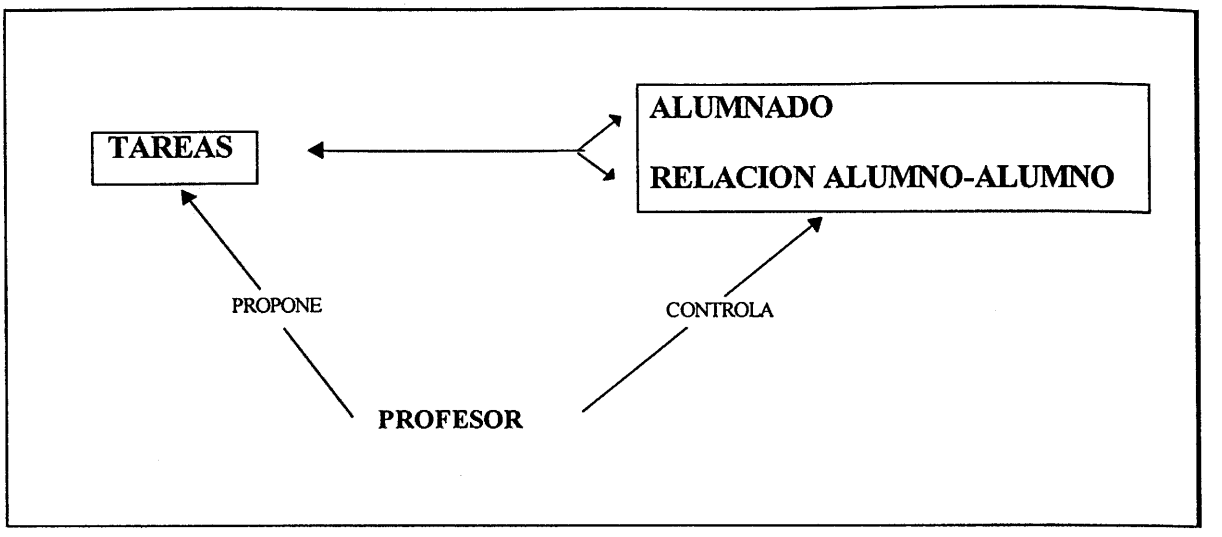
El análisis del contenido temático de los diarios de Rubén, durante esta fase, refleja como principal tema de interés la relación establecida entre los **ALUMNOS/AS** (22,5 %) y las **TAREAS** (17,92 %) presentadas en la clase. Representa unas relaciones bidireccionales entre él, los compañeros y las tareas, donde la figura del PROFESOR (11,25 %), aparecerá como controlador de la dinámica de estas interrelaciones establecidas dentro de la clase.

Una especial importancia tendrá también la influencia que le produce la propia **ORGANIZACION TEMPORAL DEL CURSO** (10,83 %), en íntima relación a la situaciones del entorno extraescolar (3,75 %).

Por último, la situaciones vividas en la EF para Rubén estarán marcadas por el transcurso de los sucesos ligados a **OTRAS AREAS** (9,58 %), en las que las calificaciones y sus resultados obtenidos marcarán gran parte de la vida académica del sujeto.

Una vez adelantados los temas de mayor interés para esta fase, pasemos a deshojarlos con el apoyo de los datos obtenidos del propio escenario.

El foco principal de interés durante esta primera fase ha venido a centrarse en la relación **TAREAS-ALUMNADO**, de la que partían a su vez múltiples referencias al resto de temas. La intervención del profesor (7,5) la sitúa como mediador de esta interrelación; pues por una parte el docente es el que propone las tareas, y de otra, verifica su cumplimiento por parte del alumnado. El Cuadro Nº 22 resume la visión de Rubén en relación al contenido académico y su dinámica.



Cuadro Nº 22.- Esquema general de la interrelación entre "Tareas" y "Alumnado".

La subcategoría Tarea general (8,33 %), se sitúa como el tema de mayor frecuencia durante la fase 1. El 35 % de sus apariciones vienen a centrarse en sus dos primeros diarios, reflejando un carácter ampliamente descriptivo y cronológico de lo sucedido en las sesiones, aspecto que irá disminuyendo a medida que transcurre la fase

Dentro de las actividades de EF que tuvieron lugar durante el periodo comprendido en esta fase, recuerda la carrera continua como ejercicio constante del que se servía el profesor para preparar físicamente al alumnado. Su repetición venía por una parte justificado por el tipo de contenido que se venía desarrollando, pero también por la prueba de calificación que el profesor había informado que realizaría al final el trimestre, consistente en resistir 30 minutos de carrera continua. Esta tarea representa una de las actividades más tradicionales de las clases de EF. Rubén llegó a detestar su realización casi diaria, por la que se conseguía aumentar la intensidad de esfuerzo del alumno, recordándole su instrumentalización como castigo que ciertos profesores de EF vinieron a emplear en años anteriores.

Las actividades o tareas realizadas en clase, juegan un importante papel pues suponen el principal medio de comunicación del profesor con el alumnado, y es a través de ellas principalmente por las que Rubén se crea una opinión de la clase. Desde esta visión, encontramos una relación entre la subcategoría Tarea general y la categoría **CLASE** (4,17 %). De una parte, el contenido (2,92 %) determina el tipo

de tareas a realizar, por otra, esas tareas producen un efecto en el alumno por el que se crea una valoración general de la clase (1,25 %).

El hecho de que los profesores estructuren sus unidades didácticas en función de los contenidos, según lo hemos entendido, ha tenido repercusión en la forma de construir la realidad el sujeto. De esta forma, Rubén tiene un esquema definido por el que cada contenido conlleva un cierto tipo de actividades, además de una estructura. Esto no contradice que un número pequeño de tareas puedan ser comunes a varios contenidos, es decir, que exista una confluencia de tareas y estructura entre los diferentes contenidos. Para él la condición física, contenido trabajado durante esta fase, conlleva el desarrollo de actividades como la carrera, abdominales, flexiones, juegos de reacción, etc.

> *"En Educación Física, con León ya hemos terminado toda clase de ejercicios físicos, en los trimestres siguientes ya practicaremos voley, fútbol, entre otros deportes. Hoy ya apenas realizamos condición física, nos hemos dedicado a realizar estiramientos". (D2-1. 674-679)*[83].

Las tareas las ha percibido en bastantes ocasiones muy intensas, sobre todo cuando se desarrollaba un trabajo de resistencia a través de la carrera. Con frecuencia, a la descripción de la tarea le sigue una valoración en función del grado de esfuerzo empleado para su ejecución.

> *"Luego nos hemos tirado corriendo por lo menos 15 minutos, yo estaba ya muerto, super-cansado, y nos decía que siguiéramos corriendo, que faltaba poco". (D2-1. 192-196).*

La subcategoría adecuación a la tarea (5,83 %), incluida dentro de la categoría **TAREAS** (ver Tabla Nº 26), viene a situarse en el cuarto lugar de interés para Rubén, a partir de la cual valorará el nivel de intensidad física que le suponía la realización de los ejercicios impuestos por el profesor.

[83] El código expresado indica que se trata de un fragmento de texto extaído del diario del sujeto 2, correspondiente a la primera fase y comprendido entre las líneas 674 y 679.

	FASE 1
TAREA GENERAL	**8,33 %**
NIVEL INNOVACION	**1,67 %**
NIVEL DE RIESGO	**1,67 %**
ADECUACION A LA TAREA	**5,83 %**
NUMERO COMPONENTES	**0,42 %**

Tabla Nº 26.- Resultados correspondientes a la categoría "tareas".

Como ocurre en Encarna (sujeto 1), en la intensidad de los ejercicios aprecia los aspectos cualitativos que el programa docente venía imponiendo en su ejecución. Entre éstos, el más criticado fue la imposición de un ritmo uniforme para todos los alumnos/as en determinadas secuencias de la sesión.

"El ritmo era muy rápido, hacíamos 14 vueltas en 10 minutos, lo llevaba la Bronto, que no es muy atleta, iba a trompicones, y eso nos cansaba bastante, porque íbamos rápido, más lento, acelerábamos, era un rompepiernas". (D2-1. 573-580).

"Luego hemos hecho flexiones, muy duras para mí, y abdominales que me han costado mucho realizarlas, más que en toda mi vida, después de una paliza como las de todos los días, ya me dirás" (D2-1. 276-281).

La apreciación subjetiva de la intensidad de los ejercicios, también la pudo constatar en los comentarios de sus compañeros, que valoraban las clases como "muy duras". Los amigos le narraban la exigencia de las clases en algún día que él no asistió a clase de EF, y tras las valoraciones de sus compañeros mostraba alegría al "haberse librado de una paliza más".

"Me libré de una buena, porque hicieron velocidad y se hincharon de correr". (D2-1. 532-534).

El trabajo de condición física se prolongó unos días después de las vacaciones de Navidad, no obstante, la rigurosidad impuesta en la ejecución de las tareas fue suavizándose, desapareciendo la imposición del mismo ritmo, e incluso los intentos de iniciar y finalizar las tareas a la señal del profesor. Las referencias de

intensidad a partir de entonces se centraron exclusivamente en la carrera, que continuaba ofreciéndose como la actividad más repetitiva.

> *"Hoy todos con los que hablaba mientras corríamos decían que si estaban cansados, que si la paliza de ayer, etc... Yo también pensaba lo mismo, pero ya es el último día y había que terminarlo. Hoy quizá hemos corrido más tiempo que ayer, León nos dijo que íbamos a correr 15 minutos, y a mí me parece que hemos corrido algo más, aunque él diga que han sido 15 minutos". (D2-1. 790-801).*

Su valoración de la clase a través de la entrevista realizada al final de la fase, viene a calificarlas de muy duras desde el punto de vista físico.

> *"I.- ¿Qué te han parecido las clases de EF?.*
> *A.- Muy duras, porque los dos días seguidos... que si todos los días correr un cuarto de hora por lo menos. ¿Yo que sé?, hemos trabajado bastante en la asignatura este primer trimestre". (E2-1).*

En el mismo sentido, la subcategoría innovación (1,67 %), alcanza un valor muy mediocre (Tabla Nº 26). Recoge principalmente la monotonía que le supone la constancia de la carrera como actividad de clase. Sin embargo, en menor grado viene también a recoger acontecimientos que rompían la rutina de la clase; entre ellos destaca el cambio de profesor de EF al inicio del curso. Pero el aspecto que para él alcanzaba más significación en la ruptura con la monotonía de las clases, era las proximidades de los periodos vacacionales, tema que será tratado bajo la subcategoría "calendario escolar".

> *"Otro lunes después de un fin de semana movidito volvemos a la rutina de los estudios". (D2-1. 589-591).*

De otra forma, las ocasiones de peligro durante la realización de los ejercicios propuestos por el profesor, son escasas. Viene a destacar el peligro subjetivo que aprecia en la carrera a gran velocidad en la que existen cruces entre compañeros, sin embargo este peligro lo asume como un medio de imprimir algo de diversión a la sesión. Y es que verá en cualquier elemento de la clase una oportunidad o recurso

por el que pueda conseguir diversión ante unas clases que se les presenta como aburridas.

> *"Nos dividimos en grupo para correr en diagonal a un 70 u 80 % de nuestra capacidad, vamos de frente con otros compañeros, casi choco de frente con otros compañero, ¡que divertido!".*

El nivel de riesgo en las tareas (1,67 %) no viene a percibirlo como problema hasta que no se ve implicado en un accidente, ocurrido a raíz de un choque frontal en carrera con otra compañera. Su interés entonces se centró mas en una posible lesión, ya que las precedentes lesiones que había tenido en años anteriores, le configuraron una concepción por la que afirmaba tener un esqueleto frágil y muy sensible a posibles fracturas.

> *"En uno de los ejercicios yo tenía que pillar a Inma, pero ella no ha salido huyendo, ha chocado de frente conmigo, ella se ha hecho daño en la pierna y yo en dos dedos de la mano, pero eso no es todo, Eva se ha hecho mucho daño en la rodilla. Yo estaba preocupado por mis dos dedos, ya que los huesos los tengo muy blandos y se me fracturan muy pronto, con cualquier golpe. Yo he seguido callado sin decir nada, I. si ha dicho, pero yo me reía de Celia que se había caído y se había hecho un agujero muy grande en el pantalón. A Eva le han traído hielo, y al final no se lo que ha pasado". (D2-1. 416-433).*

Al día siguiente apareció sin la ropa adecuada para la clase de EF, justificándose por el accidente del día siguiente, y significando una causa suficiente para librarse, por un día, de la intensidad de la sesión.

> *"Hoy debido al incidente que tuve ayer con Inma me dolía mucho el dedo pulgar del pie derecho, estaba dudoso si llevar la ropa deportiva o no, al final no la he llevado ni he realizado Educación Física {...} Estaba dudoso porque León me podía llamar la atención por no ir vestido para realizar la clase de EF, pero al final no me ha puesto ni falta". (D2-1. 436-441 y 447-452).*

Como ya adelantamos, para Rubén la dureza de las clases eran motivadas en gran parte por la actuación del profesor. Los ritmos inicialmente eran impuestos a los alumnos/as y se primaba en exceso el aprovechamiento del tiempo de práctica

motriz. El profesor, además, se dedicaba con gran atención a controlar que el alumnado realizará todas las tareas, creando un clima de tensión que colaboraba en el cansancio de los alumnos/as. De esta manera, lo que Rubén destaca más del **PROFESOR** (11,25 %) es su intervención didáctica (7,5 %), tópico que viene a situarse en segundo lugar de interés, detrás de la "tarea general" ya desarrollada. El recuerdo del profesor en esta fase se centra en representarlo como la autoridad que manda y controla el cumplimiento de lo que ha de hacerse. (ver Cuadro Nº 22)

"...nos hizo correr aún un poco más, yo estaba que no podía más y me pasaba por la cabeza de todo como coger e irme y que haga gimnasia él". (D2-1. 207-211).

"León nos dijo que sólo lo íbamos a hacer los 15 primeros y los demás a correr 10 minutos, que el nos vigilaría y nos podría cepillar a algunos". (D2-1. 98-102).

Lo que le preocupa realmente son las decisiones del profesor que puedan influirle , y en cierta, manera "pringarle" a realizar algo que vaya contra sus concepciones.

"...también nombra a los encargados del material deportivo para el día de hoy, que somos Andrés y yo, que mala suerte, no!, tener yo que ocuparme del material habiendo treinta y tres alumnos más". (D2-1. 128-133).

León se presenta por lo tanto como la única persona dentro de la clase con poder de hacer y deshacer, y, en cierta manera, del que dependen el resto de personas que conviven en ella. Por ejemplo, Rubén se muestra atento hasta el último momento en espera del visto bueno del profesor ante su intención de no realizar carrera continua por causa (o excusa) de una torcedura de tobillo.

"Hoy no he podido realizar Educación Física, me he resentido en el tobillo de una torcedura que tuve en un partido de fútbol en el cual fui de juez de línea en Mancha Real, en Jaén. Menos mal que León me ha dicho que no corra, pero que cuando vaya ha realizar algún deporte o corra, que caliente los tobillos". (D2-1. 517-525).

En algunas de las decisiones, el profesor puede equivocarse, y cuando éstas suponen un perjuicio contra él, son inmediatamente criticadas a través de los diarios. El cumplimiento de las decisiones del profesor dependerán de su posterior control. El sujeto de esta manera distingue en la mayoría de las ocasiones las decisiones que León dictamina para que sean cumplidas sin ninguna otra posibilidad, de aquellas otras que sabe que el profesor pasará por alto su incumplimiento.

"Algo que se me olvidaba era un ejercicio que León me ha hecho repetir, que era ir corriendo hacia atrás e ir cruzando los pies. Muchos lo han hecho mal y otros ni siquiera lo han hecho, y a mi me hace repetirlo, que lo he hecho, pero no se me daba bien, pero a los demás no le ha hecho repetirlo". (D2-1. 802-810).

"León dice que tengo que hacer 10 flexiones ya que he llegado el último, pues no, yo no he llegado el último, estaba vacilando un poco él, creo yo, pero al final ya no las he hecho". (D2-1. 248-253).

En realidad, viene a ocurrirle lo mismo que al resto de sujetos, pués se centra más en las criticas a las decisiones del profesor que le vienen directamente a perjudicar, prestando menor atención, o incluso obviando, aquellas decisiones que presumiblemente perjudican a compañeros, sobre todo si éstos se sitúan fuera del núcleo más próximo a él. Este hecho determina la utilidad de sus diarios como representación imparcial de la realidad.

Se muestra expectante sobre las decisiones del profesor, no sólo por determinar su actitud de control, sino para poder predecir el tipo de actividades que se desarrollaran durante la clase. Las tareas son en definitiva una puerta hacia la motivación del alumno.

"León ha dado clases anteriores con un ritmo muy duro y hoy en cambio no". (D2-1. 383-384).

"Ojalá que el lunes y el martes que vienen, que son los don últimos días de clase nos deje León jugar al fútbol". (D2-1. 666-669).

El control del profesor hizo que Rubén tuviera que esconder a la vista de éste las bromas e interrelaciones extracurriculares, con las que intentaba configurar un alivio a la supervivencia como alumno.

Otro de los temas que ha jugado un importante papel ha sido la **RELACION SOCIO-AFECTIVA CON LOS COMPAÑEROS** (7,5 %). En primer lugar bajo la subcategoría relación con los compañeros (5%), que alcanza el quinto lugar de interés, y a través de la cual busca una nota de informalidad hacia las clases que le dieran cierto grado de incertidumbre; y segundo bajo la subcategoría componentes del grupo (2,5 %), por la que mostraría su preocupación por tener que agruparse con chicas. Además, las relaciones entre compañeros viene a presentarse en íntima relación con la interrelación **TAREA-ALUMNADO**, pues las relaciones espontáneas e informales con los compañeros se materializaban durante la realización de las tareas y significaban una válvula de escape al control estricto y aburrido del profesor.

> *"...corriendo hablaba con un compañero con el que fui el sábado de marcha al centro, allí vi a José mi anterior profesor de Educación Física, y hablábamos de que vimos a casi toda la clase en el centro, incluso a Pilar, una chica con la que nos metemos un poco en clase, la llamamos la 'Bronto' y tiene un ojo a la 'virulé'". (D2-1. 149-158).*

Pero pasemos a un mayor análisis de las relaciones entre las temáticas anunciadas.

La categoría **ALUMNADO** (22,5 %) se sitúa como la de mayor frecuencia en esta fase, sin embargo aisladamente las subcategorías que encierra no alcanzan valores tan importantes (ver Tabla N° 27).

	FASE 1
EXENTOS	2,92 %
MOTIVACION	1,67 %
DESARROLLO TEMPORAL	3,75 %
GRADO DE PARTICIPACION	2,08 %
ESTRATEGIAS DE ALUMNO	2,5 %
RESULTADOS	2,92 %
GENERO	2,92 %
RIDICULO	3,75 %

Tabla Nº 27.- Resultados correspondientes a la categoría "alumnado".

El género (2,92 %) se presenta como el tópico de mayor peculiaridad, no por su frecuencia sino por situarse en un lugar de múltiples interrelaciones con otros, mostrándose como un factor determinante de las relaciones de clase, en especial en las relaciones con los compañeros , y bajo un enfoque culturalmente sexista.

> *"Hoy antes de clase bromeando con los amigos, al Andrés le ha empujado contra la Bronto, ella le responde que porque no se hecha ya encima, todos nos hemos reído mucho pero ya hemos tenido que dejarlo porque teníamos ya que ir al patio". (D2-1. 256-262).*

La distinción entre géneros que mantiene en sus relaciones son claramente apreciables. Supone para nosotros un claro indicio de sus resquicios de pubertad, en una etapa que cronológicamente se presenta como adolescente. Se une además un factor cultural sexista, por el que la humillación del sexo débil supone una reafirmación del estatus privilegiado del género masculino.

> *"Por otra parte a un compañero le ha tocado con Isabel, para mí la compañera más buena de la clase junto a Mónica. A esta última, haciendo abdominales las domingas se meneaban mucho, ella se da cuenta y se le suben los colores. Luego le echo cara y le pregunto, ¿qué talla usas?, ella se ríe y me contesta una cosa que no me esperaba: 'una 100'. Me voy y después se lo digo a Guerra, nos quedamos muy asombrados, ¡Pedazo Peras!". (D2-1. 285-297).*

"Luego hemos hecho tandas de velocidad, en la que nos hemos reído con varios compañeros de una compañera que se llama Celia, nos reímos un poco del nombre y tiene gafas y le decimos URKEL, como el de la tele, a ella no le gusta y nos ignora un poco". (D2-1. 60-67).

La rivalidad que mantiene frente al sexo opuesto, fortificado por el respaldo de su grupo de iguales, en el que busca una constante identificación, se contrapone en ocasiones a unos comportamientos más individuales por los que manifiesta una atracción física hacia el género femenino.

"En un ejercicio, nadie se ha dado cuenta supongo, a Mari Carmen, tenía que levantar las piernas para relajarlas llevaba la camiseta por dentro y se le ha levantado, yo le he visto todas sus partes superiores, que las tiene muy hermosas a propósito". (D2-1. 494-501).

Rubén cree además que el género determina en parte el trato diferenciado del profesor. Percibe en algunas experiencias de clase un trato favorecedor hacia las chicas, lo que acentúa su crítica hacia ello.

"He tenido que hacer 10 abdominales por llegar el último, pero yo he visto que yo no he sido, ha sido MC., pero comprendo a León, está muy buena para hacerle hacer abdominales". (D2-1. 411-416).

La subcategoría desarrollo temporal (3,75 %) junto con el ridículo (3,75 %) se presentan como los temas más destacados dentro del **ALUMNADO** (ver Tabla Nº 27), encontrando en su temática una unión con el género anteriormente referenciado.

Por una parte, el aumento de las relaciones con los compañeros, y en las que actúa de forma importante el sexo de los agentes, determina el desarrollo temporal de la clase, es decir, la apreciación subjetiva del transcurso del tiempo en clase. A través de las relaciones informales de clase, inapreciadas la mayoría por el profesor, consigue que el transcurrir de la hora de EF parezca más rápido, y por consiguiente, hace que se presente la clase menos aburrida.

"Mientras estábamos corriendo el López pasa por allí y ve a una rubia que estaba viéndonos hacer EF y dice 'que peazo hembra'. A mi me da por reír y para colmo Isabel una compañera, le dice que qué pasa con él, que si tiene algún problema y el dice que ella está muy buena; yo estaba que me caía de risa, pero León me llama la atención, en ese momento el tiempo pasó muy rápido...". (D2-1. 196-207).

Es apreciable en Rubén el uso de un doble rasero para medir el tiempo transcurrido en una clase. Cuando se limita a la propia realización de los ejercicios, porque la actividad supone un ejercicio individual, como por ejemplo la carrera continua; o por la limitación de libertad para evadirse de esa tareas, debido a un control riguroso del profesor, el transcurso del tiempo le parece interminable.

"José nos dice que vayamos al patio a correr, nos dice que son 9 o 10 minutos y pienso que vaya paliza. Empiezo bien a un ritmo cómodo y hablando con los amigos y gastando bromas a los compañeros. Cuando llevamos 6 ó 7 minutos ya estoy cansado y pidiendo la hora, ¿cuanto falta?. José nos responde que no llevamos nada de tiempo y nos desesperamos más todavía". (D2.1- 9-20)-

"Hoy quizás hemos corrido más tiempo que ayer, León nos dijo que íbamos a correr 15 minutos y a mí me parece que hemos corrido algo más, aunque el diga que han sido 15 minutos". (D2-1. 796-801).

Por contra, cuando la actividad le supone un descanso del ejercicio intenso, el tiempo le parece insuficiente.

"Ya habíamos terminado y León dice que nos va a dejar unos 5 minutos para relajarnos, no llegó a medio minuto cuando dice que ya habíamos terminado, pero el timbre todavía no había tocado. Ya después de tocar León tarda bastante en ir al gimnasio, yo estaba desesperado por refrescarme un poco". (D2-1. 211-219).

Por otra parte la subcategoría ridículo, recoge las sensaciones de burlas o menosprecio posibles a raíz de las relaciones de clase. El género continua, bajo este tema, vislumbrándose como un claro factor de fuente de burlas. De hecho, uno de las situaciones que más vergüenza representa para él es tener que colocarse de

compañero con alguna chica para formar pareja, pues reconoce la presión a la que se siente expuesto por parte de su grupo de amigos cercanos, que utilizan estas situaciones como causas de burla y comentarios.

> *"Luego por parejas hemos tenido que hacer unos ejercicios físicos y a mi me toca con Celia, que es una niña, no muy guapa. Germán, Santi y compañía se reían ya que he tenido que tocarle o cogerla de sitios que ellos se cachondeaban de mí. {...} Sin embargo Germán y compañía seguían con sus burlas como: 'que cuidado con los bombos', 'Úsalo', 'que no me aproveche'.". (D2-1. 269-276 y 281-285).*

Todas las referencias codificadas bajo la subcategoría <u>componentes del grupo</u>, las hemos encontrado vinculadas con la subcategoría género, y de esta forma, manifestando repetidamente el ridículo que representa frente a sus compañeros el tenerse que agrupar con chicas.

> *"... para colmo me estaba preocupando mucho por ver con quien me tocaba la pareja de trabajo en la clase. Al final me ha tocado con Roberto., pero creía que me iba a tocar con Celia, Beatriz. u otras". (D2-1. 484-489).*

Su atención no sólo se desviaba hacia su propio agrupamiento, sino que incluso estaba pendiente de ver con quién se colocaba de pareja alguno de sus amigos cercanos, para a partir de ahí intentar iniciar de nuevo el juego cultural de comentarios propio del grupo. El rito se iniciaba cada vez que se presentaba un trabajo por grupos y la víctima resultaba ser el amigo que por cualquier circunstancia aparecía de pareja con una chica.

> *"Cuando estirábamos pensaba que con quien me podía tocar, corríamos otra vez y yo iba detrás de Isabel; menos mal que se quedó la última porque sino me hubiera tocado a lo mejor con ella o con alguien peor. Me toco con Germán., y a Santi le tocó con Celia. A mí se me cayo el mundo encima el otro día cuando me tocó con una compañera que le dicen Repollo; a Santi temo que le haya pasado lo mismo. Como siempre Germán. se metía con él, pero León lo pilló, le hizo dar dos vueltas a la pista de fútbol, y para colmo los amigos de Andrés estaban allí metiéndose y chillando a toda la clase". (D2-1. 354-371).*

"En las parejas me ha tocado con Laura., Germán. con Celia y Santi. con Encarna. Nos hemos burlado de Germán....". (D2-1. 405-407).

Las relaciones con los compañeros, y en especial las burlas hacia el sexo opuesto, constituían para Rubén una clara estrategia (2,5 %) clara para romper la rutina de la clase y con ello pasar el tiempo de una forma más rápida. Sin embargo, como estrategias jugaban también un importante papel los recuerdos vividos en situaciones extraescolares, por los cuales intentaban dulcificar los momentos más agrios de la clase. Los sucesos del entorno extraescolar ocupaban gran parte del contenido de las comunicaciones con sus compañeros.

"Mientras corría intentaba no pensar nada, pero se me pasaba por la cabeza todo tipo de cosas, incluso una canción de un grupo que me gustaba mucho como es Estusión". (D2-1. 596-600).

"Yo iba corriendo con el S. y hablando del Poli y el C.F. .Yo venía muy contento, yo soy del Poli y él del C.F.. El C.F. empató a uno con el Granada y el Poli ganó 2-1 en Melilla, yo le picaba y él intentaba esquibarme". (D2-1. 314-320).

"corriendo hablaba con un compañero con el que fui el sábado de marcha al centro, allí vi a J., mi anterior profesor de Educación Física, y hablábamos de que vimos a casi toda la clase en el centro, incluso a Pilar., una chica con la que nos metemos un poco en clase, la llamamos la 'Bronto' y tiene un ojo a la 'virulé'". (D2-1. 149-158).

Todo este tipo de comentarios han sido agrupados bajo la subcategoría entorno extraescolar (3,75), llegando a conseguir un interés relevante. Es uno de los aspectos que muestra, según nuestra visión, la superficialidad con la que Rubén vivenciaba las clases de EF, en donde llega a demostrarnos la importancia que tiene el mundo que rodea a la escuela, frente a lo que venía a suceder dentro de los propios aspectos oficiales y curriculares de las clases y el centro. Sus diarios reflejaban claramente este hecho. Las referencias hacia el contexto curricular eran escuetas y predominantemente descriptivas, sin detenerse en una reflexión o análisis de los problemas académicos. La actividad externa le influía bastante, siendo mucho más significativa que la que venía realizando en las aulas.

"Después del recreo estábamos en el patio el Germán., Cándido y yo. Íbamos a dar una vuelta con las motos, cuando Germán y Cándido se caen de la moto; Germán. se ha roto todo el pantalón, también se hizo sangre, igual que el Cándido.; todos estábamos partidos de risa, junto a todos los que estaban allí. Con esta anécdota hemos estado todo lo que quedaba de día guaseándonos de ellos dos. La moto también sufrió daños como el espejo del piloto de delante entre otras cosas". (D2-1. 713-726).

Sin embargo, Rubén, al contrario que Encarna, representa una buena integración en las relaciones sociales del Instituto, donde se le presentan múltiples opciones de entretenimiento, que hacen atractiva la convivencia en la escuela en contraposición a la rutina vivida dentro de las aulas. Algunas de las posibilidades de relacionarse se las brinda el propio centro a través de las actividades organizadas, de las que participa con sus amigos.

"Otra noticia buena ha sido lo de la liga interna. Nos vamos a presentar con un equipo que lo formamos: Andrés, Roberto, Germán, Santi, Cándido, Tico, y yo". (D2-1. 325-330).

Pero la mayoría de las ocasiones surgen de la propia espontaneidad del grupo, suponiendo normalmente las más interesantes, máxime si se presentan por la cercanía de las vacaciones.

"En la clase de Educación Física ya ha sido una despedida, se podría decir hasta el año nuevo. En ella, planeábamos irnos de marcha el miércoles, o mejor dicho mañana por la noche. Ya sólo hablábamos de lo que vamos a hacer durante estas navidades, noche buena y noche vieja, que a propósito cae en Sábado por la noche, vaya dos días. {...} Después de Educación Física nos hemos ido A. y yo al Al-Andalus, a ver a unos colegas, y ya no hemos venido más". (D2-1. 726-735 y 740-743).

Por último, dentro de la categoría **ALUMNADO** encontramos una clara relación entre la subcategoría exentos (2,92 %) y grado de participación (2,08 %) (ver Tabla N° 27, pág.532).

Bajo estas dos temáticas, se vuelve a vislumbrar la imparcialidad de los diarios de Rubén, que por una parte critica la conducta de sus compañeros por la cual haciéndose los exentos intentan "escaquearse" de la participación en la clase, pero por contra cuando él se ausenta o no participa en la clase intenta justificarse o al menos suavizar los posibles comentarios que le pudieran realizar.

"Hemos estado sentados S., R. y yo; ellos dos iban con chandal y no han realizado la clase, ¡si que tienen cuento!" (D2-1. 452-455).

"La clase ha ido muy bien, aunque hoy ha habido muchos que disimulaban estar lesionados, y con el rollo no hacen o realizan la clase, el ejemplo es T., M., M., etc...". (D2-1. 490-494).

"Hoy debido al incidente que tuve ayer con I. me dolía mucho el dedo pulgar del pie derecho, estaba dudoso si llevar la ropa deportiva o no. Al final no la he llevado ni he realizado Educación Física". (D2-1. 435-441).

Sus referencias hacia la figura del exento, nos delata su bajo interés hacia el contenido impartido durante las clases de EF en esta fase, especialmente por su satisfacción al evitar temporalmente las clases intensas y aburridas cuando se encontraba indispuesto hacia la práctica de clase. Durante esta fase encontraba mayor entretenimiento charlando con los demás compañeros, también exentos, que en la propia implicación motriz de las clases. A todo esto se unía el hecho de que los exentos eran poco controlados por el profesor, solían distribuirse bajo las sombras de los árboles en las que mantenían una entretenida charla, existiendo, incluso, los que aprovechaban esta hora para realizar algún trabajo exigido en otra asignatura.

"Me libré de una buena porque hicieron velocidad y se hincharon de correr. Me divertí mucho con Beatriz, Pérez y Jesús; Pérez criticaba a las niñas, si estaban buenas o no, y Beatriz le decía que era un salido mental; yo me reía mucho, incluso León nos llegó a llamar la atención". (D2-1. 532-540).

En ocasiones, apreciaba que los alumnos/as se hacían los indispuestos para que el profesor les eximiera de realizar parte de las tareas de clase. Esto le servía de incentivo para buscar también su excusa a través de la que intentaba evitar determinados ejercicios intensos o aburridos.

"...algunos se han mareado, creo que es mentira, sólo buscaban sentarse debajo de los árboles, algo que yo también deseaba pero la clase de hoy no es para tanto". (D2-1. 385-389).

El periodo de exámenes, ya cercanas las vacaciones, suponía para Rubén un aumento de faltas de asistencia a las clases. En la EF, sin embargo, se dejaba notar menos, pues la ausencia a clase ocupaba un criterio de importancia dentro de la evaluación al alumno, frente a los exámenes, escogidos más como instrumento principal de calificación por el resto de áreas.

"Ahora esta semana estamos super agobiados con tantos exámenes, incluso 3 por día, yo me salto muchas clases, del lunes hasta el viernes creo que caerán bastantes, pero entre ayer y hoy van 5 , casi un día entero. Pero estas dos horas de educación física, la del lunes y hoy no me las he saltado, aunque me ha dado la tentación para estudiar Francés". (D2-1. 643-652).

Pero la variación de las faltas de asistencia, no resulta el único factor influido por la **ORGANIZACIÓN TEMPORAL ESCOLAR** (10, 83 %), sino que prácticamente cualquier conducta de alumno no escaparía a la influencia del período en que tuviera lugar. Rubén mostraba un especial interés por el calendario escolar (7,08 %), por los periodos no lectivos frente a los extraescolares; aunque también por la distribución del horario lectivo (3,75 %), por el que queda ubicada la EF dentro de un orden de secuencia con respecto al resto de áreas.

La subcategoría calendario escolar (7,08 %) representa el tercer tópico de mayor interés en sus diarios. De una parte, la presión que le suponen los estudios, le hace referenciar en numerosas ocasiones el esfuerzo que le supone cambiar el ritmo de vida cada vez que se incorpora de nuevo al Instituto tras un periodo no lectivo, a la vez que añora deseosamente la llegada de alguna festividad o vacaciones que le libere temporalmente de la obligación escolar.

Dentro de cada ciclo semanal, los Lunes le supone una vuelta a empezar dentro de la rutina escolar, esperanzado en que llegue pronto el próximo fin de semana.

"Hoy también hemos corrido, es Lunes y tienes un poco de resaca y te cuesta un poco más que cuando es un Miércoles o un Martes". (D2-1. 56-59).

"Otro Lunes después de un fin de semana movidito, volvemos a la rutina de los estudios". (D2-1. 589-591).

Su actitud y su manera de ver la escuela tendían a variar a lo largo de los días de la semana. La primera clase de EF de la semana se desarrollaban los Lunes, representando para él una dificultad para adecuarse a la intensidad de los ejercicios propuestos por el profesor.

"Me ha costado realizar todos los ejercicios físicos porque estaba todavía pensando en el sábado y el domingo, pero esas juergas el domingo no son plan porque el lunes tienes mucha resaca, sueño y bastante lento de reflejos". (D2-1. 242-248).

"Lunes, vaya pasada que nos va a pegar corriendo hoy; efectivamente, así ha sido". (D2-1. 398-401).

Sus frecuentes referencias de predilección por los momentos vacacionales frente a los lectivos, a nuestro modo de ver, supone una manifestación más de su desmotivación hacia los estudios, determinado en parte por la exigencia que le supone el paso al Bachillerato, pero también por el hecho de no identificarse con la especialidad que está cursando. La jornada lectiva se convierte en una auténtica supervivencia, intentando pasar de forma entretenida y rápida las muchas horas que le restan para el siguiente fin de semana o periodo vacacional.

Los momentos más gratificantes, los de menor tensión escolar, vienen a centrarse, dentro del ciclo semanal, en los viernes. Dentro del ciclo trimestral, el inicio y final suponen los periodos de menor presión escolar. Concretamente el final de trimestre, inmediatamente después de la época de exámenes, representa unos momentos de continua planificación sobre los proyectos vacacionales.

"Ya en estos días previos a las vacaciones, mejor dicho días libres, no estoy trabajando mucho, después de esa semana crítica de exámenes estos días ya es

un relax;, saltarnos clases, más de las habituales y hablar de muchas anécdotas". (D2-1. 689-696).

Sin embargo, el inicio del trimestre significa el encuentro con los compañeros, en el que el Instituto se convierte principalmente en un núcleo de relaciones sociales, relegando a un segundo plano lo puramente académico.

"Hoy se respiraba un ambiente muy bueno entre nosotros, muy poca tensión teníamos debido a que ahora mismo pues descansamos de exámenes, hablábamos todos de que si la noche vieja, noche buena, los reyes, como hemos pasado las navidades. Unos decían que si el Templo Anubis, la Eskalibur, etc... También ha costado mucho ponerse otra vez al trabajo, no sólo volver a correr, por eso de los mantecados, sino en todas las materias. Las ideas no están tan frescas y hay que recordar un poco, aunque esta tranquilidad durará muy poco". (D2-1. 763-778).

Sin embargo, la forma de iniciarse el trimestre en la asignatura de EF le significó un descuadre con el esquema conceptual que el arrastraba de años anteriores. Durante otros cursos, el comienzo de trimestre siempre representaba cambio en el contenido y además recordaba unos inicios suaves con respecto a las exigencias actuales del profesor.

"Empezamos el año 95 en la asignatura de educación física, las vacaciones navideñas quedan atrás y hay que tomar de nuevo la forma. Un poco teníamos todos muy poca gana de correr, yo creía que hoy por ser el primer día y no estar la red de voley íbamos a jugar al fútbol, pues no, hemos tenido que correr 15 minutos, que si estirar, y luego para colmo incluso hemos realizado flexiones, abdominales, etc...". (D2-2. 746-757).

Dentro de la **ORGANIZACION TEMPORAL**, situamos también la subcategoría horario lectivo (3,75 %), pues para Rubén además del día de la semana en que se encuentra ubicada una determinada materia (en nuestro caso la EF), cobra una relativa importancia dos cuestiones que junto con la primera las situamos de forma paralelas. En un primer lugar, ya hemos dicho que dentro de su esquema las clases de EF se sitúan los Lunes y Martes, pero además para él se encuentran en orden cronológico de horas dentro del día. La propia estructura horaria del centro,

en la que existen 6 horas diarias de clase, divididas por un recreo entre la 3ª y 4ª hora, se encuentra muy presente en su esquema de conocimiento. Desde esta estructura, la EF significa pensar en los Lunes a cuarta hora y los Martes a quinta. Siempre las horas finales de jornada han significado un mayor cansancio global del alumno, y una dificultad añadida para mantener la atención y el interés hacia el profesor y hacia el propio desarrollo de la clase. Dentro de la EF, Rubén sentiría más ampliamente esta influencia en las clases de los Martes, pues la mayor cercanía del final de jornada le producía tener que realizar un mayor esfuerzo por cumplir con la clase.

> *"Esta hora es muy crítica, ya que es muy mala, 5ª hora, ya tienes ganas de ir a casa y también el hambre aparece, la gente se intenta escaquear para no realizar muchos ejercicios ni correr y cansarse mucho". (D2-1. 543-549).*

La ubicación temporal que viene a ocupar la EF con respecto al resto de áreas constituye un segundo aspecto del horario lectivo que incide en la implicación de Rubén en las clases. Así por ejemplo, los Lunes, la EF se encuadraba dentro del horario, entre el recreo y la clase de Francés. Los Martes en cambio se situaba entre las clases de Lengua Castellana y Matemáticas.

La EF para Rubén solía jugar un papel importante para romper la rutina de las aulas cerradas, significaba un espacio de liberación dentro de la jornada lectiva diaria. La EF los Martes se situaba entre dos clases donde las exigencias de control y disciplina eran destacadas. Antes de que León comenzara a impartir la EF, el significado de esta clase con respecto al resto quedaba reflejado por el siguiente comentario:

> *"Entro en el gimnasio, entramos muy tensos o entro muy tenso de otras clases en las que he tenido que estar en silencio y atendiendo, ya me puedo desahogar, bromeando con los amigos y compañeros de clase, incluso de J. que nos da cierta confianza {...} no quiero que termine la hora porque después toca matemáticas, ya otra vez otra clase más en tensión y sin poder bromear, charlar, ni gritar". (D2-1. 3-9 y 42-46).*

Desde que León asumiera la dirección de la clase de EF, la rigurosidad del programa docente durante la primera fase hizo que el calendario escolar fuera tema

de crítica al tener que dar algunas otras clases después de la condición física, psíquica e higiénica en que quedaban los alumnos/as tras la intensidad de los ejercicios realizados.

"Al terminar estaba muy cansado y no tenía ganas de entrar a clase de francés, aunque me jugaba el aprobado". (D2-1. 580-583).

La obligatoriedad escolar en la que se le venía exigiendo un horario estricto de 6 horas diarias de atención, creemos que suponía para Rubén un factor más de desmotivación escolar. De hecho, su comentario en relación a un día en el que se rompe esa exigencia horaria, determina en él una mayor predisposición para afrontar las materias escolares, reflejando la cuestión debatida.

"Penúltimo día de clase, sólo he tenido dos horas, Inglés y Educación Física, esta mañana gracias a ello he podido levantarme más tarde y he llegado al instituto mejor que nunca". (D2-1. 708-712).

De la misma forma, las subcategorías otras clases (2,92 %) y su calificación (4,58 %) vienen a destacar, en relación con el tópico del horario lectivo, la influencia que el resto de materias ha jugado en las clases de EF, donde destaca mayoritariamente las áreas que se ubicaban en cercanía horaria con la EF.

La influencia del resto de áreas sobre la EF se ha centrado en gran parte en el periodo de exámenes. Especial importancia cobraba si el examen lo debía realizar en el mismo día o incluso a la hora siguiente de EF.

"Hoy teníamos examen de Matemáticas y estaba muy preocupado y no lograba estar a gusto en la clase". (D2-1. 232-235).

"Esta mañana tenía un importante examen de francés del que nunca había dado clase en toda mi vida. Era después de la clase de Educación Física. Durante la clase estaba pendiente de otras cosas o pensando en los dichosos verbos y números de francés". (D2-1. 477-484).

Y es que Rubén tiene muy asumido la idea de que el instrumento principal, sino el único, por el que el profesor califica al alumno viene a ser "el examen". La

superación de estas pruebas representan la superación del curso, por lo que comprendemos la atención que le viene a brindar. Ante la inminencia de un examen, la clase de EF se percibe de distinta forma, la atención del alumno encuentra una excusa para desviarse hacia los comentarios de los compañeros sobre las posibles preguntas, los contenidos que entran o incluso la atención hacia las informaciones de la delegada, que en representación de la clase intenta negociar con el profesor la fecha del examen.

> *"Luego Celia e Isabel han ido ha hablar con Carla, ya que León les había dejado para ir a aplazar un examen, ya que estamos muy agobiados, y nos dicen que el examen de Francés e Inglés que era para mañana no se hacen. Todos han reaccionado muy alegremente. Al terminar yo había soltado toda mi tensión y al llegar al aula de francés ya había repartido las hojas de examen y nos había separado a todos. Al final creo que lo he aprobado". (D2-1. 501-514).*

El contraste de tensión que percibe en los compañeros los días con y sin exámenes son apreciables para Rubén.

> *"La hora se pasó muy rápido, hoy no tenía ningún examen, se notaba mucho en toda la clase que estaba muy habladora y muy bromista". (D2-1. 540-543).*

El periodo de exámenes le llevaba incluso a faltar determinadas clases, intentando repartir de esa forma las posibilidades de aprobar. En algunas asignaturas que daba por perdidas, terminaba incluso por no asistir.

> *"Estaba ilusionado porque he aprobado Francés, y eso me ha ayudado y he puesto más ganas e ilusión. Después a Matemáticas no he tenido ganas de entrar, además estoy suspenso". (D2-1. 682-687).*

Cercano el periodo de vacaciones, les iban informando de algunos de los resultados de los exámenes realizados, con ello iba despejando su gran incertidumbre en torno a las asignaturas que le quedarían suspensas en esta primera evaluación.

> *"...encima me dicen que el examen de lengua lo he suspendido. Este año va a ser más difícil de lo que creía". (D2-1. 583-586).*

"La verdad es que hoy estaba muy preocupado por el examen de Física y Química, que me ha salido no muy bien diría yo, pero antes el examen de informática ya lo había suspendido. No estaba muy concentrado en la clase pero conforme ha ido pasando el tiempo ya he ido entrando en ella". (D2-1. 300-307).

Sus resultados académicos finales fueron nefastos tal y como quedó reflejado en su expediente, sólo aprobaría para este trimestre la EF, no superando un total de 7 asignaturas. En el área de Francés (2° idioma) tenía buenas expectativas, pero no fueron finalmente evaluados por enfermedad del profesor.

"También hoy además de pensar en el aprobado de francés, también pienso en las asignaturas que me quedarán o suspenderé, que son 6 ya: Mates, ciencias, Física, Inglés, Informática y Filosofía quizás. Espero que Filosofía apruebe y sólo me queden 5". (D2-1. 696-703).

La subcategoría calificación en EF (2,5 %), supone una frecuencia bastante inferior a la calificación en el resto de áreas, pues en cierta manera las posibilidades iniciales para aprobar esta asignatura eran bastante superiores al resto. No obstante, la existencia en este trimestre de pruebas de evaluación y la aplicación del programa docente en su fase más directiva, representó una mayor exigencia para superar la EF con respecto a años anteriores.

"I.- Después del primer trimestre. ¿Qué piensas ahora de las clases de EF ?.
A.- Pues, en este primer trimestre... la verdad es que ha sido muy duro, porque la verdad es que parece que han suspendido tres o cuatro EF, pero otros dicen que 'no sé', que la media hora no es nada.
I.- ¿Ves muchos suspensos?.
A.- Yo veo que sí. Yo creo que tres o cuatro suspensos en la asignatura es bastante". (E2-2).

Las referencias a la calificación en EF vienen a centrarse básicamente en los tres criterios de evaluación que el profesor decidió para la calificación del alumno:

La primera de ellas, consistió en una prueba de resistencia a través de 30 minutos de carrera continua. Ante ella, mantuvo inicialmente una preocupación sobre la incertidumbre de su superación, convertida en satisfacción al lograr terminarla con éxito.

"No estoy en condiciones de correrlos y temo mucho, porque sino los corro, no apruebo. Estaba mentalizándome en que debía hacer los 30 minutos, aunque me estuviera muriendo, pero tenía que lograrlo". (D2-1. 566-572).

"Al terminar de correr, me he sentido muy bien, no sólo porque ya tengo gran parte de la evaluación aprobada, sino porque va a ser una asignatura de las pocas que voy a aprobar". (D2-1. 606-610).

Al día siguiente al de la carrera de 30 minutos, se realizó una prueba escrita, en la que de nuevo se aprecia su preocupación por el resultado tan nefasto que espera obtener.

"León nos informaba de que mañana vamos a realizar un examen por escrito, con preguntas como que es un farlet. Yo ya no me acuerdo y la verdad es que este año es uno de los peores en mi vida como estudiante, sólo he aprobado un examen en todo lo que va de evaluación". (D2-1. 611-618).

"Al terminar el examen, una crítica mía, creo que el examen está fatal. Incluso en la evaluación puede que me quede hasta Educación Física, espero que no sea así". (D2-1. 638-642).

Por último, con respecto a la calificación de EF, Rubén conoce que la asistencia a clase y la participación es lo que siempre el profesor ha valorado, confía a través de ello aprobar la EF, por lo que incluso en periodos de exámenes intenta no faltar a estas clases por la importancia que este factor juega en la calificación final de la asignatura.

La categoría **GRADO DE AUTONOMIA** (4,58 %), alcanza junto con la calificación en otras áreas el sexto lugar de interés para Rubén. A través de ella podemos analizar sus característica como alumno, al mostrar sus reacciones ante las

decisiones del profesor, que repercutía en su mayor o menor libertad de acción durante la clase.

Entre sus ideas previas, ya planteábamos que la EF suponía para él un lugar de expansión del resto de clases, en especial por las intesas relaciones sociales que mantiene. Para este fin, pretende unas clases de EF en las que pueda divertirse mientras realiza los ejercicios que el profesor propone. Las primeras actuaciones de León significaban un control algo estricto, lo que vino a criticar ligeramente. Los diarios recogen por ejemplo la crítica a tener que seguir durante la carrera de 30 minutos un mismo ritmo, o bien la manera tan concreta y cerrada con que debían realizar unas pruebas de velocidad.

> *"León no nos deja salir a correr en velocidad con un pie delante de otro, tenemos que hacerlo con los dos pies paralelos, lo que impide reaccionar más rápido; yo intento poner un pie delante y él se pone a llamarme la atención. El timbre toca, y él no nos deja salir, tenemos que terminar todos de correr en la velocidad, ¡vaya rollo!, espero que en otras clases se enrolle un poco más que en ésta". (D2-1. 76-86).*

Pero también a través de la entrevista, recogimos algunas quejas hacia las decisiones del profesor por las que dejaba poca libertad en la ejecución de las tareas. De hecho, es prácticamente lo único que venía a exigir con respecto a la autoridad del profesor, pues por lo demás aspectos de la clase se mostraba a favor de que el profesor como experto lo decidiera.

> *"I.- ¿Cómo ves el papel que habéis desempeñado los alumnos/as en la clase?.*
> *A.- Nosotros el papel que hemos desempeñado ha sido el hacer el papel que nos han dicho. Que si tenemos que hacer velocidad, pues la tenemos que hacer, si tenemos que estirar, pues también lo tenemos que hacer. Yo creo que las tareas que nos manda es el papel que tenemos que hacer en la clase.*
> *El papel que yo he desempeñado ha sido un poco realizar lo que el profesor ha dicho, lo que tenía que hacer para aprobar. Y el del profesor ha sido realizar la clase y el que pueda lo hace y el que no... De ahí los suspensos que ha habido.*
> *I.- ¿Te hubiera gustado más libertad?.*
> *A.- Si, quizás si...*
> *I.- ¿Para qué?.*

A.- A la hora de estiramientos que... para no estar todos que si la pierna derecha.... Que cada uno vaya a su aire, que es lo que vamos a hacer en este segundo trimestre. Es cuando vamos a realizar juegos, de voley me parece que es; cada uno va a calentar a su aire, que si uno con el balón, que si otro... No es como ahora que vamos todos a la vez, luego vamos cada uno a nuestro aire, es mejor...". (E2-2).

Es sin embargo a través de las observaciones realizadas, verificadas por sus diarios, donde encontramos un desinterés al realizar la mayoría de las tareas, acompañándole una obsesión por engañar al profesor al que intenta ocultar la no implicación en las tareas. Las causas que encontramos en Rubén para rehuir la realización de las tareas pueden ser variadas, por una parte encontramos la sensación de ridículo a la que se veía expuesto en determinados momentos, y la cual fue expuesta anteriormente.

"Hoy hemos hecho Educación Física en el gimnasio y seguimos con las pruebas de velocidad. León dice que las vamos a realizar por orden de lista, pienso que o yo soy el primero o es la lista que hizo un compañero en la que soy el veintiuno. Pues no, yo soy el primero y me da un poco de vergüenza, y antes de esto León nos dijo que sólo lo íbamos a hacer los 15 primeros y los demás a correr 10 minutos, que el nos vigilaría y nos podría cepillar a algunos, creo que podía correr un poco y pararme, correr menos, pero me dice que yo soy el primero; me libro de correr, ¡que bien!, pero en ese momento hubiera preferido correr, pero ya es tarde. Ya estaba realizando mi prueba y me daba la sensación que se estaban riendo de mí...". (D2-1. 89-110).

En otras ocasiones, muestra quejas al ser elegido como responsable del grupo para la recogida de material. Con ello piensa que va a ser visto por los demás compañeros como el "pringado de turno", siendo fuente de comentarios y burlas. Ante esta situación su forma de salir airoso ante los demás es demostrar que sabe sacar partido a esta situación, aprovenchándola para su propio beneficio y en este caso hacia lo contrario de lo que el profesor propone.

"... también nombra a los encargados del material deportivo para el día de hoy, que somos Andrés y yo; que mala suerte, ¡no!, tener yo que ocuparme del material habiendo treinta y tres alumnos más. En fin recogiendo los balones

medicinales los demás compañeros y León nos dejan en el gimnasio a Andrés y a mí; llevo dos bolsas de kikos y nos los comemos, que bien, no estaba mal esto de ser los encargados. Cuando llevamos los balones ya habían empezado el estiramiento, nosotros hemos hecho menos, empezaba muy bien la clase...". (D2-1. 128-143).

A nuestro modo de ver, estas conductas por las que intenta disminuir sus implicaciones en las tareas, además de mostrar la desmotivación ya apuntada en líneas atrás, deja visible la puesta en escena de un juego social por el que intenta demostrar al grupo de iguales sus habilidades para burlar el control del profesor hacia la realización de las tareas. Esta actuaciones, no sólo las ha reconocido él, sino que fueron paralelamente registradas por el investigador e incluso por el observador.

"Se despista mucho e intenta no hacer algunos ejercicios de más intensidad, para eso se excusa atándose los cordones o cualquier otra cosa {...} Rubén no realiza bien las abdominales o las realiza de forma distinta a la que el profesor ha dicho. Además siempre en las series hace menos ejercicios de los que les dice el profesor". (OC2- 28-11-94)).

La desmotivación hacia las tareas fue también apreciada por el observador como un factor determinante de su conducta, unido a las buenas y variadas relaciones sociales con sus amigos.

"Sigue realizando los ejercicios muy regularmente, en algunos ejercicios de estiramiento sigue sin esforzarse y no los realiza en su totalidad. Me doy cuenta de que no se motiva lo suficiente, con lo que la clase no le agrada demasiado, gracias a que está sus compañeros creo que aguanta un poco más". (OC2- 12-12-94)

En definitiva, Rubén no estaba dispuesto a implicarse en ningún tipo de responsabilidad, en la que sus compañeros pudieran criticarlo. Como ya adelantamos, rehuía de participar en los órganos de representación del centro, y por lo mismo no tenía intención de ir más allá de la propia implicación en las tareas que el profesor proponía para la clase.

"I.- ¿Te gustaría que el profesor te dejara pasar lista?.

A.- No, no se, me dirían de enchufado del profesor o algo...
I.- ¿Qué tipo de responsabilidad te gustaría?.
A.- Pues la responsabilidad de... aquella que vaya en beneficio mío, si yo quiero hacer algo que sea beneficio para mí. No tengo porque perjudicar a unos ni a otros...". (E2-2).

"Al terminar la clase también tengo que recoger el material y al salir me he quedado de los últimos, estaba ansioso de salir y con lo de los balones me he retrasado menos mal que salí. Espero que mañana no me toque a mí ser otra vez el encargado". (D2-1. 170-177).

Tras el análisis hasta el momento del contenido de los temas que manifiesta Rubén, y con respecto al grado de autonomía en el aula, creemos que se refleja la importancia del alumno como sujeto activo dentro de la clase.

Como último tema de interés a destacar en esta fase, debemos referirnos a la influencia que jugó el contexto de investigación en el sujeto. Esta estuvo centrada especialmente en las primeras sesiones y en torno a los colaboradores (2,08 %) que realizaban funciones de observación, y cuya presencia se asociaba también a la cámara (0,42 %), aunque con un menor interés para Rubén.

Durante las primeras sesiones venía a manifestar su asombro por un contexto que nunca había experimentado, con una referencias claras al ridículo de ser observado por personas extrañas, pero sin una gran preocupación posterior en la que las referencias se centraban más en destacar la constancia de los observadores en las pistas, e incluso acompañados de simples anécdotas.

"Hoy también estaban todos los hombres y mujeres de ayer, y León nos dice que van a estar todo el año viéndonos hacer gimnasia". (D2-1. 185-189).

"De nuevo esos hombres, uno llevaba chandal del Almería C.F., que es el equipo que no trago, ya que soy del Poli a muerte". (D2-1. 262-265).

Incluso temporalmente percibió una influencia de los observadores en el comportamiento del profesor hacia los alumnos/as, como si éste intentara demostrar quien es el que mandaba en la clase.

"... nos ponemos a correr, todas las personas, por lo menos nueve o diez están mirándonos y León gritaba mucho para decirnos los ejercicios que teníamos que hacer, creo que también estaba vacilando un poco... ". (D2-1. 143-147).

Rubén sería el sujeto que más rápidamente integraría el contexto de investigación, centrando su interés principalmente en los colaboradores, y en menor medida en la cámara; siendo insignificante el investigador principal, la propia realización de diarios o las entrevistas en las que participó durante el curso.

"I.- ¿Te ha influido de alguna manera la cámara o los observadores?.
A.- Personalmente no; yo no sé los otros compañeros... Al principio quizás sí, están mirándote y te da un poco más de corte pero yo creo que ahora mismo no". (E2-2).

Entre los temas con escaso interés destacamos su autoconcepto, la concepción de los compañeros y de la asignatura, las relaciones del profesor con los alumnos/as y la infraestructura en EF. En el caso de las relaciones profesor-alumno, se trata de un tópico que no tendrá una repercusión problemática en Rubén, de ahí su casi total ausencia durante todo el curso. Sin embargo el resto de los temas enunciados que durante esta fase no alcanzan un interés destacado, despegarán a partir de la fase 2, cuando se introduce un nuevo contenido, que requiere de más infraestructura y sobre todo que se basa en una mayor interrelación entre los alumnos/as.

6.3.2.2.2.- Análisis de la carga emotiva.

Con respecto a la carga emotiva en relación a los temas de interés mostrados por Rubén para esta fase, debemos destacar su predominancia de la percepción negativa sobre la positiva con un diferencial de (-11,66).

	FASE 1
PERCEPCION NEGATIVA	**18,18 %**
PERCEPCION POSITIVA	**4,36 %**

Tabla Nº 28.- Resultados correspondientes a la carga emotiva de los diarios

Al igual que en el resto de sujetos se aprecia el carácter instrumental crítico que le asignan al diario, por el cual vienen a destacar más sus problemas y preocupaciones, siendo la mayoría de las satisfacciones producto de una mejora de la situación que previamente había descrito negativamente.

Las **percepciones negativas** vendrán expresadas a través de los siguientes temas:

- La realización intensa y aburrida de las tareas propuestas por el profesor, donde la carrera continua se convierte en una pesadilla para Rubén.

- La desmotivación que acompaña a los alumnos/as al tener que entrar a otras clases inmediatamente después de la hora de EF, y sobre todo al desarrollarse en las últimas horas de la jornada escolar, cuando el cansancio y la sensación de hambre se presentan con gran frecuencia e intensidad.

- Desacuerdo por el excesivo control que percibe del profesor hacia la manera de ejecución de la tareas, en especial a la imposición de un único ritmo, inicio y final en todos los alumnos/as.

- Sensación de ridículo ante el grupo cuando le sitúan en el centro de atención de la clase, como por ejemplo al llamarle la atención, o al tener que realizar un determinado ejercicio a la vista del resto de clase.

- Preocupación puntual por las calificaciones en las pruebas realizadas por el profesor dentro de la evaluación del alumnado de EF.

- Incertidumbre ante la realización de exámenes y los resultados que le van informando del resto de asignaturas.

- Curiosidad inicial por los observadores y la cámara.

- Obsesión por la llegada de períodos festivos, fines de semana o cualquier periodo que le libere temporalmente de las obligaciones a las que se ve expuesto en el instituto. Muestra su descontento cuando estos periodos vacacionales se encuentran todavía lejanos en el tiempo.

- Preocupación e incertidumbre a la hora de agruparse para la realización de las tareas, buscando desesperadamente alguno de sus iguales, y evitando a toda costa colocarse con alguna compañera para evitar las burlas de sus amigos.

Con respecto a las **percepciones positivas** destaca:

- La satisfacción por cualquier actividad que implique altas relaciones entre alumnos/as.

- Su alegría por la superación de las pruebas de calificación en EF, o en alguna otra área.

- Su mejor estado de ánimo cuando se encuentra cerca un periodo festivo o vacacional.

- Agrado por el cambio de contenido para la segunda fase.

- Utiliza las conversaciones con los compañeros para narrar acontecimientos ocurridos fuera del contexto escolar, lo que le produce un sensación agradable y con ello consigue apreciar que el tiempo transcurre más rápidamente.

- Satisfacción tras burlar el control del profesor, a través de una menor implicación en los ejercicios, suponiéndole un reforzamiento ante el grupo de amigos.

6.3.2.2.3.- Resumen fase 1

El resumen de la primera fase se caracteriza por:

- Un gran predominio de la percepción negativa, que alcanza un diferencial de (-11,66 %).

- La predominancia descriptiva de sus diarios, especialmente al inicio de la fase, mostrando un excesivo interés por las tareas impuestas por el profesor y la implicación del alumnado en ellas.

- Muestra en las relaciones de grupo un carácter claramente sexista, síntoma también de una falta de integración completa a la etapa adulta. Tendencia a menospreciar las actuaciones de las chicas y a burlarse con los amigos de ellas. Rehuye en los trabajos por parejas la agrupación con compañeros del sexo opuesto, por temor a los comentarios y risas del grupo de amigos.

- Manifiesta una gran variedad de relaciones informales que utiliza como estrategia para buscar una motivación hacia las clases de EF que no termina de encontrar en la propia realización de las tareas. La mayoría de estas acciones son realizadas bajo una indisciplina encubierta, pues no busca un enfrentamiento con el profesor, sino una válvula de escape por la que encontrar mayor diversión en el periodo de clase.

- Gran interés por las situaciones extraescolares e importante influencia del calendario escolar y del horario de clases, en el que destaca su deseo por la llegada del periodo no lectivo; indicio de una escasa satisfacción por lo académico, donde lo más preocupante son los exámenes y sus calificaciones.

- Concepción inicial de la EF por la cual estas clases son consideradas como un espacio de liberación del resto de horas, con una gran interés por pasárselo lo mejor posible. Esta concepción previa determina la consecución de logros en el ámbito de su autonomía y responsabilidad.

- Por último, el contexto de investigación tiene una influencia pequeña, centrada más en al inicio de clase, y manifestada por un temor al ridículo por actuar delante de los observadores y la cámara.

6.3.2.3. Fase 2: enseñanza por compañeros

6.3.2.3.1.- Análisis del contenido temático.

Esta segunda fase se caracteriza por el total abandono del trabajo individual de la fase anterior, pasando a adoptar una organización en subgrupos, a través del cual se pretendía instaurar interrelación técnica entre los alumnos/as y favorecer una ayuda mutua en su aprendizaje.

El interés principal de Rubén seguirá centrado en la relación **TAREAS-ALUMNADO** (14,42 % - 27,33 %), pero con una clara evolución de su percepción positiva motivada, desde la visión del sujeto, por la apreciación de dos hechos a los que prácticamente se reduce la modificación introducida con la nueva fase:

1) Un cambio en el contenido y estructura de las sesiones. Las tareas son realizadas siempre en grupo, de forma global y con un importante componente lúdico para él.

2) Aprecia una disminución del control del profesor hacia la realización de las tareas por parte del alumnado, permitiendo una mayor libertad de ejecución.

El avance de reflexión en sus diarios y la disminución del número de tareas realizadas en cada sesión, motivan un interés por los efectos que producen las tareas en los compañeros y en él, más que por una simple descripción de las actividades de clase, tal y como ocurrió durante la primera fase.

La categoría **ALUMNADO** (27,33 %) contiene tres de los temas de mayor interés durante esta fase. Motivación, resultados y exentos alcanzan por sí sola una frecuencia del 22,35 %, siendo además los temas que consiguen un mayor incremento con respecto al valor alcanzado en la fase 1. (Tabla Nº 29).

	FASE 1	**FASE 2**
EXENTO (EXE)	2,92 %	**6,21 %**
MOTIVACION (MOT)	1,67 %	**8,07 %**
DESARROLLO TEMPORAL (TEM)	3,75 %	**1,86 %**
GRADO DE PARTICIPACION (PAR)	2,08 %	**0,62 %**
ESTRATEGIA (EST)	2,5 %	**0 %**
RESULTADO (RES)	2,92 %	**8,07 %**
GENERO (GEN)	2,92 %	**1,24 %**
RIDICULO (RID)	3,75 %	**1,24 %**

Tabla Nº 29.- Resultados correspondientes a la categoría "alumnado".

La motivación alcanza, al igual que otros dos temas que posteriormente desarrollaremos, un valor de (8,07 %) situándose en un primer lugar. Viene a reflejar un estado de ánimo más positivo hacia las clases, atribuido por nosotros al cambio de contenido producido en la fase. Desde el inicio del curso el contenido preferido por Rubén se centraba en los deportes, pero como él decía *"no en que le dejarán sólos, sino que le enseñaran las normas y técnicas para poder jugar"* (E2-3). Su deseo de acabar con la "condición física" hizo recibir con alegría el nuevo contenido de voleibol.

> *"Por fin empezamos ya la primera clase de educación física dedicada a voley". (D2-2. 3-4).*

Aprecia un desarrollo de clase muy diferente, ya que además de encontrar satisfacción en las bromas y juegos informales manifestados también en la fase anterior, recibe más abiertamente las tareas que ahora el profesor plantea de forma más lúdica y global.

> *"Otra cosa que también me he dado cuenta es que la clase en sí se hace, un poco no, mucho más corta y más divertida y amena". (D2-2. 59-62).*

> *"Estos juegos la verdad hacen que nosotros lo pasemos mejor y las clases se pasan más rápido, se hacen más cortas y nosotros ponemos, un poco no, mucho más entusiasmo en ellas, porque reímos, jugamos, hablamos y estamos haciendo algo que nos gusta, como es jugar". (D2-2. 162-169).*

En realidad, la causa del aumento de motivación en Rubén más que en el contenido debe buscarse en las tareas realizadas. La tarea general (4,35 %), que viene a recoger las descripciones de los ejercicios realizados durante la clase, sufre una disminución importante, pues de ser el primer tema de interés en la primera fase alcanza ahora un valor mediocre. Este descenso es entendido teniendo en cuenta el carácter menos descriptivo de sus diarios, pero también el menor número de ejercicios por sesión que tiene lugar en esta fase. La forma lúdica de las tareas se alza en factor clave de éxito, en el que el componente competitivo tiene un gran interés para el sujeto que espera ansioso la llegada de los enfrentamientos con compañeros, a través de los partidos que se van a realizar.

"Hoy tampoco hemos podido jugar los partidillos 2 para 2 y que hoy esperábamos jugar". (D2-2. 305-307).

La satisfacción por este estilo de clase se mantuvo durante toda la fase, aunque él personalmente atribuía su mejora al contenido. De hecho, siempre ha experimentado el deporte a través de juegos, con lo que mantiene un esquema bajo el cual cualquier contenido deportivo lleva emparejado un alto componente lúdico. Con estas ideas previas entendemos a Rubén cuando inicialmente, sin conocer la forma concreta de trabajo que se va a llevar a cabo en las clases, prefiere los deportes a la condición física. Durante este curso en EF vino a confirmarse una vez más lo que ya esperaba.

"Cada vez el voley me va divirtiendo más cada día, y estoy ya deseando jugar partidillos". (D2-2. 120-123).

La subcategoría exento (6,21 %), con un incremento de interés se sitúa en un cuarto lugar de importancia. Recogerá las ocasiones significativas por las que sus compañeros o él mismo se encontraron indispuestos para la realización de las actividades de clase, bien las crea reales o simuladas. Inicialmente comenzó con la desmotivación que le había acompañado durante la primera fase, reflejando su intención de seguir con la misma estrategia, por la que fingía estar impedido para la realización de todos o parte de los ejercicios de la sesión.

"Hoy no iba a hacer gimnasia, me he intentado escaquear pero León se ha dado cuenta. Yo he argumentado que como ayer pité un partido la bota de fútbol me había hecho daño en un dedo del pie, pero el me ha dicho que no es motivo para no hacer educación física, y encima ridiculizándome, diciendo que ¡uy mi dedo, que daño!, eso delante de T., entre otros". (D2-2. 190-200).

A partir del primer tercio de la fase se aprecia un cambio en la actuación de Rubén con respecto a las exenciones. El aumento de motivación hacia la realización de las tareas modificó su visión hacia la clase. La idea de clases aburridas tendía a desaparecer, y con ello sus estrategias para disminuir o evitar la implicación en los ejercicios. Llegó incluso a participar en una clase de EF tras un periodo de gripe en el que no se encontraba totalmente recuperado, esperando a ausentarse del instituto después de esta hora.

"Después de esta clase no he entrado a la siguiente y he tratado de recuperarme, y es que hoy más bien ha sido un día de transición para recuperarme y dejar esas debilidades que se pasan después de una enfermedad como la gripe. Espero mejorar mañana, ya que el voley no es tan aburrido como yo creía". (D2-2. 355-363).

Su actuación en clase de EF ha cambiado a raíz de una mayor motivación hacia las tareas. De intentar evadirse de la realización de los ejercicios a través de la exenciones pasa a intentar participar, incluso cuando sabe que hay presente una causa justificable en la que fácilmente se podría apoyar para librarse de la clase. Sin embargo, las circunstancias que rodearon a este sujeto durante este periodo de tiempo, hicieron que se encontrara, esta vez contra su voluntad, totalmente indispuesto para lo que ahora quería realizar: participar en los juegos realizados en clase. Es concretamente tras la segunda parte de esta etapa cuando se sucede una lesión detrás de otra que vienen a apartarlo de una integración motriz a la clase. Las continuas ocasiones en que se ve impedido por participar unido a la mayor motivación que ha experimentado hacia las clases hace que llegue a preocuparle esta situación. Tras el periodo gripal, que como hemos visto pudo superarlo sin apartarlo de la actividad física de clase, se suceden una serie de acontecimientos fortuitos que por su gravedad le impedirán la total participación motriz en EF.

En primer lugar, una pelea en una discoteca durante un domingo por la noche le imposibilitaba para participar en los ejercicios físicos de clase durante una semana. Como él mismo nos narraba:

> *"Hoy lunes ni mañana martes podré realizar educación física a causa de estar donde no me llaman. Este fin de semana me dieron 3 puntos en la cabeza a causa de una pelea donde yo no estaba metido, incluso lo que peleaban no los conocía de nada pero mis amigos y yo fuimos a poner paz y me arrearon un botellazo en la cabeza. Hoy a causa de que anoche me pasó eso no pude dormir mucho porque estuve hasta las una y media en urgencias y me dolía mucho la cabeza por los puntos y por miedo a que me dieran un pelotazo en los puntos no he realizado gimnasia; y eso que ahora me gusta, porque rematar me encanta y ahora las clases también son un poco más como nosotros queremos". (D2-366-386).*

Tras tener que quedarse sin participar esta semana, el último día de clase manifestaba su esperanza de jugar en el menor tiempo posible.

> *"Menos mal que el sábado me quitan los puntos y ya el lunes podré jugar a voley". (D2-2.416-418).*

Finalmente los puntos se los quitaron la misma mañana del lunes y ese mismo día se incorporaba a la clase de EF, participando en los partidos organizados. Creemos sin duda, que este incidente le hubiera servido en otro momento (como el transcurrido en la primera fase) de justificante válido para no realizar EF durante algunos días. Tras las vacaciones de semana Santa, y por un nuevo accidente se ve impedido para la participación motriz en clase.

> *"Ahora no puedo hacer educación física por el codo que con la moto me lo partí y me quitaron la escayola el viernes. Aunque lo puedo mover lo tengo muy inflamado. Espero que la semana que viene pueda ya incorporarme a las clases normales, porque ahora las clases sin jugar yo al voley se pasan muy aburridas". (D2-2. 512-521).*

En resumen, lo más destacado en este tema es el hecho de que lo "aburrido" no le supone, como venía ocurriendo en la fase 1, seguir la realización de los

ejercicios de clase, sino todo lo contrario, no poder realizarlos y tener que estar mirando o ayudando al profesor con el material u otras funciones, mientras el resto de compañeros completaban las tareas.

Desde el lado opuesto, la innovación (3,73 %) ha recogido las circunstancias que llevaron al profesor a ausentarse algunos días de la clase, e incluso durante alguna semana a impartir la enseñanza con una manifiesta lesión de rodilla que le impedía desplazarse fácilmente por el espacio, fue llamativo para el sujeto, significando una anécdota que rompía la continua presencia del profesor en las clases, y temiendo que esto pudiera influir en el normal desarrollo de la clase.

> *"También empezábamos con toda normalidad las clases de educación física, ya que el lunes y el martes anterior no hubo clase debido a que León estuvo enfermo. Quizá las clases vayan un poco más rápidas debido a que vamos un poco más retrasados que el otro bachillerato". (D2-2. 80-88).*

En otro lugar, la subcategoría resultados alcanza el mismo valor que la motivación (8,07 %), situándose también en el primer tema de interés en esta fase. El carácter grupal a la vez que competitivo instaura en Rubén frecuentes comparaciones entre los compañeros de los que era carentes el periodo anterior. Los resultados durante esta fase amplían su campo para abarcar, además de los ya referidos efectos de las pruebas de calificación, los éxitos o fracasos en las tareas de unos frente a otros, característicos de los juegos de oposición.

Esa constante comparación de los resultados, tras los enfrentamientos con los compañeros de juego, irán configurando su posición dentro del grupo-clase. Los resultados encuentra en Rubén una alta relación con el autoconcepto (3,10 %) y la concepción de los compañeros (3,73 %) que son temas con un escaso interés durante la fase 1, pero que incrementan su valor a raíz del aumento experimentado en la subcategoría resultados (8,07 %). (ver Tabla N° 29).

De esta forma, a partir de los resultados iniciales percibidos, se construye una idea sobre los conocimientos del grupo en relación al voleibol, pero sobre todo le sirve para situarse en relación a los conocimientos de ese grupo, configurando de esta manera su autoconcepto en relación a este dominio.

"Pero la verdad es que el voley no es el deporte que mejor se le dé a la clase, porque la verdad no dábamos pie con bola". (D2-2. 55-58).

"Según íbamos realizando toques con la pelota me iba dando cuenta que el voley no es verdaderamente un juego que se me de demasiado bien, incluso León me ha dicho como debía hacer algunos ejercicios...". (D2-2. 98-103).

Las comparaciones con el resto de compañeros encuentra su auge a raíz del inicio del comienzo de partidos que se establecían primeramente en parejas y posteriormente en grupos reducidos, y eran utilizados por el profesor para ir introduciendo el aprendizaje de elementos técnicos de forma global.

"Después de jugar los partidillos no he terminado tan mal, he ganado 2, a la Repollo y el pitu, he perdido 2, con S. y E., que jugando con ella el chandal le sienta muy bien aunque no sea muy guapa". (D2-2. 211-216).

Entre los juegos de oposición Rubén iba estableciendo y clasificando a unos y otros compañeros, sobresaliendo en sus comentarios el carácter sexista vislumbrado desde el inicio del estudio, por el que las chicas tendían a llevarse sus peores valoraciones. La influencia del género (1,24 %) en sus relaciones seguía siendo manifiesta, aunque disminuyen las acciones de burla con las que intentaba romper el aburrimiento de las clases de la primera fase. Sus pocas referencias se centran más en relación al interés general hacia las tareas y sus resultados, y en este sentido viene a destacar el poco dominio técnico de algunas alumnas.

"Para colmo de males Andrés no ha dado clase y me he tenido que poner a jugar con la repollo, ¡que torta tiene encima!. Si le tiro el balón no se da cuenta, dice que no le tire tan fuerte el balón, porque no podía casi con el balón....". (D2-2. 201-207).

"A la que he metido una pana ha sido a Carmen, 19-1, que carro, pero es que tiene una torta encima que no puede con ella, pero en fin, ella es así". (D2-2. 242-245).

Mantenía todavía su actitud por la que evitaba agruparse con las chicas, al menos para formar pareja o equipo, tendiendo a agruparse con su amigo Andrés del que recibía una gran influencia.

> *"Ya dentro del juego había que apuntar los puntos que hacías, ya que la pista estaba dividida en zonas con puntos; la verdad es que Andrés. me ha superado ampliamente porque en los saques en forma de tenis sólo he logrado diez puntos". (D2-2. 316-322).*

Sin embargo su autoconcepto no le suponía una gran preocupación como por ejemplo ocurría con Encarna (sujeto 1); él llegaba incluso a justificar sus malos resultados con algún factor externo.

> *"Por fin hemos jugado hoy partidillos de dos para dos, aunque Andrés y yo no hemos tenido mucha suerte, ya que hemos perdido los dos partidos. Mi rendimiento no ha sido como el de otros días, ya que no me he encontrado como otros días, en los que daba un rendimiento más alto que el de hoy". (D2-2. 346-354).*

Junto con los resultados y la motivación, el **ENTORNO EXTRAESCOLAR** con un mismo valor de (8,07 %) se sitúa también en el tema de mayor interés para Rubén.

En parte, los aumentos de valor experimentados por este tema con relación a la primera fase en la que alcanzaron (3,75 %), se explican por la suma de referencias en conexión con sus exenciones, ya que la causa de ellas se encuentran en acontecimientos ocurridos fuera del centro, como la pelea en la que se vio involucrado dentro de una discoteca o la caída de la moto que le produjo la fractura en un brazo. Pero el hecho de que el tema "entorno extraescolar" fuera uno de los más referidos en esta fase no es casual, por el contrario viene a demostrar de nuevo, al igual que lo hizo en la primera fase, que la escasa significatividad que le aportaba los estudios actuales condicionaron notoriamente su aprendizaje. Si bien es cierto que durante esta fase presenta una mayor motivación hacia las clases de EF, como ha quedado demostrado en líneas anteriores, debemos matizar que su orientación se inclina hacia los aspectos sociales de clase más que a los académicos, continuando sin embargo su desmotivación general hacia las obligaciones institucionales. Su

estilo narrativo en los diarios con frases cortantes en relación a este tema, viene a mostrar la continua influencia que juega los acontecimientos extraescolares.

"Estaba un poco contento ya que el Barca ha ganado y no me iban a dar la vara los madrileños; aunque el Poli perdió con el Betis". (D2-2. 117-120).

Algunas veces encontraba puntos de conexión entre los aspectos sociales del centro y el exterior.

"También ayer domingo pité un partido de rivalidad entre el Oriente y los Ángeles que no me salió muy bien y daba la casualidad que P., entrenador del Oriente de alevines, esta allí y está aquí en el Instituto". (D2-2. 129-135).

Incluso en ocasiones los aspectos extraescolares seguían sirviendo de contenido sobre el que se establecía las relaciones sociales con sus compañeros. En especial, su afición y dedicación al fútbol, de sobra conocida por los amigos, solían ser pasto de las bromas y comentarios de clase. Rubén, seguidor del equipo del Polideportivo Almería, se encontraba ideológicamente enfrentado con el C.F. Almería, en un momento concreto en el que su equipo se debatía entre un posible descenso frente al Almería que el destino le deparaba un ascenso a la 2ª división A de la liga profesional de fútbol.

"La clase se me ha hecho un poco pesada y he tenido un poco de recelo por no poder jugar, y encima se cachondeaban del Barca que empató con el Valencia y para colmo el Poli también con el Écija, pero yo también disfruté porque el Almería también cayó en Talavera y le pudieron meter un carro". (D2-2. 390-398).

"En la clase de vez en cuando Germán venía a darme la vara con la jornada de fútbol de ayer donde el Poli perdió por 1-6 ante el Jaén, y es que este año ellos están disfrutando con el Almería pero los seguidores del Poli estamos sufriendo mucho y ahora estamos amenazados por el descenso a 3ª división". (D2-2. 522-530).

Los acontecimientos de fin de semana era otro tema extraescolar de gran interés para Rubén, que se encuentra de nuevo en conexión con la subcategoría

calendario escolar (3,73 %) y horario lectivo (3,10 %). Sigue mostrando su deseo por la llegada de periodos no lectivos, aunque estos, al igual que las influencias sobre la estructura horaria de cada día, han descendido en relación con la primera fase (Tabla Nº 30), determinado en parte por su mayor motivación hacia las clases de EF.

"Hoy en vez de estar pensando en el instituto y en las asignaturas, estaba pensando cuando llegará el sábado que viene para ir de nuevo al templo y trasnochar toda la noche, y es que este sábado ha sido el mejor, ya que me lo he pasado como nunca. Además, he conocido a dos tías, que dan la casualidad que conocen a mi hermano y ya he quedado con ellas el sábado; la verdad es que son muy monas". (D2-2. 268-278).

	FASE 1	**FASE 2**
CALENDARIO ESCOLAR (CES)	7,08 %	**3,73 %**
HORARIO LECTIVO (HOR)	3,75 %	**3,10 %**

Tabla Nº 30.- Resultados correspondientes a la categoría "organización temporal escolar".

No obstante, mantiene la sensación de obligatoriedad constante de tener que enfrentarse a un horario escolar, lo que continúa siendo un factor muy determinante para Rubén, que llega a apreciar los efectos que puede producir una variación del excesivo número de horas a las que cree estar expuesto.

"Hoy esta clase es la segunda clase que he tenido hoy, porque a ciencias y física no he venido y me he quedado durmiendo y he venido más despejado y ha influido mucho en las clases que he tenido, porque he estado más atento o más interesado; será porque he dormido más". (D2-2. 170-177).

Situándonos en otro punto dentro del orden temático, la categoría **PROFESOR** sigue estando centrada en esta fase en la intervención didáctica (7,45 %), alcanzando un segundo lugar de importancia. Rubén seguirá percibiendo al profesor como la persona que ordena y dirige la clase; no obstante la calificación (3,10%) consigue un ligero aumento de valor, representando bajo esta idea una de las funciones más importante del profesor. (Tabla Nº 31).

	FASE 1	**FASE 2**
INTERVENCION DIDACTICA (IDI)	7,5 %	**7,45 %**
CALIFICACION EF (CAL)	2,5 %	**3,10 %**

Tabla Nº 31.- Resultados correspondientes a la categoría "profesor".

Para Rubén el profesor sustenta el poder en la clase, ordena y valora en función del cumplimiento del alumnado. En ocasiones, la estructura de actuación en clase es rutinaria y parecida a la que vienen a realizar el resto de profesores de EF, lo que les permite adelantarse a la decisión del profesor.

> *"También León de nuevo nos ha explicado lo que siempre nos dicen, algunas cosas sobre el juego, también sobre el material, que hay que cuidarlo, que no se puede perder, etc, {...} también se ha puesto muy pesado para que cuando el explique tengamos el balón en el suelo sin moverlo ni tocarlo, para que no podamos botarlo, etc...". (D2-2. 50-54 y 70-74).*

Algunas de las decisiones que intenta imponer el profesor, en las que se pretende que el alumno haga o deje de hacer alguna determinada conducta, son para Rubén poco coherentes y sin sentido. Ante este tipo de decisiones suele oponer una mayor resistencia.

> *"... también sigue llamándonos la atención por no dejar los balones en el suelo y quietos, sinceramente creo que es una auténtica tontería. Si veo bien que lo de dar patadas a los balones de voley León lo evite, ya que se deforman y no se puede jugar bien con ellos, pero él lleva ese tema muy estrictamente". (D2-2. 103-112).*

El día en que el profesor instauró la hoja de tareas, y con ello un paso más en la enseñanza recíproca entre los alumnos/as, vino a coincidir con la aparición del profesor lesionado, por lo que Rubén atribuyó el cambio de metodología de clase a la imposibilidad de León de estar desplazándose para informar y corregir a todos los alumnos/as.

"Después de varias semanas sin dar clase, debido a la lesión de León, hoy hemos vuelto al trabajo ya que León sólo viene a darnos clase a nosotros y no un sustituto como a los demás cursos. Todavía no recuperado de su lesión de rodilla, los métodos de esta clase con las anteriores han sido totalmente diferentes, pero creo que así es mejor. Nos ha dado una hoja y hemos realizado los ejercicios anotando nuestras mejores marcas". (D2-2. 255-267).

Dentro de la figura del profesor, la calificación aparece como una de las funciones de poder del profesor. Para Rubén tiene un interés cualquier prueba que se lleve a cabo con el propósito de calificarle y siempre guardando una alta relación con su temor al resultado. Su primera manifestación en esta fase se produce en relación a un control escrito realizado al inicio y en el que le preocupa su posible resultado. Aunque el profesor le intenta restar importancia de cara a la calificación, sigue suponiendo para él un "examen".

"Por fin empezamos ya la primera clase de educación física dedicada a voley. Para entrar en materia nada menos que un examen, que aunque no es de nota para la evaluación si vale para ver los conocimientos que poseemos sobre el voley. Aunque muchos en la clase poseen muchos conocimientos, yo también se pero no mucho; de ahí que sólo contesté bien 9 preguntas sobre 25. En el examen puse bastantes burradas en el sentido de la palabra...". (D2-2. 3-18).

La otra cuestión de preocupación en la calificación se centró en la segunda prueba, consistente en la realización práctica de unos determinados gestos técnicos del voleibol. Y aunque el profesor permitió que ellos mismos se autoevaluarán, no deja de estar preocupado por la posible interpretación que el profesor hiciera de los datos y su consecuencia en la futura calificación que le asignara.

"Hoy es el día en el que nos evaluamos toda la clase. Nos hemos agrupado en grupos de cuatro y me he juntado con Candi, Martínez y Carmona, que con él estuve ayer. El juez que nos ha apuntado nuestras marcas es el P., que se ha reído un montón con nosotros. Sobre las marcas que hemos hecho a mí se me antoja que no son muy buenas y León si quiere nos podría suspender, pero espero que se enrolle y me apruebe a mí y a los demás. Si no me aprueba pensaré que no es un tío legal, porque he asistido todo el trimestre a clase menos dos o tres días que he estado con los puntos". (D2-2. 480-496).

Sobre los criterios que deben reunir para superar la asignatura, juega un papel importante su concepción de la EF, por la que piensa que la asistencia y la participación en las clases son suficientes para merecer un aprobado. Para nosotros, significa una resistencia a otras formas de calificación distintas a las que han venido imponiéndose durante muchos de sus años de EF.

El balance general de actuación del profesor lo considera apropiado, pues en cierta manera refleja lo que cree que debe ser la EF para este curso: prepararse físicamente y aprender a jugar a voleibol.

> *"Es buen profesor, tiene bastante claro el concepto de lo que es EF. En el primer trimestre cuando nos daba preparación física nos dijo que para aprobar había que trabajar bastante y desde un primer momento sabíamos como estábamos. Cuando empezamos con el voleibol nos dijo que íbamos a jugar mucho y es lo que estamos haciendo; yo creo que tiene bastante claro la forma de dar las clases y eso". (E2-3).*

Con un tercer lugar en la valoración de frecuencias temáticas, la subcategoría grado de autonomía (6,83 %) consigue un aumento de interés en relación a la fase anterior. (Tabla Nº 32). Su aumento de interés se debe al papel que desempeñó Rubén como colaborador del profesor durante los días en que se encontraba exento, aunque también a la evolución del programa docente por el que el profesor intentaba ceder mayores decisiones al alumnado, especialmente apreciado en su menor control y en la posibilidad de una mayor comunicación técnica con el compañero.

	FASE 1	**FASE 2**
GRADO DE AUTONOMIA (GAU)	4,58 %	**6,83 %**

Tabla Nº 32.- Resultados correspondientes a la categoría "grado de autonomía".

La primera responsabilidad que se le asignó al alumnado tuvo lugar el primer día de clase de esta fase, cuando tras la prueba escrita permitió que los "exámenes" fueran corregidos entre ellos. Este acontecimiento significó para Rubén una poca importancia de la prueba realizada, más que una verdadera cesión de responsabilidad al alumno. Por ello, le resultó extraño que por una parte el profesor

insistiera repetidamente en que cada alumno realizara el ejercicio sin ayudarse del resto de compañeros, y sin embargo seguidamente lo corrigieran ellos.

> *"León para no ser esto un examen de evaluación ni nada por el estilo se pasó dando reglas, que si no nos copiáramos, no miremos ni intententemos copiarnos, no miremos ni intentemos hablar con el de al lado y cosas así, y para colmo se cachondeaba de algunas preguntas que le realizaban algunos compañeros, como si podían rematar los zagueros, y él decía que los rubios son mucho rubios y los morenos no, y así. Luego tuvimos que corregir los exámenes de los compañeros de al lado, y también tenía cada chorrada...". (D2-2. 23-36).*

La metodología que el programa docente venía implantando, por la que a través de la hoja de tareas se intentaba que el profesor se apartará algo del protagonismo de la clase, venía a resultarle atractivo por el poco control que significaba; sin embargo, paralelamente mostraba cierta resistencia, pues la dinámica de clases de años atrás le llevaba a afirmar una dependencia hacia el profesor. Durante esta forma de trabajo llegó a expresar que "*no se acostumbraba a que León no dirigiese la clase". (D2-2. 344-345).*

Su preocupación con respecto a las responsabilidades de clase continúan, por lo tanto, como en la fase anterior. Le molesta que el profesor lo coloque de encargado del traslado y recogida del material, o en general cualquier otra función por la que se crea estar a la vista de los demás compañeros.

> *"Hoy de nuevo estoy exento por ese desgraciado accidente que he tenido, pero por eso no voy a estar sólo viendo. León rápidamente me asignó una tarea, poner la red y traer los hierros; una tarea que se ve muy bien desde fuera, pero me gusta hacer más hacer yo gimnasia y que otros pongan la red. Menos mal que el sábado me quitan los puntos y ya el lunes podré jugar al voley". (D2-2. 408-418).*

Siempre que encontraba ocasión intentaba sacar partido de las funciones asignadas. En ocasiones, estos instantes en los cuales el profesor le asignaba un rol o función resultaba una ocasión para bromear con los amigos, intentando encontrar su propio entretenimiento.

"También he estado arbitrando algunos partidos de voley, en los que he visto cada cosa, como algunas niñas que no saben ni darle a la pelota, otros que se apartan cuando viene; total un auténtico cachondeo, sobre todo cuando le he tenido que arbitrar a Pérez y a Marta, porque he confundido a Marta con Celia y se ha enfadado, el Pérez ya no podía ni jugar porque le daba la risa, pero yo tuve que decirle que dejara de reír. Me tome muy en serio lo de ser el árbitro en algún partido de voley, y era muy serio, decía cosas como 'saque por favor', 'aquí el que manda soy yo y nadie más', y encima había más cachondeo. A los más débiles les ayudaba a ganar y eso les cabreaba a otros, pero divertía mucho. La diversión se acabó, porque tuve que recoger la red y quitarla al final de la clase cuando todos se iba. (D2-2. 419-422).

Podemos afirmar que le falta madurez para asumir con responsabilidad las funciones asignadas por el profesor, aunque no negamos también una falta de motivación. Durante la primera fase ya tuvimos la ocasión de mostrar varias ocasiones en las que intentaba oponerse a las decisiones del profesor escondiendo sus actuaciones, y en las que jugaba una gran influencia la imagen que con ello creía dar ante el grupo. De nuevo en esta fase, encontramos ejemplos como el engaño que realiza cuando el profesor le da la posibilidad de autoevaluarse. Aunque en esa prueba desaparece el valor de calificación formal, para él siempre existe una comparación con los demás y una valoración del profesor que le haría desafiar su autoridad de una forma oculta.

Entre los temas que alcanzan un interés medio encontramos el **CLIMA SOCIO-AFECTIVO CON LOS COMPAÑEROS** (7,45 %) que mantiene un valor similar al de la primera fase, pero en el que se produce un cambio en sus temas al invertirse el valor en sus dos subcategorías. Por una parte, se produce un incremento de la subcategoría <u>componentes del grupo</u> (4,35 %), justificado por el propio aumento del trabajo en subgrupos; por contra las <u>relaciones con los compañeros</u> (3,10 %) sufre un descenso al ser suplantado por un interés mayor hacia las tareas y las implicaciones de los componentes del grupo en ellas, que como hemos visto tiene una clara manifestación a través de la atención que presta a los resultados. (Tabla Nº 33).

	FASE 1	**FASE 2**
COMPONENTES GRUPO (GRU)	2,5 %	**4,35 %**
RELACION COMPAÑEROS (RCO)	5 %	**3,10 %**

Tabla Nº 33.- Resultados correspondientes a la categoría "relaciones socio-afectivas con los compañeros".

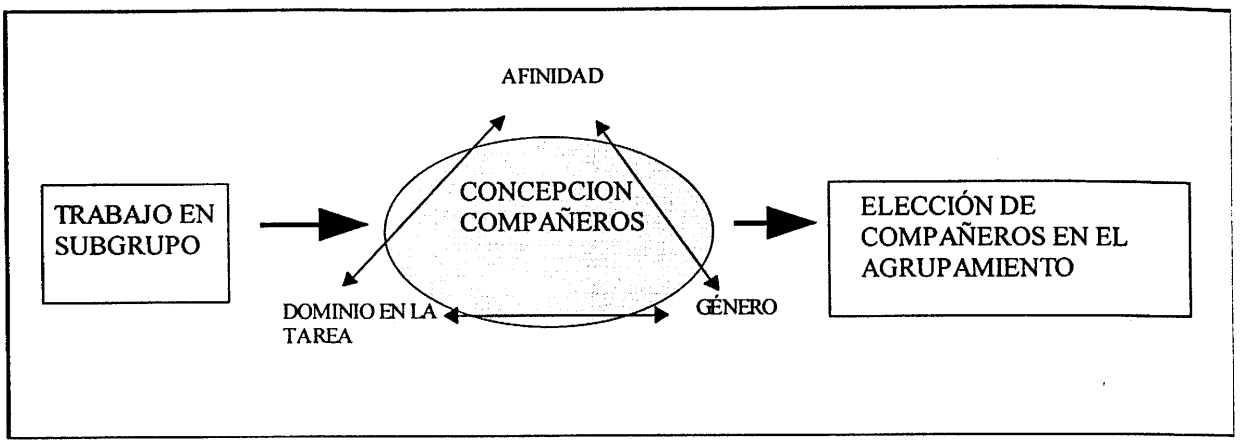
Para Rubén el instante del agrupamiento al inicio del trabajo por grupos tiene una especial significación. En el proceso de decisión que atraviesa en los instantes en que debe buscar compañero, vienen a intervenir varios factores recogidos en temas tratados en líneas más arriba. Por una parte, el criterio más fuerte lo encontramos en los lazos de afinidad hacia determinados alumnos/as que son los que forman su núcleo cercano de amigos de clase. No obstante, cuando por diversas circunstancias, propias o ajenas a las decisiones del profesor, se presenta en compañía de cualquier otro compañero, su mayor o menor aceptación hacia este iba a dejar influirse por aspectos como la habilidad o el dominio de las tareas encomendadas en el momento, donde jugaba un papel importante los resultados conseguidos que le servía de indicador para crearse una determinada concepción del compañero. El género se presenta en el sujeto como otro factor claro que determina la interacción con el compañero. Como ya expusimos, Rubén presenta una tendencia a valorar más positivamente a los chicos que a las chicas.

> *"León me ha nombrado entrenador y tengo que elegir junto a otros cuatro entrenadores que son Mónica, Encarna., Andrés, Isabel. y yo, el equipo con el que vamos a competir en el tercer trimestre. Mi equipo no es que sea una cosa del otro mundo: Germán, Cándido, Jesús, Pitu, Beatriz y Rebeca.. Es un equipo donde Cándido, Jesús y Pitu tienen alguna idea, Germán. quizá también, pero Beatriz y Rebeca son dos cayos. Yo quería a Antonio., Carmona. y Francis, son muy buenos y han caído los tres juntos, creo". (D2-2. 557-570).*[84]

En el Cuadro Nº 23 se presenta un esquema sobre los principales factores que determinan en Rubén la intención en la elección de compañero a la hora de realizar las tareas. Las concepciones sobre sus iguales, el dominio técnico sobre la tarea que

[84] Se ha procedido a confeccionar nombres ficticios para los alumnos que aparecen en esta referencia, con la intención de poder identificar el género de cada uno de los integrantes. Encarna e Isabel se corresponden con los sujetos 1 y 4 de este estudio.

se va a realizar y el género son tres factores que interactúan bidireccionalmente determinando ampliamente las relaciones sociales del sujeto.



Cuadro N° 23.- Esquema de los principales temas asociados a la elección de compañero en el trabajo por subgrupos.

La calificación en otras áreas se presenta también con un valor medio (3,73 %), disminuyendo su frecuencia respecto a la primera fase (4,58 %). Con este tópico se muestra la influencia que la presión de los exámenes de otras clases juegan en el desarrollo de las clases de EF. El pequeño descenso, a nuestro modo de ver, viene producido por el aumento de motivación que Rubén experimenta hacia las clases de EF, lo que permite una menor manifestación de la presión ejercida por esta forma común de evaluarlo la gran mayoría de los profesores.

> *"Las clases ahora con los balones y jugando con ella se pasan mejor, pero la tensión de los exámenes es inevitable, ya que el viernes no hicimos un examen, debido a las últimas 3 horas que se cortaron y lo pasamos al martes. Debido a eso hoy han realizado menos gente educación física". (D2-2. 89-97).*

Los periodos cíclicos de cada trimestre vuelven a repetirse, dando un carácter ritual a la vida en el instituto. Dentro de la propia organización temporal del centro, el periodo de exámenes es uno de los más significativos para Rubén, que continúan reflejando un gran efecto en la forma de percibir la realidad y actuar por parte de Rubén.

"Pero también tenía mi preocupación ya que mañana hay un peazo de examen de Lenguaje, de sintaxis y toda la clase está un poco atemorizada por el. Hemos intentado retrasarlo lo más posible, a ver si se pasaban todos los exámenes, ya que estamos liados con todas las asignaturas". (D2-2. 279-286).

Tras el periodo de exámenes llega de nuevo la fase de menor tensión, pero en la que reina una gran incertidumbre hacia los resultados y las posibles asignaturas que quedarán pendientes en este segundo trimestre.

"La evaluación está terminando y ya estoy pensando en las asignaturas que me pueden quedar, y es que la verdad es que todavía no ha aprobado ningún examen de los exámenes finales. Ya fijo me quedan, física, ciencias y mates, las esenciales en este bachillerato, pero espero mejorar en el último trimestre y definitivo". (D2-2. 460-469).

Entre los temas de escasa o nula consideración, detacamos el **CONTEXTO DE INVESTIGACIÓN** (0 %) que será una cuestión que durante esta fase no adquiere ningún interés, síntoma de la superación de la influencia que inicialmente ejercercieron los observadores y la cámara. Su impresión al respecto la manifestaba a través de una de las entrevistas:

"Yo creo que negativamente no me ha influido nada. Positivamente el que haya cambiado un poco la forma, no la de dar las clases, sino el que nosotros hagamos un poco lo que queremos. Lo que es de pasar de la condición física a un juego como es el voleibol que hay gente en la clase que lo práctica. Creo que ha sido eso lo que ha influido positivamente. El calor ya no influye, no hace tanto calor como en octubre o noviembre que te cansaba más". (E2-3).

6.3.2.3.2.- Análisis de la carga emotiva.

En relación a este análisis, cabe destacar por encima de cualquier otro tema la disminución considerable del diferencial negativo que de un valor de (-11,66 %) en la primera fase, pasa a (-2,48 %) en esta segunda etapa.

Este descenso viene especialmente determinado por la disminución de sus percepciones negativas, pensamos que consecuencia de una mayor motivación hacia el desarrollo de las clases de EF. No obstante, el aumento de las percepciones positivas apreciado en esta fase, también ha ayudado a crear un clima más satisfactorio en Rubén. (Tabla Nº 34).

	FASE 1	**FASE 2**
PERCEPCION NEGATIVA	18,18 %	**8,69 %**
PERCEPCION POSITIVA	4,36 %	**6,21 %**

Tabla Nº 34.- Resultados correspondientes a la carga emotiva de los diarios.

La valoración general más positiva frente a la primera fase, viene expresada por el propio Rubén al final de esta segunda etapa:

"Bien, este segundo trimestre ha sido mejor que el primero porque en el primero estaba todo el mundo agobiado con tanta preparación física y tal..., ahora con el voleibol nos vamos animando más. Antes en la primera evaluación se hacían más los lesionados; ahora todo el mundo quiere jugar al voleibol; mejor ahora. Antes se escaqueaban más; ahora no tanto. Ha cambiado el poder jugar al voleibol, que les gusta a todos, ha sido sobre todo el jugar". (E2-3).

Su valoración global refleja un estado de ánimo más gratificante hacia la EF, especialmente por el cambio producido por el programa docente, que se concreta por la visión de Rubén en un nuevo contenido tratado de forma más lúdica y en un menor control del profesor hacia los alumnos/as.

Entre las **percepciones negativas** sufridas en esta fase destacan:

- La preocupación a sentirse ridiculizado por los comentarios del profesor realizados ante el grupo.

- La presión que le supone los exámenes de otras áreas, centrados en un breve periodo de tiempo.

- La incertidumbre hacia los posibles resultados que pueda obtener en las calificaciones curriculares.

- Preocupación por medir sus posibilidades con la del resto de compañeros en la realización de las tareas de clase, y en especial incidido por el carácter competitivo del juego llevado a cabo.

- Insatisfacción por no poder participar en los juegos de clase, al encontrarse impedido por los accidentes sufridos en diferentes días.

- La repercusión que los problemas extraescolares juega en su participación en clase de EF.

- Mantiene en menor intensidad su preocupación por agruparse con determinados compañeros.

Entre las **percepciones positivas** de esta fase destaca ante todo su gran satisfacción por el cambio de contenido, la utilización de balones y en general la forma lúdica y distendida con que se desarrolla las clases, lo que provoca una gran motivación para participar en los ejercicios de clase. Agradece que el profesor tenga en cuenta los intereses de los alumnos/as y disminuya considerablemente el control mantenido durante gran parte de la fase anterior.

Se alegra cuando consigue pasar las lesiones que le imposibilitaron temporalmente a participar en los juegos de clase, síntoma de la motivación aparecida en Rubén durante esta fase.

No obstante, el avance en esta fase debe entenderse por la disminución del diferencial negativo en relación a la primera fase, debido al descenso considerable del número de percepciones negativas, más que al aumento de las percepciones positivas.

6.3.2.3.3.- Resumen de la Fase 2

El resumen de esta fase se concreta en un aumento de interés hacia las clases de EF en relación con la fase anterior, viéndose reflejado a través de los siguientes aspectos:

- Disminución considerable del diferencial negativo alcanzado en la fase anterior.

- Desaparición de la sensación de aburrimiento mientras participa en clase, aparecido por contra esta sensación cuando al encontrarse impedido debe permanecer expectante a lo que el resto de compañeros van realizando en las clases.

- Mejora su dinámica de trabajo y participación en las tareas, disminuyendo sus intentos de burlar el control del profesor, que apenas existe ahora.

- Desaparición total de la influencia contextual de la investigación.

- Se produce un mayor interés por la implicación de las tareas y una disminución paralela de otros temas ajenos a ésta. Disminuye de esta forma las estrategias de burla hacia las chicas y compañeros por las que intentaba disminuir el aburrimiento producido en la primera fase. Las relaciones sociales son ahora producidas más durante la propia realización de la tarea que como desviación de ésta.

6.3.2.4.- Fase 3: microenseñanza

6.3.2.4.1.- Análisis del contenido temático.

El rol de entrenador adoptado por Rubén durante las clases de EF en esta fase del programa docente ha determinado ampliamente el contenido sobre el que va discurrir su conocimiento escolar.

El tema **grado de autonomía** (21,25 %) se ha situado en un primer lugar de interés, sufriendo un aumento continuo desde el inicio de este estudio, y debido al aumento progresivo en la toma de decisiones grupal, manifestando su auge en esta fase. El valor alcanzado en relación al resto de fases supone una gran diferencia. (Tabla Nº 35).

	FASE 1	FASE 2	**FASE 3**
GRADO DE AUTONOMIA	4,58 %	6,83 %	**21,25 %**

Tabla Nº 35.- Resultados correspondientes a la categoría "grado de autonomía".

La responsabilidad solicitada como entrenador fue sin duda el acontecimiento sobre el que va a girar la mayoría de temas durante este periodo.

Rubén no rechaza el rol de líder de grupo, pero si antepone la necesaria presencia y supervisión del profesor, quien es el que realmente puede imponer una autoridad y disciplina al grupo. Intenta de esta forma evitarse el peso total sobre las decisiones de clase, que según su idea deben ser tomadas mayoritariamente por el profesor como máximo conocedor y experto en la enseñanza.

"I.- ¿Qué pensarías si te dejara León dar una clase como profesor?.
A.- Si hay que hacerlo lo haría bien, y no sólo yo sino todos mis compañeros; si lo dice habría que hacerlo, y yo lo haría bien. Yo en eso notaría que confía en toda la clase. Pero el lo tendría controlado y si viera que nos lo tomamos a pitorreo se pondría más estricto. La libertad que hay ahora la veo bien, y mejor que en el primer trimestre, si nos dejara más lo vería bien si las clases se realizaran bien, pues lo mismo deja eso y la clase a lo mejor es un caos". (E2-3).

El tiempo que necesita para amoldarse al rol asignado es escaso, sin embargo el proceso seguido podríamos, según lo hemos entendido, estructurarlo en tres etapas claramente manifestadas:

1) En un primer momento tras situarse frente a sus iguales como entrenador Rubén muestra síntomas aparentes de inseguridad. La intención de imitar la autoridad que muestran los profesores en las clases le lleva a algunos enfrentamientos con sus compañeros. A esto se le viene a sumar su inseguridad ante el contenido de enseñanza, en el que se percibe con un nivel de conocimiento similar al del resto de compañeros, no existiendo un desequilibrio aparente necesario en todo proceso de enseñanza-aprendizaje.

> *"Después del día de hoy y como ha transcurrido la clase no me gusta tanto la idea de ser entrenador como cuando me lo dijo León, porque tienen que estar continuamente corrigiendo a los componentes del equipo pues se lo tomaban a cachondeo {...} Incluso se me ha pasado por la cabeza muchas cosas, porque al principio no me hacían mucho caso y quería dejarlo". (D2-3. 13-19 y 24-27).*

2) Posteriormente y de forma muy rápida, en lo que podríamos denominar segunda etapa, comienza, a raíz de esas primeras relaciones con los compañeros, a evidenciar una posición de clase desaventajada frente a la que ostenta el profesor. Esto le hace pensar una estrategia diferente por la que se reste autoridad y ceda decisiones a algunos de los componentes del equipo, que por su aparente mayor conocimiento del tema destacan dentro del grupo. Esta segunda posición, supone un avance claro hacia la estabilidad en la negociación mantenida con los compañeros de equipo; presidida además por una menor intervención del profesor.

> *"Al empezar me daba un poco de corte, luego ya me iba desenvolviendo con facilidad, pero me daba un poco de vergüenza, porque lo primero yo no sé nada de voley, bueno un poco pero no tanto como para corregirles posiciones, hacer jugadas tácticas, etc,... Menos mal que León llega a veces y me da alguna idea sobre como dirigir algún ejercicios y Jesús también dirige un poco pero porque él sabe un poco de voley, pero a ver si esto mejora un poco". (D2-3. 27-40).*

3) Finalmente en una tercera etapa, configura la estrategia definitiva con la cual desenvolverse del doble compromiso en el que se va a encontrar inmerso el

resto de clases. Con esta nueva actitud consigue superar su inseguridad inicial e incluso ira creciendo y autoafirmando progresivamente su concepto como entrenador.

"León hoy no me ha tenido que corregir algunos aspectos como otros días, pero es que esto de entrenador se me está dando cada día mejor". (D2-3. 106-109).

"Esto de ser entrenador me va gustando más día a día, me creo que estoy de verdad, incluso pillo mis cabreos, pero es que cuando no hacen algo bien y encima no ponen esas ganas hay que hacerlo así". (D2-3. 151-156).

La verdad es que el periodo inicial de clases en las que el profesor a través del trabajo por hoja de tareas iba relegando decisiones a los alumnos-entrenadores, fue adecuando a Rubén en las relaciones con el grupo, llegando incluso a aceptar sin excesiva resistencia la planificación de su propia sesión[85].

"Ya hoy es el último día que León nos prepara las sesiones de entrenamiento, el lunes próximo ya las tenemos que traer nosotros preparadas para que cada equipo entrene de forma diferente, que tenga otras tácticas, que no sea todo igual en todos los equipos". (D2-3. 110-117).

En las primeras sesiones de esta fase el profesor comenzó planificando los ejercicios de clase y el entrenador se centraba en informar de esta propuesta, aunque también debía corregir sobre la forma correcta que el profesor había marcado. La obediencia de los compañeros la atribuye a la dependencia directa que todavía existe con el profesor, pues es el que realmente indica lo que hay que realizar, y encontrando al entrenador como mero transmisor.

"La participación de ellos ha sido buena... porque ponían también interés... si yo decía 'ahora tenéis que hacer esto', y a lo mejor estaban rematando que le gustaba más, y yo decía vamos a pasar un poco a dedos y ellos en lugar de decir

[85] Algunas de las hojas de tareas utilizadas por el profesor para dar la propuesta de ejercicios a los entrenadores, así como una muestra de planificaciones de sesión realizadas por los entrenadores se muestran en el anexo de este estudio.

'¡no...!', pues no lo decía y colaboraban conmigo, en parte porque era un ejercicio que les mandaba León". (E2-4).

La decisión del profesor, aunque sea transmitida por él, produce más efecto que la que pudiera dar él por propia iniciativa. El papel de profesor y alumno/a se encuentran claramente diferenciados, y una vez más deben tenerse en cuenta para abordar un trabajo de cesión de responsabilidades en la enseñanza, cambiando la configuración del juego de roles establecido en la estructura social del aula.

"I.- ¿Crees que te hacen más caso a ti que a León?.
A.- No. A León lo tenían más..., si, a León le hacían más caso que a mí, yo a lo mejor decía cualquier cosa y me ponían más pegas. A León si le hacían más caso que a mi.
I.- ¿Es porque a ti te conocen más?.
A.- No, es porque él es el maestro y..., ellos decían 'este que es compañero nuestro... vamos a ver si se enrolla', por eso a él lo tienen por más estricto que a mi". (E2-4).

Aunque la presión del profesor se presente a primera vista como más aparente, debemos destacar una segunda fuerza que actuaba en el sujeto: se trataba de la presión de sus iguales, especialmente de su equipo. Cuando el profesor a través de la hoja de tareas indica lo que había que realizar, Rubén venía a exigir ante la visión del profesor la propuesta de ejercicios estipulados, los alumno además, oponían una menor resistencia que si la decisión fuera originariamente del propio Rubén, en cierta manera conocían que detrás del entrenador se encontraban la autoridad del profesor. Cuando más avanzada la fase, León permite que los entrenadores planifiquen libremente los ejercicios de clase, es cuando viene a tomar mayor posición la postura del grupo de compañeros demandando un mayor tiempo de juego. La doble fuerza del profesor y compañeros parecían equilibrarse en todas las situaciones, situándose Rubén en el centro de las negociaciones de la dinámica de clase para su grupo. La repercusión en la calificación (incluso el castigo) y la imagen ante el grupo constituían, como dos lados opuestos, el reflejo de la influencia que ejercían en él. La disminución del control del profesor llevaba aparejada una mayor actuación de decisión del grupo.

"I.- ¿Qué opinión crees que has dado como entrenador?.
A.- Al principio, a lo mejor ellos dirían 'mira este... a este se le ha subido a la cabeza el ser entrenador', porque al principio nos daba las clases León; luego ya dejaba más mano ancha. Yo creo que la imagen que tendrán de mí no será la misma que la de León, porque yo no soy tan estricto como él". (E2-4).

Rubén, como otra tarea más para casa, olvidó traer la sesión planificada que el profesor le había solicitado. Tras la insistencia de León, al día siguiente fue cuando por fin comenzó a poder dirigir completamente al grupo. Su planificación se basaba en una réplica bastante exacta de los diversos ejercicios que días atrás había propuesto León a través de las hojas de tareas. No obstante, el desarrollo del contenido de clase, como hemos adelantado, eran más producto del consenso con el grupo.

"Cuando León nos daba las clases, nos decía los planteamientos que teníamos que hacer, entonces ellos lo hacían. Luego cuando nos dijo que teníamos que preparar las clases... dábamos un poquitillo más de libertad, que ellos hicieran también más cosas, como de vez en cuando jugar un partidillo o dos.
I.- ¿Por qué?.
A.- Yo las preparaba, ¿no?, pero ellos decían que querían jugar un partidillo y no tanto lo que es sacar u otra cosa..., y el partidillo lo hacían ellos.
I.- ¿Crees que deberías haberles dejado jugar un parido ó deberías haberlos puesto a realizar los ejercicios?.
A.- Sería mejor dejarlos porque si les dices no, van a decir..., es por darles un poco más de libertad. Igual que ellos me hacen caso a mi... también debo intentar escucharlos a ellos..., creo que habría que darles libertad a ellos". (E2-4).

Con el comienzo de las competiciones entre los equipos que se habían formados por cada entrenador, Rubén asume realmente su papel de representante en las negociaciones con el resto de grupos. Llega a vivir intensamente los fracasos y éxitos de sus jugadores, e incluso las injusticias que pudieran cometerse en contra de su equipo.

"Les he conseguido el primer partido de entrenamiento con el equipo de Mónica". (D2-3. 172-174).

Una de las decisiones más importantes para él fue tener que decidir quién jugaba en cada uno de los partidos que disputaron. Inicialmente las concepciones hacia cada uno de los componentes del equipo, apoyadas por los criterios de afinidad y habilidad técnica hacia el voleibol, jugaban un papel decisivo. No obstante, la decisión de Rubén dentro del equipo no era determinante, como de hecho podía significar la del profesor. El peso específico de cada uno de los integrantes era también un factor importante dentro de la negociación grupal.

La satisfacción de Rubén por ser entrenador fue tal que llegó a preferir este tipo de participación que la del propio jugador. En este sentido, al contrario que lo que le venía a ocurrir en la segunda fase, en el que no realizar la práctica motriz le suponía una sensación de aburrimiento, llega a encontrar ahora una significación en el papel desempeñado, defendiendo su labor frente a la realizada por cualquiera de los compañeros de sus equipo.

> *"... Guerra decía que él no quería jugar, que estaba hecho polvo, que jugara yo, y me decía que ojalá fuera él el entrenador, y le dije que vale, a ver si él haría lo que yo he hecho, y se arrepintió después; y la verdad es que es lo mejor que hay, ser entrenador, y no es por no jugar, porque quiero jugar, sino porque te das cuenta que todos están haciendo algo que te has encomendado implantar a una serie de compañeros y me he dado cuenta que me respetan, porque no he tenido ningún problema para dirigirlos". (D2-3. 290-305).*

Siguiendo los temas de mayor interés durante esta última fase, destacan dos subcategorías dentro de la categoría **ALUMNADO.** De una parte los resultados (13,75 %) se sitúan en el segundo tópico de interés, viniendo a centrarse exclusivamente en el periodo de competiciones organizadas en la segunda parte de esta fase. De otra, los exentos (8,75 %) ocupa el cuarto lugar de importancia, destacando especialmente lo significativo de la ausencia de algún componente de su equipo, pues influía en el trabajo y resultado del equipo.

	FASE 1	FASE 2	**FASE 3**
EXENTOS	2,92 %	6,21 %	**8,07 %**
RESULTADOS	2,92 %	8,07 %	**13,75 %**

Tabla Nº 36.- Resultados correspondientes a la categoría "alumnado".

Para nosotros, en buena parte es el propio carácter competitivo el responsable del interés de Rubén, desde su posición de entrenador, por la calificación que pudiera obtener su equipo dentro de la Liga de partidos organizados en clase.

"El equipo hasta ahora ha respondido, yo creía que no iba a ser así, y espero mañana jugar un partido amistoso con alguien para ver un poco sus fuerzas, pero todo va a estar con alfileres, porque podrá modificarse cualquier posición o jugadas u órdenes". (D2-3. 143-150).

El desarrollo de los enfrentamientos de todos contra todos a través de los partidos organizados diariamente, mantenía expectante al sujeto hacia el desenlace de los encuentros en los que su equipo se veía directamente implicado.

"Ellos no hacían ni recuperación de saque, los puntos eran directos y el marcador lo llevaban ellos, con todo eso hemos llegado a 14-13, y un balón raro, por el viento no hemos controlado bien y hemos perdido, pero en realidad teníamos que haber ganado {...} Mañana seguiremos e intentaremos ganar el segundo set y el partido". (D2-3. 212-219 y 223-225).

Como ya quedó explicado en el desarrollo del programa docente, el entrenador del equipo que no le tocaba jugar hacía la función de árbitro en uno de los partidos disputados. En sus ocasiones como árbitro la obsesión por el resultado de su equipo hacía incluso decantarse hacia una imparcialidad que beneficiara a un equipo con menos posibilidades de ganar; a veces como posible venganza de la derrota que su equipo había sufrido previamente.

"Hoy seguimos con el partido que dejamos a medias, con el equipo de Mónica, y ha sido un fracaso, hemos perdido 15-4 y con ello el partido. Aunque luego han jugado el equipo del Andrés y el de Mónica y estaba favoreciendo a Andrés, aunque luego perdieron". (D2-3. 228-235).

Su ideal era situarse lo más alto posible, el juego sucio que apreciaba en los primeros justificaba que pudieran ellos utilizar también cualquier medio para alzarse con la victoria.

"Por ahora creo que vamos últimos, pero con los equipos de Andrés y Encarna que si pueden ser asequibles a nosotros, incluso el de Mónica, pero hay que ser muy perro, hacer muchas perrerías para ganarles, como ellos". (D2-3. 263-268).

El interés por los resultados estaba incluso presente el día en el que no pudo asistir a clase. Lo primero en preguntar a los compañeros sobre EF como habían resultado en los partidos jugados.

"Después de esta semana pasado que no vine a clase porque en mi casa están de obras y mi madre haciendo la renta, me ha sido imposible venir, pero me han dicho los jugadores de mi equipo que han ganado un partido, y fue al equipo de Mónica. Hoy jugamos contra el equipo de Andrés, que no vino, pero se ha hecho un partidazo, por eso hemos ganado y de paliza, 2 sets a cero y por 15-7 y 15-12". (D2-3. 275-284).

Los exentos tienen una cierta importancia por su relación con los resultados. No sólo se centra en la preocupación por los resultados cuando falta alguien de su equipo, sino que también tiene un interés por las bajas de los componentes del equipo contrario, en especial si los tiene como buenos jugadores. Cuando se producía una ausencia en el equipo durante la primera parte dedicada más a entrenar, él mismo solía ocupar el lugar dejado para poder cumplir la organización propuesta en los ejercicios. Pero la mayor preocupación se centraba como hemos dicho en pleno periodo de partidos.

"Mónica tenía algunas bajas como Rodrigo y otras más creo, pero aún así les hemos ganado por haber realizado un trabajo más serio que ellos". (D2-3. 174-178).

Otro tema de importante interés para Rubén lo constituye los compañeros y sus relaciones socio-afecivas con ellos. En la Tabla N° 37 se representa el incremento que han sufrido en este último periodo.

	FASE 1	FASE 2	**FASE 3**
CONCEPCION COMPAÑEROS	0,83 %	3,73 %	**11,25 %**
COMPONENTES GRUPO	2,5 %	4,35 %	**6,25 %**
RELACION COMPAÑEROS	5 %	3,10 %	**6,25 %**

Tabla Nº 37.- Resultados correspondientes a la categoría "concepción compañeros" y "relaciones socio-afectivas compañeros".

El tópico concepción compañeros (11,25 %) viene a ocupar el tercer lugar de importancia. Las cuestiones en relación a esta subcategoría se van a estar centradas en dos ámbitos:

- La percepción de los diferentes equipos como conjunto.
- La percepción particular de los integrantes de los equipos.

La importancia prestada a los resultados está muy relacionada con su preocupación por conseguir una calidad de juego en cada uno de los integrantes de su equipo. Su valoración inicial al respecto no fue muy satisfactoria.

"El martes pasado León me nombró entrenador para entrenar al equipo que yo elija. No elegí a un equipo demasiado bueno, pero en fin habrá que hacer lo que se pueda". (D2-3. 7-12).

Sin embargo su concepción del equipo va modificándose, situándose en un valor más positivo al comprobar a través de la práctica que podrían defenderse del juego del resto de equipos.

"Ya hablando un poco del equipo, no es tan malo como yo creía. Hoy hemos tenido una baja que es la de Germán. porque se ha sacado 2 muelas y le dolía mucho la boca, pero yo he jugado y la verdad es que el equipo es bastante bueno, no como el de Pedro, Francis, y compañía, pero bueno". (D2-3. 65-73).

Llega incluso justificar la racha de mal juego de su equipo por la falta de compenetración de sus jugadores, más que por una baja calidad individual. Había una excepción, un punto débil en su equipo. Se trataba de Rebeca, una compañera que por su pésima calidad del juego comprometía el resultado del partido, era un

punto endeble en la estructura de juego, el cual no pasaba desapercibido por el resto de equipos.

> *"El partido contra el equipo de Isabel tenemos que seguirlo, aunque yo lo doy por perdido, y es que este equipo de ahora no es el que le ganó al de Mónica antes de esta Liga. No se lo que les pasa, pero deben de apretar mucho, porque posiciones, estadísticas, etc,... están bien, pero se falla mucho en los momentos decisivos y de esto se aprovechan mucho los demás, igual que cuando juega Rebeca todos los saques van a ella, es lógico, le cuesta mucho recepcionar por no decir que apenas no sabe" (D2-3. 248-262).*

De ahí que algunas de las decisiones más comprometidas que tuvo que adoptar fuera determinar la conveniencia de que jugara Rebeca, en ocasiones contó con ella, pero en momentos que él veía comprometidos la mantenía apartada del juego, y con ello intentar sacar alguna ventaja del resto de jugadores. Sin embargo, en estas situaciones, y según lo hemos entendido, desaparecen las burlas hacia las chicas que habían venido siendo constantes durante las anteriores fases. Su preocupación por el ridículo que pudiera sentir Rebeca, le sitúa en el punto de vista de la otra persona, considerándolo un avance en el respeto hacia los compañeros.

> *"Hoy primer partidillo de liga, después del sorteo nos ha tocado jugar contra el equipo de Mónica, lo que yo no quería porque son marrulleros, hoy tienen a todos y yo tengo a Germán que no esta muy bien , por eso he sacado a Rebeca que no jugó el martes pasado contra ellos en el amistoso y yo sabía que me estaba equivocando pero lo hecho así, luego la he quitado y je sacado a Germán cuando íbamos 10-4". (D2-3. 193-204).*

> *"Luego hemos jugado con el equipo del Pedro, bueno donde juega Pedro, Francis y compañía, yo no sabía si sacar a Rebeca y si la sacaba iba a ser una humillación, todos se iban a reír de ella, por eso he sacado a Germán en los dos encuentros, aunque no ha servido de nada". (D2-3. 240-247).*

Frente a Rebeca, los puntos que tenía como fuertes en su equipo los formaban Carlos y Jesús, situados por él dentro de los mejores jugadores de la clase. El apoyo en ellos se hacía más frecuente que en el resto de jugadores.

"... pero es que Carlos y Jesús vaya como rematan, quizás junto a Pedro y Francis los mejores de la clase". (D2-3. 117-120).

El **CLIMA SOCIO-AFECTIVO** con los compañeros, como podemos observar en la Tabla Nº 37 ocupa también un lugar destacado. Dentro de este tema, la subcategoría componentes de grupo (6,25 %) se centra en el periodo en el que se desarrollan las competiciones, destacando su preocupación por ver con quien deben enfrentarse diariamente. El hecho de permanecer inalterables los componentes de su grupo hace que desaparezca la incertidumbre del agrupamiento diario, de gran importancia en la segunda fase. De igual forma que ocurría con la concepción de los compañeros, va construyéndose una idea de cada uno de los grupos. De esta manera clasificaba a los equipos y se marcaba unas expectativas de éxito en los enfrentamientos con ellos. La predilección por enfrentarse a uno u otro equipo, se determinaba no sólo por el nivel de juego del contrario, sino por lo la afinidad que mantenía con los componentes del otro equipo, en el que su amigo Andrés se encontraba también como entrenador; el género en este caso no se presentaba como factor tan manifiesto.

"El equipo de Mónica es muy marrullero, y eso no me gusta, y espero que el lunes no me toque con ellos jugar, quisiera jugar con el equipo de Andrés, mejor que con el de Mónica". (D2-3. 180-185).

Las Relaciones con los compañeros (6,25 %) van a estar marcadas por las dos formas de organización llevadas a cabo durante esta fase del programa docente. En la primera, en la que cada entrenador con su grupo transmitía inicialmente la propuesta del profesor y posteriormente llegaba incluso a decidir autónomamente su planificación, las relaciones con el grupo reflejan el flujo de negociaciones efectuadas sobre la forma o contenido de los ejercicios de clase. En la segunda parte, que tiene lugar a raíz de la liga de partidos organizada, los compañeros del resto de equipos entraran a formar parte de las negociaciones realizadas con el equipo del sujeto. Rubén como entrenador, se situaba en un lugar destacado de esas negociaciones, matizado además por la identificación con el papel desempeñado, lo que explicaba su conducta por la que saltaba al enfrentamiento para defender los intereses de su grupo.

"... luego hemos recuperado algo, pero ellos hacían lo que querían con el árbitro y sólo había continuas pelea, incluso yo he llegado a empujar a Diego, que es un poco tonto, porque el sabía que no tenía razón y se estaba burlando de nosotros, {...} León nos advirtió que esa actitud era incorrecta, pero el árbitro era el juguete de ellos, su perro, y yo no iba a tolerar eso {...} Me he descarado con el Pérez, es un pesado cuando sabe que la razón no la lleva él de ningún modo, igual que con Diego". (D2-3. 204-211, 220-223 y 236-239).

En otro lugar, el calendario escolar (6,25) continúa marcando una influencia destacada. La significatividad del tercer trimestre para Rubén, como un periodo cercano a las vacaciones veraniegas, hace desear con fuerza la finalización de las clases. Dentro de la **ORGANIZACION TEMPORAL ESCOLAR** el horario lectivo (0%) pierde el interés mantenido en las fases anteriores. (ver Tabla N° 38).

"Para empezar la clase de hoy una buena noticia, el día 9 de Junio se terminan las clases para los que tengan todo aprobado, desgraciadamente para mí no". (D2-3. 88-92).

"Esta ya es la última semana de instituto para el que no tenga que asistir a suficiencia y también los partidos de volei terminan". (D2-3. 271-274).

El ambiente e intensidad de trabajo en clase lo encontraba más relajado al resto de trimestres lo que en cierta manera, al igual que había sucedido años atrás, anunciaba la cercanía de las vacaciones. Un Martes especialmente destacado fue el día previo a la acampada que, como el curso pasado, organizaba el seminario de EF por estas fechas. La atención de la mayoría de los alumnos/as estaba más centrada en la actividad que se iba a realizar que en la propia dinámica de clase. Incluso Rubén llegaba a apreciar la ausencia de algunos compañeros por motivo de preparar el material que iban a llevar a la acampada.

"Hoy es el día antes de la acampada y todos hablan de ella, 'con quién te vas a ir a dormir, etc...'. Incluso muchos compañeros de otros equipos no han asistido a entrenar por preparar las cosas para irse mañana. En mi equipo no ha pasado eso, sólo Beatriz y Carlos van, pero han venido". (D2-3. 159-166).

El deseo por disfrutar de los periodos no lectivos se asocia en Rubén al recuerdo o planificación de entornos extraescolares (2,5 %), subcategoría que ha tenido una importancia destacada durante todo el curso.

"Un fin de semana demasiado corto, porque me han faltado horas de diversión. El viernes me dieron la moto del taller ya arreglada, no paré en toda la tarde. El Sábado por la mañana pité en los Molinos y por la tarde en Vicar de juez de línea". (D2-3. 43-49).

	FASE 1	FASE 2	**FASE 3**
CALENDARIO ESCOLAR	7,08 %	3,73 %	**6,25 %**
HORARIO LECTIVO	3,75 %	3,1 %	**0 %**
ENTORNO EXTRAESCOLAR	3,75 %	8,07 %	**2,5 %**

Tabla Nº 38.- Resultados correspondientes a las categoría "organización temporal-escolar" y "entorno extraescolar".

El ámbito futbolístico en el que se desenvuelve ocupa gran parte del contenido de este tópico, continuando además como tema de algunas de las relaciones entre los amigos más cercanos de clase.

"El domingo el Poli casi me da una gran alegría, que era la de ganarle al Córdoba, líder del grupo y cuando iba el Poli ganando 2-1, el árbitro pitó un penalti a favor del Córdoba y nos empataron. Para alegría de los dos Sergios estuvieron todo el día 'adiós Poli, adiós'". (D2-3. 56-64).

Dentro de los temas que alcanzan un valor intermedio destacan la intervención didáctica (3,75), cuyo valor desciende considerablemente en esta fase, en cierta manera explicado por la cantidad de decisiones que el profesor transfirió a los entrenadores, manteniéndose en una posición de enseñanza más apartada.

	FASE 1	FASE 2	**FASE 3**
INTERVENCION DIDACTICA	7,5 %	7,45 %	**3,75 %**

Tabla Nº 39..- Resultados correspondientes a la categoría "profesor".

De este tema, precisamente, lo que le llama la atención es la transferencia de decisiones que el profesor le delega, centrado en dos momentos especialmente significativos para él:

a) La decisión del profesor por la que es elegido, junto a otros compañeros, entrenador para toda la fase.

b) La decisión del profesor por la que tiene que pasar a preparar la planificación de las sesiones para su grupo según su propio criterio.

"Al final de la clase, León nos llamó a los 5 entrenadores: Isable, Encarna, Mónica, Andrés y yo, para comunicarnos que a partir del Lunes los entrenamientos iban a ser cuenta nuestra, teníamos que prepararlos nosotros, los entrenadores". (D2-3. 74-80).

Un tema que durante la segunda fase había desaparecido su interés, y que recobra ahora un cierto valor, fue la influencia del **CONTEXTO DE INVESTIGACION**. Viene únicamente a centrarse en los colaboradores (3,75 %), y concretamente a raíz de un suceso circunstancial ocurrido fuera del propio contexto escolar y del proceso de investigación.

"Por la noche de marcha, que a propósito 2 amigos y yo nos pusimos a bailar con una tía que hoy al verla resulta que es una alumna de la universidad, la de la camiseta rosa clara y las faldas vaqueras. Me ha dado un poco de vergüenza porque no lo sabía". (D2-3. 49-56).

Esta coincidencia fortuita, en una pequeña capital como Almería, hizo que Rubén estableciera un lazo de unión afectivo con una de las observadoras, hecho que comenzaba a determinar su actuación en la clase. Lo que ella pudiera pensar de Rubén era el motivo principal de preocupación en relación al contexto que había traído la investigación.

"Hoy he vuelto a ver a la tía del sábado, hoy iba con un vestido corto de vuelo negro con cosas blancas; pero es que tiene unas piernas, Dios vaya tía, hoy me ha dado un poco menos de corte, pero es que está más buena que Isabel". (D2-3. 92-99).

Por otra parte, entre los temas de escaso interés se encuentra la climatología (1,25 %) que recuerda de nuevo la próxima llegada del calor veraniego. El exceso de calor en determinados días determinó en los jugadores una mayor fatiga por la que tuvieron que ir rotando todos los componentes, incluso él mismo se vio obligado a ocupar alguna de las posiciones del juego.

> *"Un partido en el que han jugado todos y lo han hecho muy bien todos; y jugaron todos porque la calor es mucha y se suda mucho, y el cansancio es mucho mayor, incluso Germán decía que el no quería jugar, que estaba hecho polvo, que jugara yo... ".(D2-3. 286-292).*

La preocupación por las calificaciones tanto en EF como por las calificaciones en otras áreas no obtienen ningún interés en esta fase, aspecto que nos llama la atención al ser una de los temas más constantes en fases anteriores. Creemos justificada su ausencia en base a los siguientes hechos:

- No existe ninguna prueba (escrita o física) durante esta fase, que sirva al profesor como criterio de calificación en EF.

> *"La nota creo que ha sido más bien la asistencia a clase, que es fundamental, colaborar... En este último trimestre yo creo que nos habría calificado un poco a la hora de los entrenamientos, no sólo de los partidos,... que tu equipo te haga caso y tu seas, un poco, el que vayas dirigiendo y colaborando un poco en el entrenamiento con el equipo. Creo que no calificará bien al que diga 'venga tomad la pelota...', y se ponga a tomar el sol". (E2-4).*

a) El aumento de motivación del sujeto y su mayor concentración en las tareas encomendadas por el profesor le hacen tener una menor preocupación por otra serie de aspectos que rodean la clase. La disminución del interés por las calificaciones se produciría en este sentido, paralela a la disminución también constatada de las subcategorías calendario escolar y entorno extraescolar.

b) Tal vez, entre las razones de más peso, destaque el hecho de que la toma de datos finaliza en este trimestre antes del periodo de exámenes, en el cual solía notar la mayor presión del resto de asignaturas.

c) También llegó a reconocer la posible influencia de tener asumido el fracaso producido en este curso académico, lo que haría perder interés por las pruebas y exámenes que le quedaban todavía por realizar.

6.3.2.4.2.- Análisis de la carga emotiva.

Durante la última fase Rubén consigue invertir el diferencial negativo arrastrado durante todo el curso hacia un diferencial tímidamente positivo (1,25 %). Con ello se confirma una evolución iniciada desde la primera fase, en la que ha ido decreciendo las preocupaciones y paralelamente aumentando los motivos de satisfacción.

	FASE 1	FASE 2	**FASE 3**
PERCEPCION POSITIVA	4,36 %	6,21 %	**8,75 %**
PERCEPCION NEGATIVA	18,18 %	8,69 %	**7,5 %**

Tabla Nº 40.- Resultados correspondientes a la carga emotiva de los diarios.

Teniendo en cuenta el carácter crítico con el que tienden los sujetos a iniciar los diarios puede considerarse un éxito la consecución de un diferencial positivo, como muestra de la evolución de satisfacción de Rubén hacia el trabajo realizado en clase de EF. En la última entrevista el mismo lo viene a valorar como "el mejor trimestre de los tres":

"A.- Este trimestre las clases han sido más divertidas. Los piques que teníamos al jugar, cuando estabamos todos discutiendo sobre el partido..., eran más distraídas para nosotros, las clases se hacían menso pesadas, más alegres.
I.- ¿Qué diferencias aprecias con respecto al trimestre anterior?.
A.- El trimestre se ha hecho..., como te diría, más corto, ha pasado más rápido, que te has encontrado mejor, para mi ha sido el mejor". (E2-4).

El traspaso de responsabilidad al alumno ha resultado en el caso de Rubén un acierto, siendo para él una de las claves del éxito de este trimestre.

"A.- Yo lo he visto bien porque de estar todos juntos nos dividimos en 5 equipos, y entonces ya León no tiene que estar encima de 35 o 40. Nos coge de entrenador a 5 ó 6, y más o menos tiene que estar menos encima: 'haz esto, haz aquello...', yo lo veo así.
I.- ¿Por qué es mejor sin que León este encima de vosotros?.
A.- Porque es mejor para nosotros... por la libertad, y mejor para él. En la clase colaboramos todos más y somos conscientes de lo que hacemos...". (E2-4).

Entre las **satisfacciones** alcanzadas para esta fase destaca, sobre todas, su progresivo dominio en las funciones de entrenador de grupo. La evolución vivenciada, en la que tras una situación inicial de inseguridad ante los compañeros y el profesor consigue un equilibrio entre esas fuerzas de poder, consigue asentar un alto autoconcepto.

Su confianza en sí mismo hace construir una buena comunicación con los miembros de su equipo, de los que termina creándose también un buen concepto como grupo. Con una menor intensidad al resto de fases, mantiene un interés por la proximidad de los periodos no lectivos, materializado en gran parte por la cercanía de las vacaciones de verano.

Como **preocupaciones**, destacamos:

- Inseguridad inicial ante el rol de entrenador, aunque superado rápidamente.

- Preocupación por la baja calidad de un componente de su equipo, utilizado estratégicamente por los equipos contrarios.

- Obsesión por los resultados y la clasificación de su equipo dentro de la Liga de partidos disputada, lo que hace apreciar un juego poco limpio en uno de los equipos situado por encima de ellos dentro de la clasificación.

6.3.2.4.3.- Resumen fase 3

El contenido temático del conocimiento escolar de Rubén durante esta última fase de programa docente de EF puede quedar resumido en los siguientes aspectos:

- Muestra un gran interés por el papel de entrenador que le asigna el profesor, concibiéndose como un ayudante o colaborador del docente durante las clases.

- Tras unas primeras situaciones de inseguridad consigue adoptar una posición estable entre las presiones, por una lado, del profesor y, por otra, de sus iguales, llegando a identificarse plenamente con el rol de representante de uno de los equipos.

- Su pronta acomodación al rol de entrenador determina un diferencial ligeramente positivo para esta fase, como consecuencia del aumento de satisfacciones y una disminución de las preocupaciones con respecto a las anteriores fases.

- Como entrenador experimentará un gran interés por los resultados conseguidos en los partidos desarrollados contra el resto de equipos, preocupándole en exceso la clasificación que puedan obtener.

- La mayor motivación que muestra hacia las clases determina una disminución del juego de burlas hacia otros compañeros, en especial hacia el género femenino, que había sido mantenido durante las fases anteriores, sobre todo en la primera fase, como estrategia para enfrentarse al aburrimiento de las clases. Consigue centrarse más en el trabajo académico desarrollado.

- La influencia de las proximidades de periodos no lectivos sigue manifestándose en Rubén, destacando en esta fase la significación del tercer trimestre, y con ello la proximidad del periodo veraniego. Asimismo determinados acontecimientos ocurridos extraescolarmente siguen jugando una influencia contextual importante en las clases de EF para Rubén.

6.3.3.- EL CASO DE DIEGO

6.3.3.1.- Situación de partida

6.3.3.1.1.- Contexto familiar y social.

Diego al igual que el resto de sujetos del estudio, tenía 16 años de edad y pertenecía al primer grupo de Bachiller de la especialidad de Ciencias de la Naturaleza en el IES San Felipe al inicio del curso académico 94/95. No obstante, siendo unos días más joven que Encarna (sujeto 1), cumpliría también los 17 al inicio del segundo trimestre escolar.

Nacidos sus padres en Granada se vinieron a vivir a un pueblo colindante con la capital Almeriense, donde nació Diego. Ambos no finalizaron los estudios primarios y poseían un nivel cultural bastante bajo; sin embargo, el nivel económico no se correspondía con el cultural. En la actualidad su madre se dedicaba a las labores de su casa, mientras que el padre trabaja como agricultor autónomo, siendo propietario de unos 16.000 metros cuadrados de invernaderos, dedicados al cultivo del tomate. Además de sus padres, permanecían viviendo en la casa familiar dos hermanas y un hermano, todos mayores que Diego. Hasta el momento, ninguno de la familia había disfrutado de beca, pues la tierra que poseían permitía unos suficientes ingresos familiares. Diego venía a gastar con sus amigos, especialmente los fines de semana, unas 5.000 ptas. que le daban sus padres.

El clima familiar lo consideraba estable, aunque realmente confianza solía depositar solamente en su hermana y hermano, de 21 y 22 años respectivamente, y en cierto modo por la proximidad en edad que mantenía con ellos. Convive en su casa con bastante libertad, no teniendo impuestas especiales normas disciplinarias, las cuales llegaba a considerar innecesarias para él. La reacción de los padres ante la posibilidad de presentarle unas bajas notas, cree que sería la de un breve comentario como "debes aplicarte", considerando que en estos casos deberían ser un poco más duros[1]. (CUE3).

[1] A veces Diego llega a justificar los comentarios tan generales que realizan sus padres sobre los estudios y los resultados académicos, intentando justificarlos por una falta de conocimiento sobre el tema, debido al poco tiempo que éstos permanecieron en la escuela.

Diego se considera diferente al resto de compañeros que viven en la ciudad. Su forma de vida, alejada de lo urbano, le plantean otro tipo de problemas y ocupaciones muy diferentes; entre ellas, la más destacada es la obligación de tener que ayudar al padre en su trabajo como agricultor. Su contexto familiar y social le ha determinado una manera práctica de enfocar la vida. Ante cualquier empresa lo primero que se plantea es el posible provecho o beneficio, más que la propia satisfacción de realizarlo.

La mayoría de su tiempo libre, fuera de las obligaciones escolares, se encuentra en su casa, y parte de este tiempo presta su ayuda al trabajo del padre. Sus relaciones sociales no son muy abundantes, más bien para ocupar el tiempo, marcando además una diferenciación entre la vida social de la barriada y la escolar. La dificultad del transporte a la ciudad hace que las relaciones con los compañeros del instituto se centren mayoritariamente dentro de los periodos lectivos, mientras que con los conocidos del pueblo desarrolla sus relaciones de fin de semana. Se trata además de una persona algo tímida e introvertida, que ocupa un lugar poco destacado dentro de los reducidos grupos de amigos que mantiene.

Su participación en actividades extraescolares, en su mayoría organizadas por el centro, se limita a las que son realizadas dentro del horario lectivo o su prolongación, donde por lo general la primera mitad de mañana transcurren las clases como de costumbre, y tras ellas se deja paso a algún tipo de actividad deportiva o cultural. Al resto de actividades que son realizadas por la tarde, noche o en algún fin de semana, no suele asistir, fundamentalmente por el inconveniente del transporte. Manifiesta sin embargo su interés por las fiestas nocturnas que se han organizado en alguna ocasión en el centro. En definitiva, en Diego queda marcada y diferenciada claramente la vida escolar de la extraescolar.

"Pues sí, a ratos libres practico mucho el ciclismo, me gusta mucho el ciclismo; pero tampoco tengo tiempo, así meterme en algún deporte y practicar no tengo tiempo porque mi padre, como te he dicho, tiene tierras, y no es como aquí , los de Almería, que la gente pues llega a su casa y no hace nada... Hacen la tarea o

se acuestan la siesta; vamos que viven de otra manera, tienen más tiempo, más libertad que yo." (E3-1)[2].

6.3.3.1.2.- Contexto y biografía escolar.

Diego estudió la totalidad de los cursos de la EGB en el colegio público perteneciente al término municipal de su pueblo natal. Al finalizar la etapa educativa, se vio forzado a trasladar su expediente académico a la ciudad, ya que en su lugar de residencia no existía instituto donde proseguir los estudios. Entre los centros educativos de la capital, vino a matricularse en el IES San Felipe con la intención de comenzar la especialidad de automoción en el régimen de Formación Profesional (FP), cuyo interés se había despertado por el ambiente motorístico que rodeaba a su grupo de amigos[3], y con la idea de que lo más asequible para él era este tipo de estudios por su carácter más práctico, rehuyendo en parte de las grandes cantidades de teoría impartida en otras especialidades y tipo de estudios.

El instituto por entonces, comenzaba con la implantación progresiva de la LOGSE, y con ella la incorporación de la ESO, y en un futuro cercano el nuevo bachiller. Para esto, estaba establecido la eliminación anual de un curso de los hasta entonces denominados estudios de FP, y paralelamente incorporar cada uno de los cursos del segundo ciclo de la ESO (3° y 4°). La promoción de alumnos que con Diego llegaban al centro este año, representaban los primeros en "sufrir" la aplicación de la anticipación del nuevo sistema educativo en secundaria. Esta circunstancia, le imposibilitaría para cursar la rama de automoción de FP, que comenzaba a extinguirse, teniendo que adscribirse al recién implantado 3° de ESO. Diego accedió a esta improvisación, pensando que tras la finalización de la secundaria obligatoria podría acceder a estudiar alguna de las especialidades de automoción. Para cuando el sujeto finalizó 4° de ESO no se encontraba todavía

[2] El código expresado indica que se trata de un fragmento de texto extraído de la primera entrevista del sujeto 3 (Diego).

[3] Diego venía reconociendo el estilo de vida diferente que se producía en la zona rural donde él vivía, en contraste a la que había observado en la mayoría de los compañeros del instituto, integrados en un tipo de vida urbana. Destacaba la asiduidad con la que sus amigos de residencia solían tener un medio de transporte, que inicialmente solía ser un ciclomotor o motocicleta, y que además de medio de transporte se convertía en un instrumento sobre el que giraba toda una serie de actividades sociales y culturales dentro de su pandilla de amigos. Por otra parte, la adquisición de este bienes como el reseñado, significaba una muestra del mayor potencial económico con el que se desenvolvía este medio de vida rural.

constituido los módulos profesionales de la rama de automoción, que pretendían suplir la antigua FP[4]. Este hecho le obligó, una vez más, a continuar otro tipo de estudios como serían los del nuevo bachiller que seguía a la implantación del segundo ciclo de la ESO.

La sensación de Diego ante la reforma educativa que estaba vivenciando de una forma directa, le hacía considerarse como un "*conejillo de indias*", en el que veía que iba a salir perjudicado especialmente en dos aspectos: 1º) no haber podido elegir el tipo de estudios que hubiera deseado; 2º) la mayor exigencia que veía avecinarse en los currícula de bachiller en comparación con la relativa facilidad que le había significado la ESO.

> *"Yo creo que la Reforma la han implantado por retener al alumno más años estudiando, porque hay mucho paro y también los meten de cualquier manera en las reformas..., yo que se, dejan así al alumno como desconcertado. Yo me quería ir a FP, comenzar la rama de FP como hizo mi hermano, y ya hicieron la reforma y no pude, entonces me hablaron de la LOGSE y me tuve que meter en tercero de ESO obligatoriamente, y me vine a este centro. Ahora he salido de cuarto y ahora también me dijeron que no me podía meter en FP, que teníamos que hacer el primero de bachillerato, que dicen que es como tercero de BUP; yo creo que eso lo tenían que haber dicho desde un principio porque para eso también mucha gente se ha metido en ESO, y por eso me he metido yo, porque dicen que el BUP es más difícil, pero ahora si que es peor, porque ahora nos hemos metido en tercero de ESO y en cuarto, que dicen que hemos dado un nivel más bajo que en BUP y ahora nos pasan a BUP así por las buenas, y va a ser muy difícil seguir y aprobar {...} Ahora ya no te puedes cambiar ya, ni antes te dejaban entrar, te tenías que meter en la ESO porque ya estaban quitando primer curso de FP1, cuando yo salí ya lo habían quitado. Ahora cuando he salido de cuarto pues tampoco, ya a BUP te meten, pero por la fuerza, te han dado cuatro bachilleratos a elegir pero ya es como BUP, y yo creo que si muchos alumnos hubieran sabido eso de un principio se hubieran metido a BUP,*

[4] El Departamento de Automoción del IES San Felipe hacía constar en el "plan anual del centro" del curso académico 94/95, el siguiente objetivo: "*d) En su momento este Departamento de Automoción piensa solicitar el ciclo formativo de denominación: Automoción, y Nivel: Formación Profesional de Grado Superior, con una duración de 2.000 horas. Otro ciclo formativo a tener en cuenta es el denominado: Electromecánica de vehículos de nivel medio y de duración 2.000 horas*" (Pag. 101).
Dichos estudios se correspondían con los módulos profesionales de nivel III y II, que fueron aprobados para su incorporación en el siguiente curso académico.

primero y segundo de BUP, y no hubieran cursado tercero y cuarto de ESO." (E3-1).

"No me gusta el bachillerato por el cambio tan brusco que ahí. La ESO es muy fácil para cursar después bachiller." (CUE3[5]).

Si nos detenemos para analizar lo que ha sido el historial académico de Diego hasta la finalización del curso 94/95 (Cuadro Nº 1), destacamos su apurada superación de los diferentes cursos hasta la llegada al primer curso de bachiller, donde encontrará, y como él esperaba, una mayor dificultad en los contenidos impartidos, especialmente en determinadas materias como la Matemáticas, Física y Química o el Inglés. En esta última asignatura carecía de una base de conocimientos, manifestada por la no superación de 4º de ESO, aunque no le supuso impedimento para la promoción y conseguir la titulación de graduado en enseñanza secundaria[6]. En el presente curso, y tras enfrentarse con el primer curso de bachiller, no conseguiría superar para la convocatoria final de septiembre tres de las materias, suponiéndole la permanencia en este nivel un año más.

[5] El código expresado indica que se trata de un fragmento de texto extraído del cuestionario del sujeto 3.

[6] El investigador durante todo el curso 93/94 formó parte del claustro de profesores del centro, integrándose además a la junta de evaluación como tutor del grupo al que pertenecía este sujeto. La decisión de la promoción de los alumnos correspondía al equipo docente, que sin contravenir la orden de 1 de febrero de 1993, por la que se regulaba la evaluación en educación secundaria obligatoria en la Comunidad Autónoma de Andalucía, estableció en uno de los criterios de promoción que el alumno/a no tuviera al finalizar el curso más de dos asignaturas suspensas. De esta forma Diego conseguía la promoción al Bachiller, aunque con el área de Lengua extranjera (Inglés) sin superar.

EDUCACION GENERAL BASICA:

CALIFICACION MEDIA: BIEN

EDUCACION SECUNDARIA OBLIGATORIA[7]

TERCER CURSO		CUARTO CURSO	
ASIGNATURAS	CALIFICACION	ASIGNATURAS	CALIFICACION
Ciencias de la Naturaleza	S	Ciencias de la Naturaleza	B
Ciencias Sociales	S	Ciencias Sociales	B
Educación Física	B	Educación Física [8]	N
Educación Plástica	B	Vida Moral y Ética	S
Lengua Castellana	S	Lengua Castellana	S
Inglés	S	Inglés	I
Matemáticas	S	Matemáticas A	S
Música	B	Tecnología	S
Tecnología	N	Informática Aplicada	S
Tecnología Aplicada	S	Cultura Clásica	S
Religión	N		

EDUCACION SECUNDARIA NO OBLIGATORIA:

PRIMERO BACHILLERATO	CALIFIC.	CALIFIC.	CALIFIC.	CALIFICACION
ASIGNATURAS	1ª EV.	2ª EV.	JUNIO	SEPTIEMB.
Educación Física [9]	B	S	SB	SB
Filosofía	MD	I	B	B
Lengua Castellana y Literatura	B	I	S	S
Lengua Extranjera (Inglés)	I	I	MD	MD
Biología y Geología	S	N	S	S
Matemáticas I	I	I	I	I
Física y Química	MD	MD	MD	MD
Informática Aplicada	I	I	I	S
Segundo Idioma		I	B	B

Cuadro Nº 1.- Historial académico del sujeto 3.

El paso del colegio al instituto significó un cambio importante, no sólo por el aspecto curricular, sino por el cambio de compañeros y la necesidad de amoldarse al

[7] Las claves utilizadas para expresar las siguientes calificaciones guardan la siguiente correspondencia: MD=Muy Deficiente; I=Insuficiente; S=Suficiente; N=Notable; SB=Sobresaliente.

[8] La calificación de EF fue consecuencia de su participación en el estudio piloto realizado previo a esta investigación.

[9] La calificación de EF obtenida a partir de la convocatoria de Junio fue consecuencia de la participación en esta investigación.

transporte diario a la capital. Diego, que no se perfilaba como un líder de grupo, dirigió su actividad más bien hacia el intento de acomodarse al resto de compañeros. Sus relaciones sociales con los amigos del centro se limitó básicamente a las horas de permanencia determinada por la jornada lectiva. El principio de actuación que le ha guiado, acorde además con su personalidad, ha sido aquel por el que intentaba sobrevivir en la escuela. Se ha intentado mantener al margen en los conflictos, fundamentalmente los disputados entre los alumnos y el profesor, centrándose de forma prioritaria en la superación del curso. De esta manera, llegó a amoldarse a los compañeros del centro, intentando pasar su estancia lo más corta y tranquila posible. Prefería mantenerse en el instituto antes que cambiar a otro, pues se encontraba integrado y además no le gustaría la incertidumbre que el cambio de compañeros le pudiera traer.

No le gustan las responsabilidad y siempre ha rehuido la participación en cualquier forma de representación social. A la figura de delegado nunca ha pensado presentarse, pues como viene a comentar piensa "*que no esta bien organizado y no me gusta hablar con los profesores y tener esta responsabilidad*" (CUE3). Además no conoce, del mismo modo que los otros sujetos del estudio, la existencia y el funcionamiento del resto de estructuras de representación que contempla el instituto, como por ejemplo el consejo escolar, por el que no siente ningún interés por participar, ya que cree que se sentiría "*incómodo*" y en definitiva le traería complicaciones y problemas, que es precisamente lo que intenta evitar.

Diego además, concibe una concepción confusa sobre la finalidad de la educación. Por una parte tiene la idea de estar al servicio de la convivencia social, como instrumento de socialización.

> *"Yo pienso que la educación es importante porque sino la gente iría a su rollo, y yo que se..., no se respetaría a la gente, y creo que la educación es importante para todos." (E3-1).*

Desde una perspectiva más individualista, cree que la educación sirve para evitar ser un ignorante y poder conseguir una formación que te permita desenvolverte en la sociedad. Para ello, lo que si tiene bastante claro es el deseo de seguir "*hasta todo lo que pueda, todo el máximo.*"

"La educación yo creo que sirve para mucho para un futuro, pues es que no sabes nada y ya sabes el porque de las cosas, sabes más información porque no sabes tampoco lo que se te va a presentar en un futuro, vas más preparado en lo que te puede venir." (E3-1).

El ejemplo que los padres le han representado, y según lo hemos entendido, le ha incidido en su deseo por intentar alcanzar un nivel alto de estudios, lo que en ocasiones ha podido repercutir negativamente en la calidad formativa de los mismos. De hecho si recordamos lo expuesto en líneas más arriba, la intención inicial de cursar la especialidad de automoción, no estaba guiada totalmente por un verdadero interés intrínseco o vocacional, sino que se debía también a su carácter más asequible para poder superarlos. De hecho, la imposibilidad de cursar la FP de automoción debido a la aplicación de la LOGSE, le hizo definitivamente renunciar posteriormente a esta idea, al ver que el tipo de estudios que se había visto forzado a escoger le resultaba ahora más rentable, pues le permitirían en dos años poder ingresar en la Universidad con la posibilidad de alcanzar una titulación superior a la hubiera llegado por la vía de la FP. En esta línea, tenía claro la meta universitaria, pero no se había planteado el tipo de carrera que pretendía desarrollar

"I[10].- ¿Y con automoción que vas hacer?.
A.- Bueno, ya automoción no, yo quiero ahora cuando haga estos dos años, que ya no me hace falta tampoco la selectividad, meterme en la Universidad de tres años y ya sabes así en plan..." (E3-1).

Tal como nosotros lo hemos llegado a entender, su foco principal de interés lo marcaba la preocupación por la superación del curso; se trataba de ir pasando niveles, aún sin una meta clara. De ahí que al comienzo del curso, la incertidumbre sobre la posibilidad de aprobar arrastraba para Diego numerosos interrogantes, en gran parte centrados sobre las expectativas de los requerimientos que los profesores podían exigir como criterios de calificación.

"I.- Ahora que llevamos poco tiempo, ¿qué te preocupa al comenzar el nuevo curso?.
A.- A mí me preocupa, pues la forma que tienen los profesores para poner las notas, los exámenes, o sea los exámenes que pongan según el tipo y según los

[10] Las letras "I", "A", indican la persona que inicia el discurso: Investigador o Alumno.

difíciles que sea, los temas que van a entrar, lo que va a poner en cada examen, si entran muchos temas también.{...} Los profesores me preocupan, tampoco los conocemos mucho, no he tenido todavía muchas horas con ellos y no se como son ni como quieren las cosas, ni los trabajos, ni nada de nada, y eso también preocupa, vamos como le gustan dar las clases, como son las clases, el genio que tienen..." (E3-1).

La preocupación por la *supervivencia escolar*, será una de las características más importantes de Diego tanto en el ámbito académico como en el social.

6.3.3.1.3.- Experiencias en EF.

La EF vivenciada por Diego durante la EGB la recuerda de manera diferente en función de que se trate de la primera o segunda etapa. Durante los cinco primeros cursos de la EGB, en los que la totalidad de las materias eran impartidas por un único maestro, no recuerda una EF formalizada, como ocurriría a partir del sexto curso. La hora destinada a la EF, suponía para Diego una posibilidad más de salir al patio para poder jugar. Estos juegos estaban caracterizados por la improvisación, pues no existía ningún tipo de planificación por parte del maestro, que se desentendía de la participación motriz del estudiante, pudiendo el alumno mantenerse ajeno a la propia actividad física de la que otros compañeros participaban por voluntad propia. Esta falta de intencionalidad del docente por la enseñanza determinaba una gran cantidad de aprendizajes incontrolados.

"En EF se hacía poco porque te sacaban al patio y el maestro algunas veces te ponía a correr al principio, luego te daban un balón y jugabas al fútbol, jugábamos y hacías lo que querías, y algunas veces hasta si no querías hacer nada te sentabas y el maestro no te decía nada." (E3-1).

Durante la segunda etapa de la EGB, en lo que corresponde a los cursos de 6° a 8°, la EF significaba algo más de organización en las actividades. Ahora el maestro durante mayor tiempo de clase estructuraba una serie de actividades obligatorias, aunque seguía siendo frecuente los momentos de juego libre.

"En 6º, 7º y 8º cambiaba algo, ya hacíamos algunas pruebas, saltábamos, corríamos también, eso ya me gustaba más, lo hacíamos así como más deportividad." (E3-1).

El tercer curso de la ESO, en lo que respecta a la EF, supuso para Diego poca diferencia con el año en que curso octavo de EGB, pues seguía el profesor permitiendo, al menos en la segunda parte de la sesión, que los alumnos se organizaran sus partidos, y de esta manera se ponía el punto y final a la hora de EF de ese día.

"Tercero de ESO variaba poco de octavo, va más o menos igual. En cuarto quizá se nota ya bastante, es todo más difícil, te exigen más y te controlan más y todo eso, y creo que es mejor." (E3-1).

Las clases de EF que ha comenzado a percibir desde el año pasado, cuando comenzó el 4º curso de la ESO, le han significado una mayor obligatoriedad y por ello una actuación más apropiada del profesor, pues de esta manera cree que existe una mayor posibilidad de aprendizaje en el alumno. En resumen, la experiencia de EF en la EGB y en 3º de ESO la considera poco útil.

La experiencia motriz de Diego en las clases ha sido bastante baja, centrada especialmente en el juego de partidos de fútbol como deporte reinante en la cultura del patio de los centros donde ha permanecido estudiando, siendo sólo a partir del año pasado cuando ha mantenido una sitematicidad en las sesiones de EF. Su actividad motriz fuera del centro se ha centrado en el trabajo temporal que realiza en el campo ayudando a su padre. Ocasionalmente, y centrado en fines de semana, suele montar en bicicleta con sus amigos.

6.3.3.1.4.- Teorías previas desde el punto de vista de la participación en clase.

A) Sobre la EF.

En pocas ocasiones Diego se había llegado a plantear el "para que" de la EF. Su finalidad cree concebirla dentro de un carácter más higienicista que de

rendimiento. Es la propia motricidad de la que es innata la EF la que le otorgaría una necesaria y saludable función, materializada en el intento por conseguir hábitos de vida saludables.

> *"I.- ¿Qué supone la EF para ti?.*
> *A.- Para mí, la EF, pues... actividad. Yo la veo muy importante para nuestro organismo, además te sirve para reflexionar sobre algunas cosas de la ciencia, de la ciencia de la salud; pienso también que es muy sana, y también es deportiva y para nuestro cuerpo es buena." (E3-1).*

No obstante, esta perspectiva nos ha parecido estar determinada por unos moldes culturales algo indefinidos, y que el sujeto por sus experiencias vividas tiende a asumir, al menos de una forma conceptual. Sin embargo, desde una visión más práctica, la EF dentro del contexto escolar le supone una oportunidad de evasión del resto de clases. Por esta razón, cree necesario un mayor número de sesiones de EF en el reparto temporal del currículo por áreas, aunque la intensidad física que le suponen, le hace pensar que las sesiones deberían ser de una duración más corta a la actual.

Establece una clasificación de las áreas en función de la importancia que para él tienen. Dentro del programa de estudios que inicia, las asignaturas que ocupan los primeros puestos de importancia serían las Matemáticas, Física y Química, Ciencias de la Naturaleza y Lengua, para él son las materias fundamentales, las que tendrán una aplicación más general a cualquier campo de estudios, y por lo tanto las "*más básicas para todo*". En un segundo orden de importancia (y se podría decir que de interés académico), sitúa a materias que tienen una idéntica repercusión en su expediente académico, pero que ve en ellas un próximo provecho profesional de menor consideración, y en cierto modo aprecia diferencias en sus formas y contenidos, e incluso en la facilidad de superación que viene percibiendo en ella y directamente a través de sus profesores. La EF es una de las materias denominadas por él de segundo orden, al igual que la filosofía de la que se extraña que tenga dedicado en el horario 4 horas semanales. Las materias como el estudio asistido, al no tener repercusión en la calificación académica, no llegan a ser consideradas como asignatura. En resumen, la situación de partida de la que parte las concepciones de Diego, cimentada en gran medida por la experiencia vivida, pasa por la consideración de la asignatura de EF como materia de segundo orden.

"I.- ¿Cómo ves la asignatura de EF con respecto al resto?.
A.- Igual no, para mi tiene menos teoría, ¿no?. Es mejor, tiene menos teoría, aunque luego tampoco te sirve de mucho en la carrera, porque ya luego en la carrera la EF la quitan y no sirve para nada. En el resto de asignaturas pues hay más teoría, más teoría y aprendes más. Pero claro, si no tienes EF y tienes dos horas más libres, pues a lo mejor te meten dos más de lengua, a lo mejor te meten otras horas a la semana, ¿no?, y ya te dan más temas y es peor para estudiar.
I.- Pero con eso a lo mejor sales más preparado.
A.- Salir yo creo que sales exactamente igual, porque todos los temas, todos los apuntes que te dan, yo por lo menos no me los estudio. Yo estudio lo que yo creo que va a caer, lo estudio casi entero, pero nunca entero, así si meten otro tema más ya te dejan más preguntas colgadas, más preguntas sin estudiar. Yo creo que por eso sería lo mismo." (E3-2).

Como deducimos de las conversaciones mantenidas con Diego, guarda la convicción de que el mayor aprendizaje se produce cuando existe "*teoría*" en la clase. En este sentido, en la EF no se produciría apenas un aprendizaje comparado con el resto de "*áreas básicas*". La EF le supone la oportunidad de evitar un mayor número de horas de teoría del resto de materias, con el posterior esfuerzo que le supondría su estudio. En la EF no hace falta estudiar, y esta característica determina para él un trato bastante diferente a la asignatura. Además la visión instrumental que mantiene de la enseñanza, le hace creer que mientras tenga mayores estudios le posibilitará encontrar mayores salidas profesionales y económicas, aspecto determinante para entender la estrategias prácticas que orientan su actuación, en la que se encuadra esta clasificación secundaria de la EF como materia que percibe de poco provecho e interés para su futuro. Su visión práctica la cree compartida con el resto de compañeros, que al igual que él opinarían que se debe buscar la comodidad a la vez que la utilidad futura en lo que estudia.

"I.- ¿Tus compañeros crees que opinan igual que tú?.
A.- Yo pienso que le darán menos importancia que a otras asignaturas, por eso mismo, porque algunos días, la mayoría de los días, hacemos el mismo calentamiento, ¿no?, corremos y luego hacemos ejercicios; algunos los veo una tontería, a lo mejor tienen alguna función, tendrán alguna función pero yo creo

que no sirven de nada. Luego en cuarto... en cuarto de bachiller quitan la EF y será por algo[11]*, ¿no?. Como no nos hace falta yo creo que tiene menos importancia que otra asignatura, si no la quitarían." (E3-2).*

Otro de los ejemplos que para él viene a confirmar la diferenciación de la EF con el resto de áreas, es el hecho de que piense que el resto de materias son más difíciles de superar en 1° y 2° de BUP, que en sus equivalentes años de ESO y FP; y por contra en la EF percibe un nivel de dificultad similar en ambos tipos de estudios, modificable más por la propia improvisación del profesor que por la planificación curricular de la materia. La inexistencia de contenidos estructurados y definidos para cada curso académico dentro de la asignatura de EF, es un elemento más por el que Diego viene a restar importancia a esta materia.

"A.-Yo creo que la EF en BUP o en FP es más o menos igual, que tampoco, que depende de como vayan las clases según algunos profesores, si le parecen bien hacer exámenes y todo eso, pero los ejercicios y las clases son más o menos los mismos.
I.- ¿Qué esperas encontrar durante el Bachiller en las clases de EF?.
A.- Bueno, yo creo que la EF será fácil, hombre fácil tampoco, pero la EF va haciendo pruebas poco a poco y no escalones muy grandes como ahora pasará en las demás asignaturas. Ahora te meten en todas muchos temas nuevos, que no te enteras, que no has dado nunca y que cuestan ahora de un principio memorizarlos. En EF haces ahora lo mismo, sólo que con más duración, va evolucionando, no como las demás asignaturas que van por temas." (E3-1).

[11] Por las explicaciones recibidas sobre la equivalencia de cursos entre el BUP y el nuevo Bachiller de reforma, mantiene la idea de que el 2° de bachiller es similar al 4° de BUP. El investigador le tuvo que aclarar el error mantenido en la denominación que venía usando. Por otra parte, el sujeto creía que la EF dentro del currículo finalizaba tras el 1° curso de Bachillerato; de hecho, así venía establecido inicialmente en las directrices para la implantación del 2° curso de Bachiller, que se iniciaba por primera vez en el siguiente curso académico. Diego desconocía por el momento la oferta definitiva de la Administración educativa, por la que se contemplaba la optatividad de la EF, dentro del 2° curso de la especialidad de Ciencias de la Naturaleza.
Sirvan estas dos cuestiones como botón de muestra para representar la confusión de los agentes acerca de la estructura definitiva de los cursos implantados por el nuevo sistema educativo. Desde nuestro modo de ver, esta inseguridad cognitiva del sujeto se derivaba de su propia desorientación y escasa información por parte del centro, tutor y profesorado, aunque también por la poca delimitación de la Administración educativa acerca de los niveles educativos que por primera vez se debían implantar.

Sin embargo para sus padres, considera que todas las áreas que aparecen en el boletín de calificación merecen el mismo valor, "todas son lo mismo". La causa que justifica esta falta de discriminación la busca en la escasa escolarización que tuvieron sus padres, lo que no les permitiría apreciar las diferencias de socialización que vienen ocurriendo en cada una de las áreas.

Los criterios de calificación y evaluación del alumno, motivados por su concepción hacia la asignatura, cree necesario que continúen como hasta el momento los ha vivenciado, primándose la asistencia y la participación en la clase, y centrado más en el proceso que en la cantidad de resultados conseguidos al finalizar. En cierta manera, con estos criterios se asegura un año más la superación de este área curricular.

"Pues yo pienso que lo primero para valorar al alumno sería el interés que tiene en clase y el comportamiento, yo creo que sería lo principal. Mejor que algunas pruebas en las que alguna gente le resulta fácil porque de pequeño han tenido más oportunidades o algo {...} Para mí eso es lo principal, vamos lo que tendrían que tener todos los alumnos, porque algunos pues si, son buenos pero ésos a lo mejor están metidos en algún deporte, practican algo, y por sus condiciones físicas son mejores, ¿no?, también eso hay que tenerlo en cuenta, pero más el comportamiento y el esfuerzo que haga el alumno en clase." (E3-1).

B) Sobre el profesorado.

La concepción de la EF como asignatura diferente arrastra también diferentes expectativas para el profesor. El mayor número de interacciones producidas en esta área le hace partir de la idea de que la eficacia del profesor de EF, más que en el conocimiento propio de la materia, debe centrarse en la capacidad para controlar adecuadamente el flujo de interacciones, consiguiendo de los alumnos la realización de los ejercicios propuestos. Las características que espera del nuevo profesor de EF las expresa precisamente orientadas al ámbito social más que al académico.

"I.-¿Qué características desearías encontrar en tu profesor de EF?.
A.- Me gustaría que fuera un tío, un tío guay, vamos enrollado y que intentara conocer al alumno y que hubiese relación, vamos que se conocieran bastante,

también me gustaría que tampoco sea, vamos que no tuviera mala leche, que si el alumno...., hombre si está el alumno armando follón pues si, también sería bueno que fuera duro el profesor, pero sino, pues que fuera también..., vamos distinto a los otros profesores, con un genio normal." (E3-1).

Nunca ha vivenciado una situación de enseñanza donde el profesor no dirigiese el proceso, por lo que actualmente lo considera difícil de conseguir. Las actividades de clase y su temporalización son dos competencias claras del docente, al que considera como la única persona capacitada para dirigir la clase, y como él afirma es "*el que ve las cosas de otra manera, mucho mejor que el alumno.*" Sin embargo rehuye de un excesivo autoritarismo que ponga en peligro una convivencia pacífica; el profesor debe saber mezclar momentos de mayor intensidad en los que se persigue el trabajo físico, con otros que sirvan de evasión y relax del resto de clases.

"I.-¿Crees que el profesor debería dar más libertad al alumno?.
A.- No, yo creo que no, que de libertad no nos podemos quejar tampoco. Yo pienso que debería dar menos libertad de la que hay {...} Si da más libertad pues el alumno, yo que se..., el alumno tiene más tiempo para pensar también en otras cosas que se sale fuera de la EF, y también pienso que eso tampoco es bueno.
I.-Entonces, ¿te gustaría que el profesor fuera como un sargento?.
A.- No, ya tanto tampoco, que entráramos en una convivencia, que el profesor diera una buena imagen al alumno.
I.-¿A que te refieres con buena imagen?.
A.- Pues que a la hora de realizar algún ejercicio que este presente el profesor, no... y que a lo mejor que en muchos ejercicios este delante, y si un alumno lo hace mal también se le diga y le ayude, eso lo veo bien. (E3-1).

Para Diego el profesor de EF es la persona que en última instancia verifica el cumplimiento de las tareas en clase, y a partir de ello se construye un concepto de cada uno de los alumnos. Esta función del profesor es una de las más importantes, y es la que lo sitúa en un lugar privilegiado dentro del aula. El carácter obligatorio de la enseñanza conlleva esta dependencia del alumno al profesor, ve por lo tanto muy difícil, que la totalidad de los estudiantes lleguen a realizar siempre las tareas propuestas sin una supervisión y un cierto control del docente. Es consciente de que la responsabilidad del alumno es cuestión de la mutua confianza entre éste y el

profesor. Un factor importante sería la necesidad de un gran número de interacciones, para lo que cree necesario un prolongado tiempo de convivencia entre el profesor y los alumnos.

> *"Teniendo más confianza el alumno con el profesor, estando más tiempo con él, porque casi todos los años nos cambian los profesores, nos ponen otro profesor que no lo conoces..., yo que se, piensan de otra manera del que conoces bastante. Yo creo que teniendo más sinceridad con el profesor y vamos que fuera el profesor como un amigo para ti, yo creo que si se puede conseguir eso de que no tuviera que estar delante el profesor." (E3-1).*

Propone una actuación de acercamiento al alumno, y en concreto en EF, es partidario de que el profesor tienda a implicarse motrizmente en la realización de los ejercicios junto con el alumno. De esta manera cree que se romperían las diferencias de roles, rebajando bastante la sensación que el docente da de vigía y controlador, con la correspondiente presión que acarrea al alumno.

> *"Pienso que el profesor a la hora de dar clases, a lo mejor cuando salimos a correr a la pista o algo, yo creo que debería correr con nosotros, algún tiempo, realizar alguna actividad cuando nos manda a la mejor hacer flexiones, o abdominales o algo, pues que también acompañara un poco al grupo de la clase, así yo creo que el alumno actuaría de otra manera. {...} Si nos manda correr o algo y se va, o a lo mejor se pone a hablar con alguien, yo que se, pues el alumno también lo ve allí, que está de espaldas o algo y se para porque yo lo he visto y me ha pasado también, estas más pendiente del profesor que de lo que estas haciendo." (E3-1).*

C) Sobre los compañeros.

Las características por las que define a un alumno ideal en EF representan un esquema bastante confuso, reflejo de la amplia complejidad que caracteriza la enseñanza y el aprendizaje escolar. Asumimos con ello la circunstancialidad en la que se encuentra inmersa cada una de las características que utiliza Diego para describir el prototipo de alumno.

*"Que fuese **atento** lo primero, que le **gustara la EF**, porque sino el tío pasaría de la asignatura, y que sea, vamos que **sea sano**; eso también, esos que fuman y todo, en EF yo pienso que esos ven la EF de otra manera, pienso yo." (E3-1). (Subrayado del investigador).*

Además de la abundante interrelación de causas que explicarían cada una de las cualidades asignadas, las ideas previas de las que parte creemos que juegan un papel importante. Un ejemplo de esta interrelación de ideas, la presenta su última característica apuntada, "*ser sano*", en cuya rasgo encontramos un reflejo de su concepción hacia la EF, cuyo desarrollo se expuso en el apartado A) de este epígrafe.

La dificultad de un trabajo autónomo del alumno en clase de EF, viene determinado, por una parte por la irrealidad que supone el pretender que todo el alumnado alcancen estas características, e incluso si fuera posible en el mismo instante; por otra parte se presenta el problema de la variabilidad de los comportamientos a lo largo de la clase. Las reacciones del alumno en la clase son en ocasiones imprevisibles, no sólo por personas ajenas, sino incluso por él mismo, que no espera en momentos concretos determinadas conductas.

"I.-Si el profesor te dejara libertad para realizar los ejercicios que ha propuesto, ¿dejarías de realizarlos?.
A.- Pues algunas veces lo haría, pero otras veces a lo mejor intentaría escaparme.
I.-¿Por qué, es que no te gusta?.
A.- No, si me gusta pero un día a lo mejor hace mucho calor, o no tienes ganas, o estas muy cansado, o no tienes ánimos..." (E3-1).

Diego parte de la convicción de que no tendrá ningún problema de relaciones con los compañeros de clase. Si acaso, lo que más le preocupa desde el inicio es que algunos de ellos puedan crear conductas disruptivas que inciten al profesor a actuar de una forma diferente, perjudicando al grupo, y a él en concreto. Teme por que las actuaciones de otros compañeros puedan enturbiar las relaciones con el profesor, y que esto llegue a tener consecuencias en su calificación académica.

D) Sobre la participación en la investigación.

Diego, resultaba ser el único sujeto del estudio que, previo a esta investigación, había participado en un trabajo preliminar llevado a cabo por el investigador durante el curso académico anterior, y cuyos objetivos perseguía, entre otros, intentar perfilar algunos de los temas de interés del conocimiento del alumnado en EF, así como comprobar la eficacia de los diarios para su utilización posterior como instrumento de recogida de datos en sujetos de edad similar.

Del mismo modo, y en este caso al igual que el sujeto 1, también había tenido como profesor de EF al investigador durante el curso académico 93/94. Este hecho permitía partir, tanto desde la persona del investigador como la del sujeto, de un mayor número de concepciones mutuas.

Desde el inicio, el sujeto fue percibido con un interés excesivo hacia la recompensa que podía conseguir con la participación en la investigación. Ya en el curso anterior, el sujeto vio aumentada su calificación en EF a cambio de llevar a cabo la realización de un diario personal sobre la clase, recompensa por otra parte, que le pareció fácil de alcanzar. Este hecho influyó decisivamente en Diego para que al inicio de este curso no dejará escapar otra oportunidad más de conseguir una inmejorable calificación en la asignatura de EF. Así al menos lo entendimos nosotros inicialmente, y posteriormente lo reafirmábamos en el análisis de sus diarios y entrevistas. Previo a todo análisis y al comienzo del trabajo de campo, la impresión del investigador sobre el sujeto quedaba recogida en las siguientes líneas de su cuaderno de investigación:

> *"Este sujeto participó el año pasado en la recopilación de diarios. Recuerdo una participación muy superficial y de trámite hacia la consecución de una mejor calificación {...} Finalmente he decidido incluirlo como sujeto de estudio por su insistencia a participar, además hubiera sido el único sujeto, de los que se presentaron voluntarios, que hubiera quedado sin participar. Ya le comenté que debía ser este año más reflexivo en los diarios y me aseguró que este año ha cambiado en su redacción. Esperemos que con un seguimiento se pueda extraer una información valiosa." (NI- 21-10-94).*

La excesiva preocupación por superar el curso, determina en el sujeto la mayoría de sus actuaciones; la propia participación en la investigación es una clara muestra de esta motivación. Para Diego participar en la investigación suponen ante todo la posibilidad de asegurar una buena calificación en EF, y con ello despreocuparse de tener que aprobar una de las materias del curso.

"I.-¿Por qué aceptaste la participación en esta investigación?.
A.- No se, porque es una cosa que me gusta, ¿no?, porque el año pasado estuve haciendo diarios y no se, a la hora de la charla pues te da,..., vamos te relajas, ¿no?, y estas bien y tampoco te tiras mucho..., algunos diarios pues si te se hacen muy pesados; y también por la nota, es una nota buena, notable o sobresaliente, pues es bueno y a lo mejor si a lo largo de las clases las notas van mal, ya tienes ahí una nota, vamos bien buena.
I.-¿Crees que las clases cambian para ti por estar participando?.
A.- No, a mi no me cambiarían las clases, a alguna gente pues si, decían: 'yo estoy en los diarios y bueno pues tengo un notable o un sobresaliente, pues aquí contra menos haga, pues mejor'. Y también pues el año pasado, yo hice el primer trimestre, que no se porque pero suspendí EF, vamos por los exámenes, y me aparece una nota del examen que no me habían aprobado, y también pues si escoges los diarios, pues ya si los haces bien y vas a clase no tienes que ser tampoco bueno, vamos tienes que ser como los demás alumnos, pues ya sabes que esa asignatura ya la tienes aprobada." (E3-1).

Esta concepción de Diego, alertó al investigador para prestar mayor atención no sólo al cumplimiento del número de requisitos, sino a la calidad de su participación. Las exigencias requeridas por el investigador a los sujetos hizo que algunos abandonaran la colaboración antes de finalizar el curso. La mejora en la calificación sería impuesta una vez terminada satisfactoriamente la participación de los sujetos en la investigación, esto fue lo que seguramente hizo a Diego mantenerse con un nivel de cumplimiento alto. Desde el inicio mantiene abiertamente que la ventaja principal que espera conseguir con la participación en la investigación es la futura mejora en la calificación. Mantiene este propósito visible durante todo el curso, por lo que se mantiene constante en el compromiso para intentar conseguir esa recompensa final. A partir del final de la segunda fase apreciara una ligera ayuda de los diarios para mejorar su expresión y comunicación con los demás y para

cuestionarse algunas de las ideas que tenía sobre el contexto escolar, pero manteniendo por encima de todo la importancia de la calificación.

6.3.3.2.- Fase 1: enseñanza tradicional

6.3.3.2.1.- Análisis del contenido temático.

El conocimiento escolar de Diego durante esta primera fase del programa docente, determinado por las ideas de partida, pasamos a analizarlo inicialmente centrado bajo **dos núcleos temáticos**, que aún no siendo los únicos, son considerados los más importantes para su ámbito cognitivo. Estos vienen determinados por:

1°) Los efectos que representan el tipo de tareas propuestas por el profesor durante las sesiones de EF, motivada por la peculiaridad del programa docente en esta fase, destacando el **sentido de inutilidad y ridículo** que le asigna al trabajo realizado en las clases.

2°) La visión instrumental de la enseñanza de la que parte, le determina una excesiva **preocupación por la calificación** en todas las áreas, marcando una de las mayores preocupaciones que envuelve su vida diaria en el centro, y por lo tanto también durante las clases de EF.

Centrándonos para su desarrollo en el primer núcleo apuntado, y recurriendo como primer criterio de análisis a la frecuencia de temas relatados en sus diarios, debemos destacar la subcategoría Ridículo (9,17 %) como la de mayor interés para el sujeto, y que unido a otros temas forman la categoría **ALUMNADO** (22,93 %), situada la primera en importancia.

La personalidad tímida de Diego le hace mantenerse refugiado entre la actuación del grupo, siendo una de sus mayores temores el hecho de sentirse observado y a la vez objeto de los comentarios de otras personas. Durante esta primera fase se aglutinan una serie de circunstancias, que bien aisladamente o en conjunto, acentúan la sensación de ridículo del sujeto. Entre ellas, nos merecen especial atención tres que definían con bastante precisión el contexto dado:

a) La forma tan analítica e individual de proponer los ejercicios, en comparación con la flexibilidad alcanzada en fases posteriores y por la propia experiencia en EF que arrastraba el sujeto, consigue aumentar la

desmotivación hacia las tareas, llegando a percibirse como fuera de lugar, sintiendo en determinados momentos un ridículo al realizarlas.

b) Existencia de unas menores relaciones con determinados compañeros, pues con algunos era la primera vez que se encontraba dentro del aula, considerándolos inicialmente como unos desconocidos.

c) La presencia de alumnos de otros cursos que se repartían por el patio esperando la entrada a otras clases, y la incorporación a la clase de los colaboradores de la investigación, realizando la recogida de algunos datos, hizo percibir en Diego un aumento de potenciales espectadores.

La sensación de ridículo llega a convertirse en el significado más importante para Diego en esta fase, aunque aparece interrelacionada con otros temas que también ocupan las ideas y concepciones del sujeto en relación al programa docente y su desarrollo. Así por ejemplo, dentro de la categoría alumnado, y junto a la subcategoría ridículo, aparecen otros temas, entre los que destacan la Motivación (5,5 %) y los Exentos (2,75 %) (ver Tabla Nº 1).

	FASE 1
EXENTOS	**2,75 %**
MOTIVACION	**5,5 %**
RIDICULO	**9,17 %**

Tabla Nº 1.- Resultados correspondientes a la categoría "alumnado".

La motivación refleja en Diego su actitud negativa mantenida en esta fase, que desde el inicio de las clases de EF y tras apreciar el papel autoritario del profesor, se planteaba unas expectativas bajas sobre la diversión y el relax que esperaba encontrar en estas horas de la semana. Podíamos decir que veía peligrar sus espacios de tiempo que años atrás había tenido para jugar con sus compañeros.

"Estaba corriendo y pensé que este año sería muy aburrido porque todos los días corremos y vamos a hacer muchas pruebas y no jugaremos al fútbol y otros deportes más para todos los gustos, porque esto pienso que baja el estado anímico del alumno, porque para mí si." (D3-1. 86-93).

La sensación de aburrimiento de Diego llegaba a tal extremo que creía ver una desmotivación general, que abarcaría incluso a los investigadores y/o colaboradores.

"También me he acordado de lo que nos dijo León sobre las personas que hay en el borde de la pista, que por ciento eran mucho menos que los primeros días y me dije que algún día dejarían de venir todas y todos, porque pienso que se aburren mucho." (D3-1. 441-447).

Esta situación de clase influiría incluso en un mayor número de compañeros que se intentaban escapar de la realización de los ejercicios, simulando encontrarse indispuestos y pasando a constituir una situación de exento (2,75 %). Además, la vergüenza que sentía en la realización de determinados ejercicios, se entendía aumentada y motivada por las personas que pudieran observarlo. Los compañeros que se encontraban exentos constituían desde esta visión una de las mayores amenazas. En alguna ocasión, el mismo se vio impulsado para buscar alguna justificación ante el profesor que le sirviera para apartarse momentáneamente de la pista.

"Cuando estaba corriendo con mi clase, y en un lado de la pista estaba sentado un amigo de la clase, pensé que tenía mucha suerte porque hacía mucha calor y además estaba cansado y no quería correr más, pero pensé que ya quedaba poco tiempo para que terminara la clase, pero cuando llegamos a los progresivos, en la primera carrera me dio un tirón en la pierna que no pude continuar y ya me dolería para dos o tres días. Después de comentárselo a León me dijo que me sentara, así que me senté con uno de la clase que estaba lesionado y me dijo que estaba partido de risa por la forma de correr de Lorenzo. Al poco tiempo yo también me reía al ver los ejercicios que realizaban mis compañeros." (D3-1. 354-373).

"Yo es que creo que León no podría hacer nada porque claro somos muchos, yo mismo muchas veces no tengo ganas de hacer EF, y yo que se, estamos haciendo todos los días lo mismo como te he comentado antes. A lo mejor si nos dejara jugar a un deporte, pues a lo mejor jugábamos todos y no se quedarían algunos porque llegan claro a lo mejor dicen estoy lesionado o algo y es que no tienen ganas de hacer EF. Y a mi me ha pasado una vez, ¿no?, y entonces se queda ahí

y se lo pasa mejor ahí sentado y se ríe de la clase y todo. Al principio si, al principio íbamos, pero ya últimamente..." (E3-2).

La situación de exento constituía una tentación para los alumnos que no querían realizar los ejercicios de clase. Diego era uno de estos casos, que llegaba a criticar en ocasiones la situación de exento de algunos de sus compañeros, sobre todo en la época de exámenes, en la que llegaba a percatar como estos compañeros podían repasar los contenidos del examen que posteriormente iban a tener, mientras él realizaba los ejercicios de clase.

El patio representaba en ocasiones una instalación (1,83 %) inadecuada para la realización de los ejercicios, prefiriendo el gimnasio donde cree encontrarse más refugiado de los comentarios ajenos, dándole una mayor seguridad.

"También pensé que era una tontería hacer gimnasia en las pistas con el calor que hace teniendo un gimnasio grande con colchonetas y vacío, es decir, más cómodo que en las pistas." (D3-1. 81-85).

Otros de los temas más destacados que determinan la visión negativa que tiene el sujeto hacia las sesiones de EF, y que inciden además en acentuar la sensación de ridículo que mantendrá durante la fase, la hemos encontrado bajo la subcategoría Adecuación a las tareas (6,42 %), a través de la cual Diego critica la dureza física de los ejercicios de clase.

"También pensaba si podría terminar la clase cuando dijo que íbamos a correr 6 vueltas de la esquina de la pista a la otra, porque cuando corro me da un dolor en la pierna, no se que es, pero siento como si se me engarrotara y no pudiera moverla, y así fue." (D3-1. 167-175).

Por un lado, la igualdad en el ritmo y en el nivel de ejecución establecido para toda la clase en periodos del inicio de la fase, y por otro, el control ejercido por el profesor para que los alumnos cumplieran correctamente las tareas, desarrollaba en el sujeto un clima muy exigente de trabajo.

"Por otro lado, cuando dijo que íbamos a trabajar la resistencia me pareció muy bien porque no tenía ganas de hacer velocidad porque me dan tirones, como

eran las fases y los tiempos de descanso me pareció bien, 1 minuto corriendo y otros descansando; pero cada vez exigía más velocidad en los progresivos y menos tiempo de descanso y pensé que lo que estábamos haciendo era velocidad más que resistencia. Teníamos que hacer la prueba 10 veces, pero en la 8ª estaba que no podía más y pensé que no podía hacer las dos que me quedaban, ya que estaba agotado y tenía mucha sed." (D3-1. 448-464).

Las primeras agujetas aparecieron en el cuerpo de Diego, lo que intentaba eliminar a través de los consejos que le daba uno de sus compañeros con una mayor experiencia deportiva. Supone un claro ejemplo de un conocimiento cotidiano compartido por el alumnado.

"En clase cuando estábamos corriendo alrededor de la pista un compañero escuchó que me quejaba por la agujetas que tenía en los músculos de las piernas y me dijo que me tomara un vaso de agua con azúcar y me se quitaban, así que pensé que cuando llegara a mi casa me lo bebería para ver si me serviría, porque sino mañana tendría muchas más y no podría casi moverme y si pudiera moverme me costaría mucho trabajo." (D3-1. 294-306).

Las subcategorías Propósito de la tarea y Nivel de innovación, ambas con un valor de 1, 83 %, constituyen, junto con el tópico tratado en último lugar, el núcleo principal de la categoría TAREAS. (Tabla Nº 2)

	FASE 1
PROPOSITO TAREAS	**1, 83 %**
NIVEL DE INNOVACION	**1,83 %**
ADECUACION A LA TAREA	**6,42 %**

Tabla Nº 2.- Resultados correspondientes a la categoría "tareas".

El hecho de que gran parte de las sesiones de EF le resulten a Diego ridículas y carentes de sentido, viene a poner en duda, tal y como nosotros lo hemos entendido, la existencia o en su caso la eficacia de la transmisión al alumno del propósito de la tarea u objetivo de lo que se pretende conseguir durante la clase. Creemos que este desconocimiento que llega a tener el sujeto de la intención

educativa del profesor, es con frecuencia uno de los principales problemas de la enseñanza tradicional, que conduce a una reproducción de los contenidos de enseñanza, obviando no sólo ya la implicación cognitiva, sino incluso la actitudinal y moral. Se presenta de forma palpable la necesidad del aprendizaje significativo frente al mecánico.

> *"En la clase de hoy he pensado en muchas cosas que me parecen una tontería realizarlas y creo que no me sirven para nada o para casi nada, porque si sirven para que los alumnos que están sentados por el patio se rían de nosotros, como cuando hacemos la carretilla, cuando cogemos al compañeros en brazos y lo llevamos al otro extremo de la pista y muchos más." (D3-1)*

El tipo de ejercicios, y en cierto grado el contenido que determina las tareas a realizar, parecen influir claramente en las críticas realizadas por el sujeto en esta dirección. Los deportes y en este caso el desarrollo del voleibol, cuyo comienzo se espera a partir de la segunda fase, conlleva al menos para Diego unos *objetivos personales*[12], consiguiendo dar alguna significación a las tareas que realizaran. Diego espera encontrar con el nuevo contenido el espacio de diversión y esparcimiento frente al resto de clases. Este objetivo aunque pudiera encontrarse alejado de la intención educativa, es el punto de sentido común que el sujeto necesita para su supervivencia en el aula. Para nosotros, la falta de algún tipo de utilidad percibida por el alumno, convierte a la clase de EF en una pérdida de tiempo, ya que dentro de la concepción de Diego, ni se consigue aprender, como al menos cree que se intenta en otras áreas), ni se divierte el alumnado, lo que serviría de relajación del resto de clases.

> *"Antes de hacer nada en clase pensé que sería aburrida porque me imaginaba que haríamos lo mismo de ayer y así fue. En realidad no me gustó nada y se me hizo la clase muy larga y pesada. Ya la semana que viene me gusta más aunque vayamos a practicar como deporte el voley-ball. Aunque no me gusta mucho pero pienso que será mejor que hacer estos ejercicios que son una tontería, no*

[12] Entendemos los objetivos personales como aquellas intenciones que cada alumno construye acerca de las acciones educativas desarrolladas por el docente, donde las concepciones previas del alumno sobre la materia juegan un papel importante. Estos objetivos personales de cada alumno no tienen que coincidir, y en numerosas ocasiones no coinciden, con las intenciones que la escuela, como institución social, pretende llevar a cabo a través de la formación del alumno, cuyo exponente más concreto se desarrolla con la orientación de la actuación del profesor en el aula.

sirven para nada y encima hacemos el ridículo delante de todas las personas y de la cámara, esto no es mentira, porque la gente que esta alrededor de la pista que se supone están tomando datos se reían cuando hacemos algún ejercicios tonto." (D3-1. 688-705).

La subcategoría innovación ha recogido las críticas hacia la repetitividad en los ejercicios de clase, causantes, entre otros factores, del aburrimiento y desmotivación apuntada por el sujeto. La rigurosidad del control del profesor, le resultó contrapuesto al recuerdo que guardaba de la escolarización en la EGB, donde existía una mayor libertad, entendida por Diego como una mayor posibilidad de *libre acción* por parte del alumno.

"Hoy me he puesto a pensar que la Educación Física de hoy en día no se parece en nada a la que yo recibía en la EGB. La Gimnasia de antes casi siempre jugábamos a lo que queríamos, además no había tanta vigilancia hacia el alumno, como consecuencia de esto los alumnos se escapaban muy fácil de la clase de gimnasia y no pasaba nada, tampoco pasaban lista por lo tanto si habían muchos alumnos en la clase y si faltaba uno o dos el maestro no se daba cuenta." (D3-1. 96-108).

Partía además del recuerdo más agradable de las clases del final del último curso, donde predominaba un organización recreativa y el alumno elegía entre algunos contenidos.

"Por otra parte pensé en el año pasado, lo bien que lo pasé en el rocódromo y recordaba cuando subíamos, cuando explicabas los instrumentos para la escalada y quiero ir este año también pero sé que no será posible." (D3-1. 75-80).

La entrevista también fue testigo del aburrimiento que significó las clases para él, al que le faltaron algunos momentos de "*libertad*", es decir, tiempo para que cada alumno pudiera jugar al deporte que quisiera.

"En algunas clases pienso que es un rollazo, porque es que te hartas de hacer lo mismo. La semana que viene dijo que íbamos a hacer voleybol, yo creo que eso está bien, porque siempre calentamiento, y siempre es el mismo; luego corremos

diez o quince minutos, esta semana no hemos hecho, pero que siempre son ejercicios muy parecidos, yo creo que la gente se aburre, yo por lo menos..., algunas clases es un rollazo. No se están bien las clases pero creo que debería haber más deportes. Algunos días pues practicar algún deporte, o a lo mejor hacer grupos y que se fueran algunos al deporte que quieran ellos {...} Yo que se, en un trimestre, siempre haciendo lo mismo resulta muy monótono. A lo mejor que un día que otros o algo pues dejarse algún deporte o que nosotros hiciésemos algo que nos gustara." (E3-2).

La innovación ha ofrecido también, como en el resto de sujetos, los hechos que han supuesto para Diego una ruptura de la rutina del aula. La entrada de los observadores al aula significó, desde esta idea, la mayor ruptura del contexto vivido hasta entonces en las clases, acentuando, especialmente en esta fase, la sensación de ridículo que hemos venido manifestando desde el inicio de este epígrafe.

La categoría **CONTEXTO DE INVESTIGACIÓN** alcanza en Diego un lugar bastante destacado, centrado especialmente en las subcategorías Colaboradores (6,42 %), Cámara (3,67 %) y Contexto general de la investigación (3,67 %). En este momento de nuestro discurso, abordaremos los primeros temas, dejando el contenido del contexto general de la investigación para el análisis del siguiente núcleo temático, que en este caso intentará mostrar la influencia que la investigación y la participación posterior de Diego representó a la hora de afrontar el problema de la calificación en EF.

	FASE 1
INVESTIGADOR PRINCIPAL	**0,92 %**
COLABORADORES	**6,42 %**
CAMARA	**3,67 %**
CONTEXTO GENERAL INVESTIGACION	**3,67 %**

Tabla Nº 3.- Resultado correspondientes a la categoría "contexto de investigación".

Los colaboradores significaron para el sujeto la mayor influencia cotextual de la investigación, manteniéndose con un nivel de intensidad importante durante toda la fase. Esas personas extrañas para Diego aparecían rodeadas de un cierto

misticismo, propiciado por la escasa información que el profesor había creído necesario dar, lo que le hacía dudar de la función que desempeñarían en la clase. La situación vino a recordarle la intranquilidad que también vivió durante la primera de las entrevistas.

> *"La clase de hoy ha empezado un poco extraña por la explicación que dio León acerca de unas personas que estarían en las pistas para hacernos preguntas, es ese momento me puse nervioso y me acordé cuando estaba en el gimnasio contigo para responder unas preguntas y también el misterio, porque no sabía para que cerrabas todas las puertas y por la grabadora en un principio, esto me recordaba a las personas que hoy habían alrededor de la pista." (D3-1. 148-160).*

La desconfianza que sentía hacia la actuación de los observadores fue reiteradamente recogida en sus diarios, acentuado por el silencio que el profesor prefería mantener al respecto, aunque acorde con su postura inicial autoritaria.

> *"En la clase de hoy me ha chocado mucho las personas que habían alrededor de la pista rellenando o escribiendo los ejercicios que hacíamos, me se pasaba por la cabeza miles de preguntas, como: ¿qué eran?, ¿qué hacían?, ¿de donde eran?, ¿por qué estaban allí?, ¿hasta cuando dejarían de venir?, ¿para que están en la pista con nosotros, etc,... León no ha dicho nada respecto a esto y me parece mal porque por eso nos preguntamos todas estas preguntas entre los compañeros sobre todo la primera vez. León nos dice que nos olvidemos de ellos pero cuando vamos corriendo y los vemos de frente a frente pienso que no podemos evitar y pienso que él tampoco pensará que no están en la clase si los tenemos al lado y me parece una tontería que diga que no pensemos en ellos." (D3-1. 198-220).*

Igual incertidumbre se cernía sobre la presencia y uso de la cámara en la clase. La cámara era una amenaza en cuanto que representaba la posibilidad de que lo realizado en la clase se pudiera visionar una y otra vez; desde esta visión le repercutía en su preocupación por hacer el ridículo. También, aunque más relacionado con su otra gran preocupación (la calificación), temía que la cámara pudiera servir de vigilancia y control al alumno.

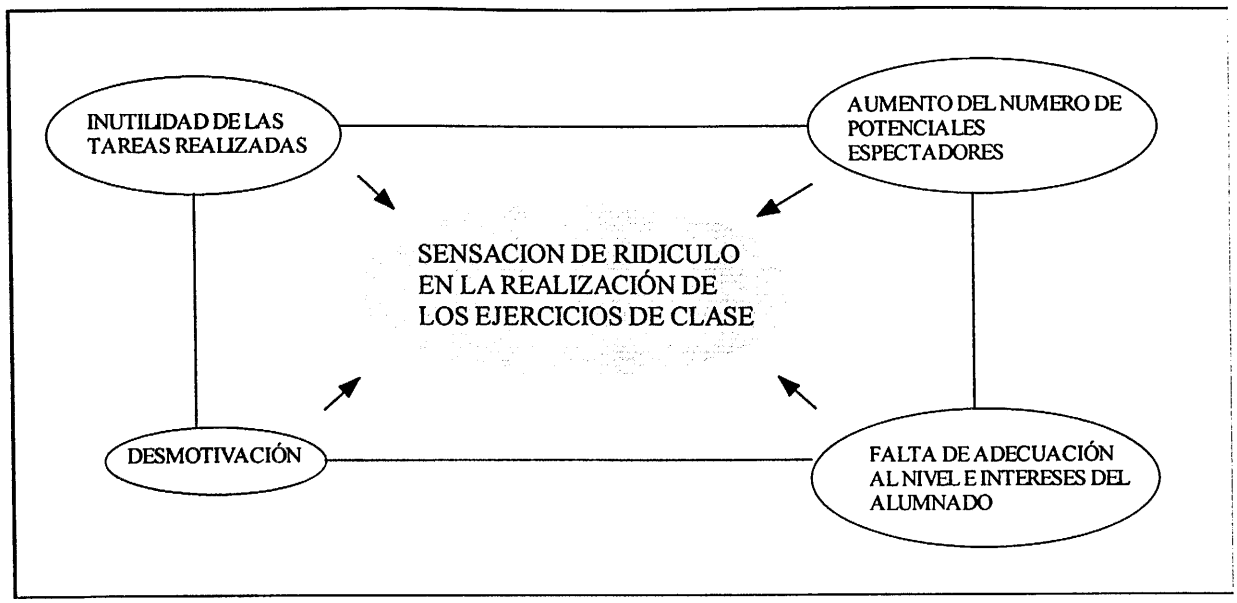
"También he pensado en la cámara que había en la esquina de la pista y me pregunté que para qué estaba allí y por lo tanto pense que no estaba grabando y ayer también en el gimnasio estaba presente dicha cámara, pensé que si nosotros viéramos las grabaciones nos partiríamos de risa. Un alumno me dijo que era para los videos de primera a ver si nos caemos uno de nosotros y mandarla y pensé que era una tontería." (D3-1. 221-233).

"Mi amigo Lorenzo me preguntó que para que nos grabáis en la cámara y yo le respondí que no tenía ni idea, esta misma pregunta intenté respondérmela más tarde y pensé que sería para saber el alumno que hacía menos en gimnasia y para que cuando vierais la cinta os mearíais de risa de nosotros y pensé que nosotros también la veríamos y pasaría lo mismo." (D3-1. 307-316).

Diego, al igual que el sujeto1, y dentro de su timidez, iba forjando una confianza con el investigador y antiguo profesor de EF, que permitiría expresar mayores interioridades progresivamente.

"Hoy me sentía extraño, y no tenía ganas de realizar gimnasia, por un lado estaba pensando que tú Alvaro eres más guay que J. y León y este año me hubiese gustado que fueras tu mi profesor de Educación Física. Cuando nos estabas contando a mí y a Pérez que cuando terminaras este año os iríais de este centro sentí algo por dentro del cuerpo que me dejó triste, esto no lo comenté con mis compañeros porque pensé que era una tontería." (D3-1. 46-58).

A modo de resumen, y antes de abordar el análisis del segundo núcleo temático, nos parece interesante presentar el siguiente cuadro, en forma de mapa conceptual, donde intentamos sintetizar las principales ideas y conceptos expuestos hasta el momento en relación con la sensación de ridículo que vivió el sujeto en las clases de EF durante la primera fase del programa docente. Nos centramos en las ideas que hemos entendido más significativas para la visión particular del sujeto estudiado.



Cuadro Nº 2.- Esquema general de los temas relacionados con la subcategoría "ridículo".

El segundo núcleo temático desde el que pretendemos analizar el conocimiento escolar de Diego durante esta fase, lo hemos centrado en la repercusión que para él tienen los aspectos relacionados con la **calificación del alumnado** (5,50 %). El deseo por superar las diferentes áreas que estudia, podríamos decir que se muestra como la razón principal que configura su estancia en el centro educativo; es además este deseo el que condiciona gran parte de su actuación en el aula. Mantenerse alejado de las conductas disruptivas de clase, intentar presentarse ante el profesor con una buena imagen, no enfrentarse a las decisiones de los profesores... son algunos de los principios que parece seguir el sujeto para la consecución de su propósito: superar el curso con éxito.

La subcategoría Calificación otras áreas (8,26 %) se sitúa en un segundo lugar de importancia, detrás del tópico ridículo, el cual hemos expuesto anteriormente. Diego bajo este nuevo tema, se encuentra muy sensible a las pruebas que el resto de profesores iban realizando con objeto de asignar una calificación a cada uno de los alumnos.

> *"En el día de hoy me sentía preocupado porque después de gimnasia tenía un examen de matemáticas y me habían dicho que pone los exámenes muy difíciles y mis compañeros también lo estaban porque me decían que no habían estudiado mucho." (D3-1. 257-263).*

El sujeto intentaba centrarse en las exigencias que el profesor demandaba, el problema le surgía cuando estos criterios de exigencia no estaban muy definidos. El tema de los exámenes era un claro ejemplo de como Diego intentaba amoldarse no tanto al aprendizaje de una determinada materia, sino más bien a la exigencias de un profesor concreto. Al inicio del curso y como expusimos en su situación de partida (apartado 1.-4.-D), Diego reconocía que al enfrentarse ante los exámenes no estudiaba toda la materia sino "la que creo que va a caer" (E3-1). Esta situación le llevaba a prestar una gran atención a las manifestaciones explícitas e implícitas de los profesores sobre las pruebas de evaluación que iban desarrollando en cada uno de los trimestres. Su gran preocupación por superar el mayor número de asignaturas posibles, hacía que los días en que se presentaban uno o varios exámenes en el mismo o próximos días a la clase de EF, perjudicaran seriamente la atención prestada a los ejercicios de clase.

> *"Por otro lado me preocupaba mucho el examen de Francés que teníamos después, porque pensé que me van a quedar cinco o seis asignaturas y de nunca me han quedado tantas, así que estas dos las tendría que aprobar." (D3-1. 588-594).*

En este periodo de exámenes cercano al final del primer trimestre, y durante las clases de EF se mostraba más atento a cualquier cambio en relación a los exámenes que a los propios sucesos de clase. El cambio en la fecha de alguna de las pruebas, la materia que podría entrar, los resultados conseguidos, etc, eran continuos temas que ocupaban la mente del sujeto.

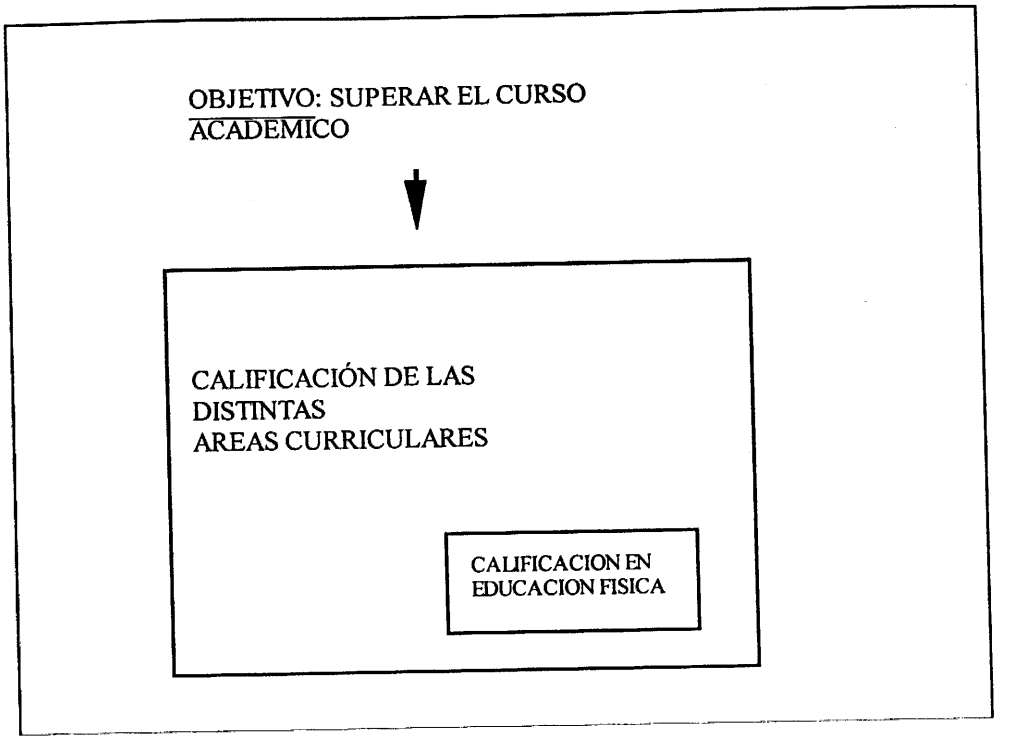
> *"En el día de hoy no me se ha ocurrido pocas cosas, lo primero que he pensado en esta clase era el examen de Francés que tenía después de esta clase, como me saldría y si sería difícil o no, después pensé que lo mismo lo pondría el Miércoles porque me acordé que dijo que lo pondría esta semana, el Miércoles, pero le habló la delegada que ese día teníamos un examen, y he pensado que lo más seguro que sería hoy. Más tarde, cuando estábamos corriendo dijo una compañera que no había examen, que se lo había dicho el maestro y ya me quedé totalmente tranquilo, pero después me dije a mí mismo que el Miércoles era peor, tenía un examen ese día y además tenía que salir a exponer un trabajo delante de toda la clase y me pondría muy nervioso. En la clase de hoy me lo he*

pasado bien, estamos realizando los ejercicios y todos estábamos partidos de risa, León nos regañaba pero no le hacíamos caso, pienso que esto se debería porque estábamos amargados por los exámenes y con las notas de cada uno de ellas." (D3-1. 474-502).

"En la clase de hoy casi no he pensado en la cámara y en las chicas que había alrededor de la pista, porque he pensado más en el examen que he hecho antes del recreo y no me creía que quizás lo habría suspendido estando estudiando el domingo entero, y me decía a mí mismo que de cuatro exámenes que he hecho había aprobado solamente uno, y uno de ellos no sabía la nota porque la dijo esta mañana a primera hora y no fui a clase porque no me encontraba bien y pensaba que lo habría sus pendido también, porque mi amigo Lorenzo me dijo que habían aprobado muy pocos, y en mi clase habemos 34 alumnos, y me dije que no sería yo uno de los aprobados porque por ahora no he tenido tanta suerte y porque siempre suspendo los siguientes exámenes en casi todas las asignaturas, y no se por qué, y pensé..." (D3-1. 328-349).

La subcategoría Calificación en EF (5,50 %), ha registrado la preocupación del sujeto por la superación de la asignatura de EF. Este tópico se presenta como una pequeña parte del problema de superar la totalidad del curso, con la particularidad que le pueda atribuir a la superación de esta materia frente al resto, y que viene a situarse en relación con la peculiar concepción que tiene Diego de cada una de las áreas curriculares. (Cuadro N° 3). La concepción de la EF (6,42 %) que puede tener Diego, se encuentra determinada en gran parte por las experiencias escolares previas (2, 75 %), en la que recuerda, respecto a la calificación, que la EF ha resultado siempre más fácil de superar por el hecho de no existir pruebas teóricas.

"Estaba amargado por filosofía, porque la tía nos había fijado un examen de cuatro temas en el mismo día que el de ciencias naturales, y pensé que para que mierda tanto exámenes si al poco tiempo la mayoría de las cosas se olvidan, menos mal que en esta asignatura no hay exámenes, porque sino que materia iba a aprobar." (D3-1. 503-513).



Cuadro Nº 3.- Esquema general de la ubicación del tópico "calificación en EF".

El interés prestado por Diego hacia la calificación en EF, se ha centrado principalmente en las dos pruebas realizadas por el profesor al final del trimestre. Estas consistieron en un test de resistencia de 30 minutos de carrera continua y un examen escrito sobre el contenido de las explicaciones desarrolladas paralelamente a las prácticas. Los criterios más definidos en el test de resistencia frente a la mayor indefinición de la prueba escrita, hizo que esta última despertará una mayor preocupación en el sujeto, llegando a unirse a la preocupación ya sentida por el número de exámenes al que se enfrentaba en estos días.

"Hoy me preguntaba si León habría corregido los exámenes y que nota tendría en él, esto me tenía preocupado, y León nos dijo que al final nos lo diría pero seguí preocupado toda la clase y también con el examen de filosofía que ha puesto sin avisar y me había salido muy mal. Me creía que me iban a quedar cuatro asignaturas pero con el examen de hoy me parece que van a ser cinco, esto es lo que más me preocupaba. Por otra parte, también en el examen de francés que posiblemente pondría después de gimnasia." (D3-1. 627-641).

Las referencias hacia los exámenes que casi diariamente iba teniendo por este período inconfundible del final de trimestre, ocupaban un lugar extenso en sus diarios, lo que nos reflejaba la importancia de las otras áreas en la EF. Sin embargo, frente a las referencias más generales sobre la calificaciones en otras áreas, el examen escrito y en menor grado la prueba de resistencia realizadas en las clases de EF, vinieron a ocupar de forma proporcional una referencia más amplia y precisa. En estos casos se detenía en exponer gran parte del proceso seguido, donde destacaba la critica que realizaba a la actuación del profesor, cuya intervención didáctica (6,42 %) venía a poner en peligro la superación de su examen, y con ello el posible suspenso en EF. No obstante, Diego mantenía desde el inicio, y guiado por la experiencia del curso pasado, una excesiva confianza en la nota que esperaba de su participación en la investigación.

> *"En la clase de hoy he estado muy tranquilo a pesar que sabía que León me iba a preguntar, lo que no me imaginaba que iba a ser escrito, pensaba que cuando me preguntara no iba a saber la respuesta. Cuando dictando las preguntas, primero a los del grupo uno, pensé que serían más fáciles que las mías pero cuando terminó de dictar eran más o menos iguales. En algunas preguntas nombraba algunos músculos raros que pensé que nunca los había mencionado en clase. Más tarde los demás alumnos decían que eso no lo había dicho en clase, pero León se puso serio y nos callamos. Nos preguntó de cual bachillerato éramos y le dijeron que de ciencias, y él se echó a reír y me dije a mí mismo que no importaba el bachillerato que si no lo habíamos dado en gimnasia no tenía que haber preguntado en el examen, porque como es lógico no lo íbamos a responder. Por otro lado, pensé que esta asignatura la tengo aprobado por los diarios y si me salía mal el examen no tenía que preocuparme." (D3-1. 596-624).*

El alumno actúa guiado por un principio de economía de esfuerzo. A partir de él, estaría dispuesto a realizar una mayor inversión de actividad en la medida que le repercuta en la calificación y superación de la asignatura. La actuación de los compañeros cree que también se encuentra orientada por este principio, y una prueba de ello lo determina la prueba de resistencia de los 30 minutos de carrera continua. El día de la calificación finalizaron correctamente un mayor número de alumnos, frente a los días anteriores en los que siempre existían mayor número de quejas y renuncias. Diego venía a justificarlo de la siguiente manera:

"Cuando nos estábamos preparando para la carrera pues todos los días corríamos. A lo mejor empezamos por 10 minutos, 15, 20, 25, 30. Lo hacíamos por pasos ¿no?, tres tiempos, y mucha gente en el segundo tiempo ya se quitaba, ya decían que no podían aguantar más. En los treinta minutos que era ya sin descanso pues los aguantó toda la gente, y era porque sino suspendían. Yo me pensaba que no íbamos a aguantar todos los 30 minutos, porque si se quitaron antes que íbamos por 15 o 20 minutos y descansábamos dos o tres minutos pues quien iba a hacer treinta minutos. Yo creo que se quitaban por cuento. Estarían cansados, pero que podían haber aguantado. Si corrieron los 30 minutos, perfectamente los podían haber corrido antes, claro cuando era una prueba y no le daba León importancia..." (E3-2).

Dentro de sus esquemas cognitivos, apreciamos una prioridad de los contenidos teóricos frente a los prácticos, pues toda su experiencia le ha ido demostrando que la dificultad para aprobar se encuentra en la superación de las pruebas teóricas. La predominancia de los contenidos conceptuales en la enseñanza ha conseguido que el alumno infravalore las materias prácticas, pues tiene la convicción de que preparan peor para lo que se le avecina en los siguientes cursos, que no es más que nueva y abundante teoría. Ese mayor respeto hacia la calificación de aspectos teóricos frente a prácticos lo podemos apreciar en el siguiente fragmento extraído de la entrevista realizada al finalizar la primera fase del programa docente, en donde llega incluso a entender las preguntas del investigador guiado por su constante preocupación hacia la calificación.

"I.-Habéis dado condición física, ¿qué te han parecido los contenidos?.
A.- Pues los contenidos..., yo creo que el examen que hizo León, yo creo que se pasó, porque la gente..; yo creo que dijo muy poco de contenido para hacer el examen ese que hizo, {...}
I.-Me refería a los contenidos de fuerza, resistencia, velocidad.
A.- ¿Sobre el contenido?, yo creo que solo ha mirado la resistencia, porque las demás fuerzas físicas, si hacíamos calentamiento, a lo mejor dábamos la flexibilidad o la fuerza, pero yo creo que no la ha evaluado, lo único que ha podido evaluar ha sido la resistencia...." (E3-2).

Si desde un punto de vista práctico y personal no le interesa que la EF se convierta como el resto de áreas, pues vería disminuido el tiempo de esparcimiento que hasta ahora le ha supuesto, sin embargo esta convencido de que para aprender realmente una materia debe ser a través de la teoría. Esto no quiere decir que rehuya de la práctica, sino que consideraría necesaria en la EF una teoría estructurada como viene a ocurrir en el resto de áreas, lo que permitiría que existieran "temas de teoría", y en definitiva un contenido más concreto que se pudiera estudiar.

> *"I.-¿Qué factores crees que serían necesarios para aprender más en las clases de EF?.*
> *A.- Para aprender más pues debería dar más teoría. Yo creo que por apuntes sería mejor. En EF, ahí como estamos en las pistas a lo mejor dice cosas; a lo mejor dijo las cosas estas que puso en el examen, pues lo mismo hemos estado despistados y no nos hemos enterado, o se nos ha olvidado. Pero claro cuando dijo aquí una pregunta de esas y a nadie le sonaba, estaba todo el mundo: 'Don León, eso no lo ha dado, eso no lo ha dado', y también puso, que era un músculo o no se que, y nos dijo: 'sois vosotros los del bachillerato de ciencias' , le decimos: 'pues claro', y dice: 'y no vais, y no vais a saber el músculo que estoy diciendo'... {...} Yo creo que el principal factor sería ese, el que diera la teoría, no que diera mucha, porque mucha también, ya mucha tampoco nos gusta, ¿no?, entonces normal." (E3-2).*

Con respecto al contexto de investigación, además de influirle en la sensación de ridículo experimentada, como ya expusimos, también vino a presentarle unas expectativas más altas respecto a la calificación de la EF. El <u>contexto general de investigación</u> (3,67 %) muestra su interés de Diego por participar en la investigación.

> *"Estando corriendo en la pista con León no podía dejar de pensar que en esta semana elegirías a uno de nosotros para seguir haciendo los diarios y pensé que podías ser yo el que se fuera de los diarios." (D3-1. 59-64).*

Diego había entendido que su participación realizando los diarios personales le reportaría directamente y para cada trimestre un sobresaliente en la asignatura de EF. Tuvo que comprobar que la contraprestación a la que el investigador había ofrecido a los sujetos, previa negociación con el profesor, estaba condicionada a la

finalización de la investigación y al cumplimiento satisfactorio de lo acordado. Diego pudo comprobar sorprendido que no se trataba de ningún regalo, sino que la consecución de una buena calificación en EF la podía alcanzar a través de un tipo de esfuerzo diferente y tal vez mayor al que podía realizar el resto de alumnos en el desarrollo de las clases.

> *"...también me ha pasado que los diarios, pues yo los voy haciendo, ¿no?, pero yo en el boletín mío me venía puesto un bien. Entonces esto se lo comenté a éstos que hacen también los diarios. Pero me dijiste que iba a venir un notable o un sobresaliente, no se. El Pérez también tenía un bien y había sacado un nueve en el examen {...} Pues si él tiene un bien y yo tengo un bien, y estamos los dos haciendo diario, pues que mierda es esto. Yo pensé así, yo que se. Eso no, vamos que no lo entiendo lo que ha hecho ahí León." (E3-2).*

Los dos temas hasta aquí tratados han silenciado otros contenidos que presentan una frecuencia de aparición menor y que sin embargo hemos entendido que despiertan un interés destacado para el sujeto. Entre estos temas se encuentra la **ORGANIZACIÓN TEMPORAL ESCOLAR**, que contempla las subcategorías Horario lectivo (3,67 %) y Calendario escolar (0,92%).

Bajo el tópico del horario lectivo, se presentan dos hechos representativos:

a) La rigidez de la jornada lectiva; estructurada en dos bloques de 3 clases cada uno, con un descanso de 25 minutos, el cual le parece excesivamente corto. Este contexto en el que se desenvuelve la enseñanza supone un factor más para considerar la escuela como un lugar de trabajo obligado, determinando de partida una desmotivación implícita en el alumno. Dentro de esta jornada, las hora últimas se presentan más difíciles de llevar.

> *"Estando corriendo pensé que no aguantaría porque no había comido en el recreo ya que me quedé estudiando matemáticas y pensé que el recreo debería de ser de más tiempo porque no te da tiempo de nada." (D3-2. 264-269).*

b) A esto se unía el total aprovechamiento de la clase de EF para realizar los ejercicios, lo que impedía el pequeño descanso de 5 ó 10 minutos que suelen tener

entre clase y clase. En ocasiones este pequeño descanso se hacía imprescindible, pues los efectos de unos ejercicios intensos lo requerían.

> *"Lo que más me gustó de la clase fueron los ejercicios de relajación, pero como siempre pasa nos dejó poco tiempo y llegamos sudando a la clase de francés, esto me pareció muy mal por parte de León." (412-418).*

Además, las instalaciones no propician un hábito de higiene y aseo después de las sesiones de EF. Tras la intensidad física realizada, no veía una adecuada recuperación que le permitiera entrar en un estado óptimo para afrontar la siguiente clase; esto le hace pensar en la idoneidad de que la EF se ubique al final del periodo lectivo, minimizando de alguna manera el problema. En ausencia de esta solución, Diego se conforma con un periodo de tiempo entre clases para paliar los primeros efectos de los ejercicios físicos. La intervención didáctica (6,42 %), en parte ya apuntada al tratar el tópico de la calificación, viene en este caso a reivindicar que el profesor les permita este tiempo entre clases, importante para reponerse del cansancio de la clase previa.

> *"Tocó el timbre y nos quedaban dos minutos y León nos dijo que siguiéramos corriendo hasta que pasaran y pense que se estaba pasando demasiado porque estábamos cansados y nos esta quitando el tiempo entre clase y clase, y siempre pasa lo mismo; eso es lo que no me gusta de él, por lo demás pienso que es un tío Guay." (D3-2. 547-555).*

En otro sentido, Diego sigue manteniendo su idea inicial sobre la relación profesor-alumno (2,75 %) que debe existir en el aula, en donde el docente ocuparía un lugar privilegiado, siendo la persona que crea, ejecuta y controla el cumplimiento de las normas disciplinarias de clase. Ante la superioridad del profesor, mantiene una postura conformista por la que las decisiones del profesor deben ser asumidas por la propia posición social que ocupa.

> *"Vosotros cuando mandáis algún ejercicio para realizarlo y sólo lo explicáis y después os vais a la sombra de algún árbol o a hablar con alguna tía, nos decimos unos alumnos a otros que sois unos cabrones, pero pienso que yo en vuestro lugar haría lo mismo y que vosotros en nuestro lugar también, pero en*

esta vida hay que conformarse con la vida, y que vosotros habéis pasado por esto." (D3-2. 14-24).

Esta posición conformista con la situación que le ha tocado vivir, por la que resigna a un papel pasivo en la enseñanza, nos muestra sus ideas en relación a las responsabilidades y **grado de autonomía** que puede desarrollar el alumnado durante las clases de EF. Reconoce la tendencia del alumno a evitar realizar lo impuesto por el profesor. Por su *instinto de supervivencia,* los abandonos o incumplimientos los prefiere realizar de forma oculta, evitando el enfrentamiento del profesor. Le preocupa de igual forma los enfrentamientos directos que en ocasiones puedan protagonizar los compañeros con el profesor, temiendo una reacción de este último que lleve a unas relaciones de clase más distantes y ello termine incidiendo en la calificación general de la clase.

"Este trimestre lo veo con menos bullas, pero el trimestre pasado en todas las clases no se podía dar clases a gusto por el follón que metíamos en las clases, metíamos mucho follón. En EF y en todas, en filosofía, en ciencias..., teníamos a los maestros amargados. Decían que era la peor clase de todas.
I.-Yo en EF no he visto que habléis mucho.
A.- ¿Si?. Hoy ya verás filosofía, la de filosofía, y el de física y todo..., y el de matemáticas se cabrearon. Dos nos dijeron que la habíamos palmado ya todos, que no íbamos a aprobar ni uno, ya claro, ya estaban cabreados." (E3-2).

La posición privilegiada del profesor en parte es comprendida y justificada por Diego desde la **escasa independencia y responsabilidad** de la que cree capaz a sus compañeros y en general al alumnado.

"Ahora dice que vamos a practicar todos el voleibol, ¿no?, y algunos pues no les gusta jugar al voleibol. Yo comprendo también que no vas a poner a lo mejor voleibol y fútbol, porque entonces ninguno haríamos nada, no va a estar el maestro encima de los dos grupos, encima de las dos pistas. Tiene que dar un deporte general, que le guste, y al que no pues se tendrá que aguantar un poco.
I.-¿No podría a lo mejor dar dos deportes y controlar sólo un grupo y en el otro dejar más responsabilidad?.
A.- Pues algunas veces pues si jugaríamos bien, ¿no?, pero yo creo que no. Porque en mi clase hay muchos folloneros y que va, no es lo mismo que esté el

maestro encima de nosotros. Ya teníamos que ser suficientemente maduros, ¿no?, pero yo creo que no lo somos.
I.-¿Pero lo ves culpa de vosotros?.
A.- Claro, de nosotros, culpa de nosotros. Ya estando el profesor delante ya uno no puede hacer lo que quiera. Nos gustaría que el profesor no estuviera encima pero si no puede ser así pues mejor que esté." (E3-2).

Desde su perspectiva, no cree adecuado que el profesor ceda responsabilidad al alumno/a. La única libertad que el reivindica es la de mayor tiempo de juego libre, intercalado entre los tiempos de clases más sistematizada, y que disminuya el aburrimiento de las clases. La responsabilidad de la enseñanza cree que debe permanecer como esta actualmente, es decir, en las manos del profesor que es el que se encuentra más capacitado.

I.-¿En que aspectos os podría ceder responsabilidad el profesor?.
A.- Responsabilidad..., pues si es que en la clases yo creo que muy poca. Ahora no se me ocurre ninguna, pero como te he dicho antes, si nos deja más responsables yo creo que no lo íbamos a hacer. Eso, pues en algunos ejercicios que no tengan mucha importancia, en pocos." (E3-2).

De esta forma, la subcategoría grado de autonomía (0,92 %) no alcanza durante esta fase un verdadero interés para el sujeto, pues en parte no se ha visto expuesto a tomar decisiones en clase, mostrándose bastante conformista con el clima de autoridad reinante. La rigidez del mismo ritmo para todo el alumnado durante la carrera continua, fue de los pocos instantes que le representaron una excesiva autoridad del profesor, requiriendo entonces alguna mayor libertad de ejecución en las tareas. Diego acepta de buen grado el control del profesor, y a lo único que aspira es a que la actuación de este lleve a una clase divertida para los estudiantes. Cuando el investigador le pregunta por el tipo de libertad que le gustaría que el profesor les dejara en la clase, se centra en la posibilidad de disponer de algún tiempo libre para jugar al fútbol con los compañeros, como momentos de recompensa o descanso del trabajo más duro que vienen realizando. Las quejas de Diego hacia la clase, no van dirigidas hacia el control y autoridad del profesor, sino hacia la monotonía y rutina de las tareas. Es más, las cesiones de responsabilidad que se le presentan para la segunda fase son asumidas con gran temor por el sujeto,

al apartase del concepto que tiene de la libertad de clase, y repercutir más en una obligación implícita del profesor.

> *"León nos dijo que de aquí hacia adelante íbamos a hacer el calentamiento individual. Esto en un principio nos preocupó un poco pero pensé que sería fácil porque siempre hacemos el mismo calentamiento." (D3-1. 706-711).*

A medida que el programa docente vaya incrementando el número de implicaciones del sujeto en el proceso de enseñanza, el tópico grado de autonomía conseguirá un incremento de interés considerable.

En otro sentido, la relación con los compañeros (0 %) no presenta interés alguno para Diego, ya que el desarrollo de las clases estuvo centrado en un trabajo mayoritariamente individual. No obstante, siempre que el profesor de manera implícita lo permitía, buscó en la comunicación con los compañeros una forma de sobrellevar mejor la monotonía que le venían produciendo los ejercicios.

> *"Con los compañeros te vas contando cosas al mismo tiempo que vas realizando el ejercicio. Nos resulta..., se hace la clase más corta y menos monótona, ¿no?. Sólo pues, yo que se, te aburres más, lo pasas peor, por eso siempre vas en grupillo corriendo." (E3-2).*

A partir de la segunda fase, todo el trabajo se realiza de forma colectiva, y por ello se producirá un incremento en las referencias a las relaciones con los compañeros, pasando a situarse en uno de los lugares más destacados.

6.3.3.2.2.- Análisis de la carga emotiva.

El análisis de los diarios realizados por Diego destacan por su numerosas percepciones negativas sobre las positivas, marcando un diferencial claramente negativo (-17,44 %).

	FASE 1
PERCEPCION NEGATIVA	**19,27 %**
PERCEPCION POSITIVA	**1,83 %**

Tabla Nº 4.- Resultados correspondientes a la carga emotiva de los diarios

La poca utilidad que para Diego tiene la asignatura de EF, hace plantearse unos objetivos confusos del área. Su posición de partida sitúa a la EF como un área más que hay que superar, colocando a Diego en una actitud reprensiva a la hora de reflexionar sobre las situaciones del aula.

Entre el abundante número de **percepciones negativas**, destacamos:

- La sensación de ridículo a la que cree estar expuesta en repetidas ocasiones con la realización de los ejercicios que el profesor les propone.

- La escasa utilidad que para él tienen los ejercicios realizados y en general el desarrollo planteado para las clases de EF.

- Por la misma sensación de ridículo, guarda temor ante la realización de tareas y juegos competitivos, con la posibilidad de quedar en un lugar destacado para la atención del grupo.

- Incertidumbre ante uno de sus mayores problemas: la superación del curso. El principal medio que usan los profesores para valorar al alumno es a través de los exámenes, a los que presta toda su atención, incluso durante las sesiones destinadas a la EF. De igual forma, presta una relativa preocupación por las pruebas de calificación realizadas dentro de la EF.

- La incomidad y desgana que le supone tener que entrar a otra clase después del trabajo realizado en EF.

- La incertidumbre sobre la presencia de los observadores y la cámara en las pistas, que acentúa su temor al ridículo y al control del profesor.

- La decisiones del profesor por las que se prolongaban los ejercicios hasta el final del tiempo de clase, impidiéndoles disfrutar de los minutos de descanso que tienen entre una y otra, en este caso, entre la clase de EF y la siguiente.

- La repetitividad y aburrimiento percibido con el tiempo en los ejercicios de clase, que le llevan a demandar espacios intercalados de tiempo libre para poder jugar con los compañeros.

Las **percepciones positivas** quedan recogidas a través de:

- La satisfacción que le produce pensar que el profesor iba a calificar a través de un test físico, en lugar de un examen de teoría.

- La confianza que tenía puesta en la calificación de la EF por el hecho de estar participando en la investigación, hecho que le tranquilizaba ante la posibilidad de obtener unos malos resultados en las pruebas de calificación realizadas para el primer trimestre.

6.3.3.2.3.- Resumen fase 1.

Esta fase del programa docente, y en lo referente al conocimiento escolar de Diego, viene caracterizada por una importante percepción negativa.

Dos son los contenidos temáticos que, configurándose a raíz de sus ideas de partida, alcanzan una mayor importancia para el sujeto:

- La poca utilidad para el futuro que le representa la EF, frente a otras materias que considera de mayor provecho. A partir de esta idea, ve en los ejercicios que se apartan de la función de divertir y relajar al alumnado carentes de sentido e incluso ridículos, al tener que realizarlos delante de otras personas.

- Un excesivo interés hacia las calificaciones de cada una de las áreas que componen el currículo, en su intento por acabar el curso con los mejores resultado posibles. El aprobar se convierte en la razón de estar estudiando, con el intento de

conseguir un nivel más elevado dentro del sistema educativo y social. Este objetivo prioritario ha guiado gran parte de las concepciones y actuaciones de Diego.

6.3.3.3.- Fase 2: enseñanza entre compañeros

6.3.3.3.1.- Análisis del contenido temático.

A lo largo de la segunda fase la cantidad de preocupaciones de Diego van a persistir, aunque con ligera variación en relación a los temas temáticos.

La concepción tradicional de la enseñanza arrastrada, en donde el profesor controla y dirige la totalidad de los intereses escolares, le llevan a no aceptar en su mayoría los avances de autonomía que se intentan poner en práctica durante la presente fase del programa docente. Las teorías implícitas sobre la enseñanza, el aprendizaje, y la EF le pesan bastante a la hora de enfrentarse con un mayor número de decisiones de carácter individual y colectivo.

Como hemos podido apreciar en la primera fase, Diego se mostraba insatisfecho con las clases vividas hasta el momento, especialmente por su falta de adecuación en intensidad e interés. En repetidas ocasiones había deseado un espacio libre para poder jugar con sus compañeros. Esta vivencia pasada le lleva a crearse durante el final de la primera fase unas expectativas mejores sobre el contenido de voleibol que comenzaría en la segunda fase.

> *"Ya la semana que viene me gusta más aunque vayamos a practicar como deporte el voley-ball, aunque no me gusta mucho pero pienso que será mejor que hacer estos ejercicios que son una tontería, no sirven para nada y encima hacemos el ridículo delante de todas las personas...". (D3-1. 693-701).*

Sin embargo, las expectativas marcadas como referencia de las clases de la fase anterior, encuentran una contradicción a medida que se avanza por la fase actual. Parece olvidar lo mal que le parecieron las clases pasadas, llegando incluso a valorarlas más positivamente que las de esta segunda fase.

> *"Hoy ya si, ya me aburro. Al principio, siempre que esta hablando León, que dice que es lo que vamos a hacer, es muy aburrido. Luego ya, nos ponemos a jugar o algo, ya vamos hablando con amigos y todo, pues se hace más cómoda, pero al principio siempre esta hablando León y pienso que dice siempre lo mismo, hacemos lo mismo y me parece muy monótono. Antes dábamos pruebas,*

hacíamos pruebas, y cada día..., cada día no, cada semana pues veíamos una cosa. No era siempre lo mismo y me parecía mejor, me gustaba más.
I.-Pero durante este trimestre habéis realizado diferentes tipos de golpeos.
A.- Si, todos los días damos de dedos y de antebrazos, un poco; y luego pues un partidillo entre tres. Siempre hacemos las mismas actividades, los mismos ejercicios." (E3-3).

La verdad es que a Diego le resultaron más apetecibles las primeras clases de esta fase, en las que apreciaba más el cambio de contenido y organización de la clase, pues a partir de la tercera semana asumiría una actitud de crítica negativa hacia lo desarrollado por el profesor, y que venía a centrarse desde la visión del sujeto en:

a) El aburrimiento que de nuevo le representaba el mantener un único contenido durante varios meses, sin permitirse momentos de juego libre entre los compañeros.

b) La mala organización y control establecido por el profesor interpretado por los intentos en ceder algunas responsabilidades al alumnado.

Tal como hemos entendido de la contradicción realizada por el sujeto en la valoración de las clases de esta fase, pensamos que la tendencia final de valorar negativamente los ejercicios realizados en la asignatura de EF, vienen determinados por la concepción y el propio interés que arrastra hacia esta materia. Diego ha demostrado entender que cualquier actuación que no se dirija a desahogar al alumno del resto de aulas cerradas, se aleja de la utilidad que para él tiene la EF. Es esa poca importancia que le atribuye a la EF la que le predispone con una desmotivación hacia lo que signifique un tratamiento académico de la EF. El único interés académico por el área vendrá centrada en su superación.

De esta manera, la categoría PROFESOR (20,59 %) eleva considerablemente su nivel de importancia con respecto a la fase anterior, en especial en lo relativo a la subcategoría <u>intervención didáctica</u> (14,70 %).

Gran parte de la desmotivación sentida hacia las clases, son atribuidas a la actuación del profesor. Una de estas críticas al docente, fue la de permitir un tiempo

diferente de ejecución a cada uno de los alumnos que formaban la pareja, durante el trabajo realizado por medio de las hojas de tareas. Los ajustes temporales que León se veía expuesto a realizar debido a la aplicación por primera vez de este estilo de enseñanza, no eran fácilmente comprendido por el sujeto. Además la atención de Diego, desde su visión tradicional, se empeñaba en centrarse en los tiempos de ejecución motriz, obviando el trabajo tan importante de corrección y apoyo que debía realizar el compañero.

> *"Lo que no me gusta de León es que no le da el tiempo correcto a los ejercicios que realizamos y en algunos nos dice que lo hagamos más rápido o simplemente que no lo realicemos. Hoy por ejemplo yo he hecho más ejercicios que mi compañero y eso no lo veo justo, esto espero que lo aprecie pronto en las anotaciones que le damos, porque pienso que de no ser así esto va a ser poco a poco un desmadre." (D3-2. 195-206).*

> *"Por otro lado, pienso que León ahora no sabe llevar la clase porque el primer grupo estuvieron con el balón más de media hora y el segundo grupo unos diez minutos o algo más y esto no creo que sea por nuestra culpa, aunque él nos dice que tenemos la culpa nosotros, pienso que sería mejor si nos dieran otro profesor..." (D3-2. 217-225).*

La disminución de autoridad del profesor fue interpretada por Diego como el origen de un descontrol y mala organización de la clase. Esta forma de desarrollar la enseñanza, llevaba implícita situaciones en las que el profesor no podía mantener una visión global de todos los alumnos, ya que el incremento de intervenciones individuales imposibilitaba un mayor control de todos los alumnos. Por otra parte, al alumnado le resultaba imposible mantener la atención durante un tiempo prolongado en la realización de un ejercicio, pues a media que aumentaba el tiempo se apreciaba que un mayor número de alumnos, que por iniciativa propia, empezaban a variar de actividad o incluso, en ocasiones, a detenerse. El investigador recogía en su cuaderno de campo:

> *"Los alumnos llevan un tiempo con el mismo ejercicio, y mientras el profesor va desplazándose corrigiendo a las parejas, determinados alumnos no son capaces de mantenerse realizando el ejercicio." (NC.- 31-1-95).*

"Se encuentran (los alumnos) con una distribución informal, ocupando gran espacio. Ellos saben que León no les puede controlar, y aunque ahora todos realizan el ejercicio que parece resultarle motivante, lo vienen a realizar de una manera más flexible, después de que llevan un tiempo ejecutándolo. Por ejemplo en esta ocasión, cuando llevan dando toques de dedos durante 1 ó 2 minutos continuados, suelen romper el ejercicio con un remate, gesto que no ha sido propuesto por el profesor. Estas actuaciones les hace romper la monotonía y comenzar de nuevo otra serie." (NC.- 6-2-95).

Situaciones parecidas a las que se acaban de describir, le parecía al sujeto errores de control del profesor.

"Más tarde nos mandó León a la pista de baloncesto para hacer otro ejercicio en ambas canastas, al principio el ejercicio se empezó con normalidad, poco a poco aquello parecía un desmadre, cada uno hacía lo que quería, le quitaba los balones a otro compañero, etc. Todo esto pensé que lo tenía que ver León y no hizo nada al respecto, pensé que la culpa la tenía él por no poner orden o alguna medida al respecto." (D3-2. 58-69).

De una manera contraria, las actuaciones del docente que, en estas ocasiones con un mayor control, perjudicaba la situación de juego donde él se encontraba implicado, eran también fuertemente criticadas.

"Más tarde ya, cuando jugábamos un partido tres contra tres, tuve un cabreo con León por una cosa tan lógica que León no me daba la razón. Al principio, cuando empezamos a jugar él no estaba, y uno de mis saques que iba fuera lo cogió una chica del otro equipo para que no se fuera lejos y bueno yo lo entendí y los demás compañeros también, bueno, pues esto pasó al otro equipo, que sacó e iba fuera y Pérez la cogió por lo mismo, pero ya no fue nada igual porque estaba León detrás de nosotros y lo vio; le dio la pelota al contrario y yo se lo dije que nosotros estábamos jugando así entre amigos y él dijo que no sabía jugar..." (D3-2. 401-418).

El menor control de la asistencia por parte del docente fue también uno de los temas que más destacaba el sujeto. Diego creía estar convencido de que un menor

control en la asistencia del alumnado llevaría a aumentar las ganas de éstos por ausentarse de clase.

> *"Al final de la clase no pasó lista y pensé que mañana faltarían aún más alumnos, pienso que es un error de León muy grande por su culpa y creo que será peor para nosotros a la larga." (D3-2. 132-137).*

Según hemos entendido nosotros, lo que le preocupaba al sujeto, en relación con el control de la asistencia, era el que compañeros que faltaban no fueran tenidos en cuenta para una peor calificación final, y por lo tanto la posible injusticia que se pudiera cometer al contabilizar su asistencia de igual modo que la ausencia de otros compañeros. La visión instrumental de la enseñanza mantenida, y que en otras ocasiones hemos apuntado, le llevaba a asemejar el instituto como un lugar de trabajo, donde su esfuerzo sería recompensado a través de las calificaciones obtenidas. En este sentido, lo que criticaba es el hecho de que pudiera hacer un mayor esfuerzo que otros compañeros y por contra obtener la misma "*remuneración académica*". Esta forma de entender el proceso escolar es lo que le llevaba, por ejemplo, a quejarse de los compañeros que se encontraban exentos y que venían apareciendo como asistentes a la clase; y por lo tanto con las mismas posibilidades de calificación que el que había estado participando motrizmente. De igual forma, cuando se realizaba el trabajo en tríos, en el que se mantenían repartidas funciones diferentes, veía una cierta injusticia que el profesor valorara igual el esfuerzo de los que habían estado observando y de los que habían realizado los ejercicios físicos, infravalorando de esta manera toda actuación distinta a la motriz.

> *"El método que tiene León de pasar lista pienso que no es bueno, porque los de hoy no han realizado gimnasia, han observado y tienen puesto el nombre en la hoja, y León pasa lista con esas hojas." (D3-2. 237-242).*

Su principal interés por la calificación, y por contra su baja actitud hacia lo realizado en las clases, se muestra por ejemplo, una vez más, el día en que se siente preocupado por la falta que el profesor le puede asignar si llega tarde a clase, y seguidamente la satisfacción recibida cuando estando en clase ve que el profesor no iba a venir, disponiendo de la hora para jugar.

"En este día me dirigía hacia el instituto e iba nervioso porque ya habría empezado las clases de gimnasia y todavía no estaba allí, se me hizo tarde haciendo fotocopias y pensé que León me diría algo. Cuando llegué me alegre mucho porque el profesor no había venido..." (D3-2. 313-320).

De los pocos aciertos que aprecia en las actuaciones de León, destaca el hecho de grabarles en vídeo para ayudarles a valorar los errores técnicos del remate.

"Pienso que ha acertado León en traerse su cámara para grabarnos, para poder vernos uno a uno los fallos de cada alumno y así poder rectificar nuestros errores y creo que es un método bueno de corregirlos y ver como lo hacen los que no tienen fallos." (D3-2. 229-236).

No obstante, su valoración de esta faceta, se veía contrapuesta en su propia actuación en clase. La sensación de ridículo se mantenía latente, aflorando en situaciones como la que se presentaba con la grabación que realizaba el profesor. Diego era en la clase de los pocos chicos que junto a un mayor número de chicas se retrasaban para no ser captados por la cámara del profesor. El observador del sujeto llegó a referenciar el siguiente comentario en relación a este acontecimiento de clase.

"Cuando le estaba grabando el profesor con la cámara ha aprovechado un cambio de colocadores para apartarse y dejar de hacer el ejercicio." (OC3. 20-3-95).

La subcategoría calificación (7,35 %) es junto con la intervención didáctica los dos temas que sitúan a la categoría PROFESOR en el primer lugar de importancia en esta fase.

	FASE 1	**FASE 2**
INTERVENCIÓN DIDÁCTICA	6,42 %	**14,7 %**
CALIFICACION EN EF	5,5 %	**7,35 %**

Tabla Nº 5.- Resultados correspondientes a la categoría "profesor".

La preocupación de Diego por las calificaciones se mantiene en auge, si bien se aprecia en esta fase una disminución de la preocupación por la calificación de otras áreas (8,26 % - 1,47 %), y un aumento hacia la practicada en el área de EF.

Desde el primer día , en el que el profesor decidía realizar una evaluación inicial sobre los conocimientos conceptuales de los alumnos, en relación al deporte que se comenzaba a desarrollar (voleibol), Diego mostraba un temor por la repercusión en la superación de la asignatura.

> *"En la hora de gimnasia todos/as nos creíamos que íbamos a jugar al voley-ball. Más tarde León nos dijo que no podía ser esto porque no había material y nos dijo que cogiéramos los libros y nos marcháramos al salón de usos múltiples, que íbamos a hacer una prueba sin importancia. Todos nos pensábamos que iba a hacernos un examen, esto fue lo primero que se me pasó por la cabeza." (D3-2. 3-15).*

> *"En el día de hoy me quede sorprendido cuando vía a León en el gimnasio, porque me habían dicho que había un sustituto y además por lo de su pierna. Cuando estábamos ya en la pista nos explicó el porque de su regreso y el tiempo que estaba dado de bajo. Cuando nos dijo que íbamos a hacer unas pruebas de voleibol me puse muy nervioso porque hacía mucho que había tocado un balón y pensé que lo haría fatal, pero al final me salió bien." (D3-2. 114-126).*

El interés por cualquier hecho que pudiera tener una repercusión en las calificaciones sigue presentándose con bastante fuerza, aunque se modifican los acontecimientos del aula sobre los que se viene a plasmar esta preocupación.

La excesiva confianza hacia la superación de la EF, que demostró en la primera fase, por el hecho de estar participando en la investigación, se desvanece cuando comprueba que el resultado recogido en la primera evaluación del curso no tuvo ningún tipo de beneficio. Este factor, según lo hemos entendido, ha podido aumentar la incertidumbre sobre la superación de la EF, manteniendo una mayor atención sobre las tareas que pudieran reflejar un resultado posteriormente utilizable por el profesor para establecer las calificaciones al alumnado. Esta mayor preocupación por la superación de la EF, ha conseguido eclipsar el tópico

calificación en otras áreas, pero que retomará un importante papel durante la última fase.

No obstante, durante la clase de EF la incertidumbre sobre cualquier tipo de calificación impedía al sujeto realizar una mayor reflexión sobre los acontecimientos que tenían lugar en ella. Un ejemplo claro de ello, fue la posibilidad que tuvieron de autoevaluarse en algunos de los gestos técnicos del voleibol, y en donde Diego se cegaba únicamente en la incertidumbre de la calificación de esta prueba, rodeado a su vez de otros exámenes en distinta área.

> *"Esta semana he estado lesionado y por lo tanto no he hecho gimnasia, especialmente hoy que íbamos hacer unas pruebas de voleibol para evaluarnos. Nada más escuchar esto pensaba que estaba suspenso, se lo comente a León y me dijo que le entregará un justificante pero pensé que esta semana no vendría y no sabía que hacer. Cuando empezamos a realizar los ejercicios de voleibol, ya estaba más tranquilo porque a mi y a otros más nos colocó de apuntadores, y algunos de ellos llevaban chandal, por lo tanto, pensé que no le daría mucha importancia y pensé que estaría aprobado, porque no lo veo justo que porque no haga este día gimnasia me suspenda, pero es posible todo y esto no lo sabré hasta la semana que viene. Como ves todas estas preguntas pasaban por mi cabeza y seguía preocupándome, y para colmo después tenía un examen." (D3-2. 283-297).*

Otro de los temas de mayor importancia, hace referencia a la significación que tuvo para el sujeto el aumento de responsabilidades de clase. La subcategoría grado de autonomía (11,76 %) es el tópico que mayor incremento consigue en esta fase, situándose en un segundo lugar, después del referenciado "intervención didáctica".

	FASE 1	**FASE 2**
GRADO DE AUTONOMÍA	0,92 %	**11,76 %**

Tabla Nº 6.- Resultados correspondientes a la categoría "grado de autonomía".

En cierta manera, gran parte de las críticas lanzadas hacia el profesor, se encuentran relacionadas con el desarrollo del programa docente, en el intento de ir cediendo mayor responsabilidades y decisiones al alumnado. Las situaciones que León propiciaba con este objetivo, eran consideradas en su mayoría por el sujeto como "anormales", tendiendo a centrarse en los aspectos negativos de su desarrollo. Un primer hecho destacado, sucedía el primer día de clase, en el que se realizó una prueba escrita para evaluar inicialmente los conceptos de los que partían los alumnos; el profesor entonces decidió que se corrigiesen la prueba entre los propios compañeros, significando para Diego un intento del profesor por quitarse trabajo.

> *"... pero no sólo esto sino que también nos hizo corregirlos para facilitarle el trabajo, y esto me parece que León tiene mucho morro." (D3-2. 34-37).*

Por otra parte la menor vigilancia y control por parte del profesor, característico de una confianza mayor al alumnado, era bien recibida cuando le afectaba a el mismo.

> *"Poco a poco iba transcurriendo la clase y no me daba cuenta, me parece que estando así León la clase se hace más corta, por lo menos a mí, no se porque, pero pienso que puede ser porque tenemos alguna libertad más y esto me gusta; realizar los ejercicios con toda normalidad porque cuando está él delante me pongo nervioso vaya que me diga que lo haga mal o simplemente por tener en cuenta que me están vigilando y eso no me gusta." (D3-2. 182-194).*

Sin embargo, cuando esa mayor "*libertad*" le perjudicaba, especialmente por el hecho de creer que estaba realizando un mayor esfuerzo que el de sus compañeros, que al no ser controlados por el profesor se relajaban, entonces la situación le resultaba desagradable. Y es que su concepción está marcada por un mayor sentido obligacionista frente al interés intrínseco que pudiera tener hacia la educación, y en concreto hacia la EF.

> *"La clase empezaba con normalidad, o mejor dicho parecía normal, pero me fui dando cuenta que poco a poco la gente que no llevaba chandal estaban haciendo las pruebas o ejercicios que había explicado León, y esto como es normal no me gustaba, y pienso que las clases que estamos haciendo ahora no sirven para nada porque cada uno hace lo que quiere, y me parece que hay en la clase un*

descontrol tremendo. {...} A mí no me jode hacer gimnasia, sino por traerme el chandal, total para hacer lo mismo con vaqueros, como algunos; porque con la ropa de gimnasia algunas veces me siento incómodo y no me gusta." (D3-2. 145-156 y 163-168).

El requerimiento que el profesor le hace para que le ayude con la colocación y recogida del material también lo percibía desde esta postura negativa, sintiéndose el "*pringao de turno*", por tener que ayudar él en lugar de los compañeros que se encontraban sin ropa deportiva, y que son los que deberían realizar estas labores.

"Ayudar, no me gusta ayudar, ¿no?. Hombre yo ayudo si no estoy..., a lo mejor si no voy a hacer EF porque este lesionado, entonces si lo veo bien. Pero, a lo mejor, que esté haciendo EF, que me haya traído la ropa para hacer EF y haya algunos con pantalones vaqueros que no vayan a hacer..., y me manda a mí a por cualquier cosa, pues no me gusta. O sea que paso, que vayan los otros." (E3-3).

Diego se muestra contrario a tener que realizar cualquier esfuerzo que crea no corresponderle dentro de sus funciones de alumno, centrándose en las necesarias acciones para la consecución de la calificación. Así cree que actúan gran parte de sus compañeros, apreciando, desde que el profesor ha disminuido su control, una menor participación de éstos.

"Yo pienso que la mayoría del grupo han participado muy poco, pues en cuanto puede se escaquean.
I.-¿Por qué crees que lo hacen?.
A.- Yo que sé porque están más a gusto en el otro lado. Ahora mismo, cuando dice León de recoger los balones, pues claro, cada uno, es normal, cada uno que tenga un balón debe llevarlo; pero no, algunos cogen tiran la pelota para donde esté León, no van y la dejan allí, y claro luego tiene que coger y el que la ve primero la echa a la red esa." (E3-3).

Las reflexiones de Diego se centran más en las actividades motrices, pasando por alto el gran número de implicaciones no motrices que el alumno tiene ocasión de realizar. Así, durante la enseñanza por compañeros desarrollada, bien en parejas o tríos, no tenía en cuenta las distintas posibilidades de corrección y ayuda que les

podrían brindar los demás; centrándose por contra en el tiempo de espera que sufrían los observadores, significando un tiempo no útil aquel en el que no se realizaba actividad física. Por otra parte, las anotaciones del compañero en la hoja de tareas las apreciaba como amenazadoras para su calificación, por lo que intentaba negociar con él los resultados que deberían constar.

Otra de las funciones que no llegaba a entender, cegado por su visión instrumental y tradicional de la EF, era la labor realizada por los compañeros que realizaban las funciones de árbitro en los *partidillos* que se iban disputando.

> *"Pienso algunas veces que León nos quiere tomar el pelo, no estoy seguro, pero a mí me lo da a entender así, y eso no me gusta. Jugando al voleibol dos contra dos, León nos puso a una chica de árbitro*[13]*, y no sabía nada de pitar pero casi siempre pitaba a favor de sus compañeros, y nos quejamos a León y dijo que lo que pitará el árbitro, que ella mandaba, y eso no me gusta nada porque no daba ni una en condiciones, y me preguntaba a mi mismo que para eso que no pitara nadie y nosotros mismos contábamos los puntos y realizábamos los saques, porque pienso que no es muy difícil." (254-270).*

Diego sigue manteniendo, como desde el inicio, que las decisiones importantes, entre ellas la de la evaluación, deben ser llevadas a cabo por el profesor, ya que los alumnos/as intentarían favorecerse de situaciones como estas. Así, cree que las pruebas de autoevaluación han tenido finalmente poca importancia, predominando más el criterio del profesor. Observa, no obstante, una mayor justificación si este intento de autoevaluación se realiza en EF, ya que parte del hecho de que en esta asignatura aprueba la mayoría de los alumnos, y por esto no cambiaría mucho el resultado final.

> *"Pero nosotros, yo que se... nos evaluaríamos más bien por encima. En cambio, si nos evaluara él tendríamos menor nota.*
> *I.-¿Entonces ves mejor que evalúe el profesor?.*
> *A.- Si porque nosotros pues si pudiéramos ayudarnos nos ayudaríamos. Pero que en Gimnasia aprueba todo el mundo también.*
> *I.-En el resto de áreas, ¿te gustaría que te dejarán autoevaluarte?.*

[13] La chica a la que hace referencia Diego corresponde al sujeto 1 de este estudio. Remitimos al análisis de este sujeto para apreciar otra diferente representación de los acontecimientos que aquí se narran.

A.- Claro que me gustaría; me gustaría, pero como no puede ser. Lo vería mal pero me gustaría.{...}El alumno tendería a ponerse más nota, lo veo normal, igual que quién haya pasado por también por nosotros, creo que haría también lo mismo; se pondría más nota de la que tuviera, si puede ponérsela." (E3-3).

En el último día de clase correspondiente a esta fase, el profesor asignó unos responsables (entrenadores/as), a partir de los cuales se organizó los grupos de trabajo para la siguiente fase. En este momento, demostrando de nuevo dos de sus ya comentados intereses, aparecen en Diego dos aspectos de significación:

- Su deseo de haber sido él uno de los elegidos como entrenador. Su interés lo consideramos más relacionado con el intento de conseguir iguales beneficios académicos, que por su propia motivación intrínseca hacia la función en cuestión.

- Su preferencia por que los grupos hubieran sido constituidos solamente por afinidad, en lugar de por elección rotativa de cada uno de los entrenadores/as.

"Más tarde León nos dijo que iba a elegir unos entrenadores, en concreto a cinco y formar equipos, y jugar una especie de liga, e iba a intentar comprar algunos trofeos. Esto me pareció muy bien, pero me preocupaba lo del entrenador y lo de los equipos, porque yo quería ser uno de los entrenadores y lo de los grupos pensé que sería mucho mejor hacerlos nosotros, uno del grupo de amigos ser el entrenador y los demás los jugadores, porque pienso que así jugaríamos más tranquilos, cómodos y así no nos mosquearíamos entre nosotros por ser más amigos, porque me imagino que tú habrás pasado por esto y seguro que te gustaría más estar en un grupo con tus mejores amigos, y de la manera que lo ha hecho León pienso que algunos compañeros se mosquearán con otros y así algunas personas jugarán nerviosas. Ahora me doy cuenta que no es tan fácil dar una clase en general, pero León ha tenido últimamente algunas equivocaciones y pienso que debería darnos más libertad." (D3-2. 434-461).

De una forma resumida, a Diego parece que lo único que le interesa es que el profesor de más "*libertad*", entendida como posibilidad de una mayor organización entre el propio alumnado, dejando el resto de decisiones, y sobre todo las responsabilidades, al amparo del profesor.

"I.-¿Qué decisiones te hubiera gustado que te dejara tomar León?.
A.- Pues eso, nada más la de elegir la gente, cada uno la gente con la que quiere estar, a mí sólo me importa eso. Otra...psss, no sé." (E3-3).

La reivindicación de la organización por afinidad, en cierta forma ha estado motivado por el mal **CLIMA SOCIO-AFECTIVO CON LOS COMPAÑEROS** (7,35 %) percibido en los últimos días de clase y durante la realización de los ejercicios colectivos de clase.

	FASE 1	**FASE 2**
COMPONENTES DEL GRUPO	0 %	**1,47 %**
RELACION CON COMPAÑEROS	0 %	**5,88 %**

Tabla Nº 7.- Resultados correspondientes a la categoría "clima socio-afectivo con los compañeros".

El carácter exclusivamente grupal del trabajo realizado en EF durante esta fase, ha conseguido la aparición de numerosas interacciones sociales entre los alumnos. Los dos temas que abarca esta categoría lo encontramos interrelacionados, desde el momento en que la relación con el compañero la consideramos contextualizada por la persona/s concreta que constituyen los componentes del grupo de trabajo.

"... me puse con un compañero que no le gusta este deporte y se siente incómodo de estas clases; también y como es normal no le da muy bien al balón de dedos y me dijo que estábamos haciendo el ridículo, pero yo pensaba que él era quién hacía el ridículo si alguno lo hacía. Le echaba la culpa al sol de todos sus fallos y me hizo cambiarnos de lugar varias veces y eso no me gustaba, empezaba a mosquearme pero no quise hacer nada al respecto y seguí realizando los ejercicios con toda normalidad." (D3-2. 43-57).

Sus relaciones estaban centradas en un grupo reducido de compañeros, de los que sus amigos Lorenzo y Pérez constituían el núcleo central, al ser considerados sus mejores amigos. Intentaba buscar siempre la agrupación con ellos, aunque con esto no evitaba las situaciones de discrepancia en el juego, ante las que Diego mantenía una actitud crítica pero poco activa y comprometedora.

"Por medio del ejercicio había un compañero mío que hacía mucha trampa, como sumarse puntos, decir que había dado dentro, etc. Si no fuese porque es uno de mis mejores amigos no se lo que habría pasado." (D3-2. 365-370).

"En la clase de hoy, más bien cuando jugaba con dos compañeros una eliminatoria de voleibol, otra vez uno de ellos hacía trampa. Al principio empecé callando porque como sabrás al principio se van llevando los puntos mejor y los de todos, pero después cada uno lleva los suyos y ya empiezan los follones y a mí me quitaron dos y me quede el segundo; eso me cabreo mucho porque claro como iba ganando me quitaba puntos para ir iguales y claro como estaban de acuerdo no pude hacer nada." (D3-2. 387-400).

Pasando a otra temática, la categoría **ALUMNADO** (13,23 %) ve disminuir su valor en relación con la fase anterior, importancia que volverá a retomar en la siguiente fase. La subcategoría Motivación (5,88 %) manteniendo un valor similar a la primera fase, alcanza en esta categoría el primer lugar, debido al descenso espectacular que se produce en la subcategoría Ridículo (2,94 %).

	FASE 1	**FASE 2**
EXENTO	2,75 %	**2,94 %**
MOTIVACIÓN	5,5 %	**5,88 %**
RIDICULO	9,17 %	**2,94 %**

Tabla Nº 8.- Resultados correspondientes a la categoría "alumnado".

Diego esperaba una mejora en su motivación como consecuencia del cambio de contenido (4,41 %) producido al comenzar la fase; sin embargo, esta mejora sólo la hemos apreciado durante los primeros días de clase, pues a partir de la tercera semana la situación se convertía de nuevo en monótona. La innovación (2,94 %) reflejaba en este sentido la repetitividad de las clases que venían a apoyar la desmotivación de Diego.

"En el día de hoy, como todos los días, la clase de voleibol ya me aburre demasiado, porque todos los días con lo mismo, me parece muy monótono y me gustaría cambiar pronto a otra actividad, porque ésta me resulta pesada, y

pienso que cambiando de deporte nos gustaría más la clase de gimnasia y no se haría tan pesado." (D3-2. 245-253).

Hacia el deporte del voleibol se consideraba poco interesado, mostrando su deseo por que hubiera sido otro tipo de actividad más conocida por él. No obstante, la mayoría del fracaso en la clase no la atribuye al contenido en sí, sino a la actuación del profesor que no les concede jugar partidos organizados por ellos mismos. De hecho, las actividades más lúdicas y menos controladas por el profesor son las más atrayentes para el sujeto.

"Cuando León nos dijo en clase que íbamos a seguir un tiempo con voleibol no me gusto nada y no tenía ganas de hacer gimnasia, me sentía como al que le ponen una comida que no le gusta y se la tiene que comer a la fuerza, y los primeros minutos de clase estaba cabreado con León, y más tarde mando un ejercicio nuevo, ya eran partidos entre tres personas y eso me gustaba, ya que se me había pasado todo y desde este momento me lo pasé muy bien hasta el final de la clase." (D3-2. 352-364).

Sobre la intervención didáctica del profesor, continua rechazando situaciones de responsabilidad, y por contra reclama mayor libertad para el juego. Es precisamente la actuación del docente desarrollada en esta fase una de las facetas más determinantes en la desmotivación hacia las clases, predisponiendo también su actitud hacia la siguiente fase.

"Al principio si estaba a gusto, pero ya hago siempre los mismos ejercicios. Ahora dice que vamos a jugar equipos de seis contra seis, pero tampoco ya me gusta jugar en equipo, que luego seguro que algunos compañeros se van a cabrear. León nos ha puesto ahora en dos grupos, y no nos ha dejado que nosotros nos pongamos como queramos. Eligió a cinco y esos cinco iban eligiendo..." (E3-3).

Ante toda esta situación, no debemos olvidar el bajo interés intrínseco hacia lo escolar del que partía, representándole lo escolar una obligatoriedad diaria. Durante esta fase, manifestaciones de este sentimiento volvían a encontrarse tanto en sus diarios como en las entrevista.

"En el día de hoy me he aburrido bastante, primero porque no quería hacer gimnasia y lo segundo porque hacía mucha calor, y tercero porque luego tocaba matemáticas y esta clase me aburre mucho, poco a poco me daba cuenta que tampoco era mucho porque íbamos a realizar mates." (D3-2. 209-216).

"No es que me aburra, sólo que..., yo es que lo veo muy monótono. Siempre hacemos lo mismo; me gustaría cambiar a otros ejercicios, a otras cosas, yo que sé, ver otros puntos. Al principio de la clase, antes de ir a clase, cuando todavía no he visto a León, pienso: 'Otra vez', 'ahora voleibol'; pero luego sí, luego me lo paso bien, pero a la hora de pensar que tengo que hacer voleibol, pues me aburre." (E3-3).

Al finalizar la fase, los cambios que le gustaría que se hubieran realizado se resumían en un mayor número de actividades más interesantes y motivantes.

Por otra parte, el abandono de las formas analíticas en la realización de los ejercicios de la primera fase, y además, la disminución de potenciales espectadores, entre los que destacaba la amenaza de la cámara y los colaboradores, que ahora reducen a cero su valor, hacen que el sujeto perciba menores situaciones de ridículo (2,94 %) en relación a la fase anterior. Sin embargo, a Diego le sigue preocupando este hecho, y se muestra precavido ante la mala imagen que pudiera ofrecer.

"Hoy me ha sido la clase muy normal; y se me ha hecho muy corta; y no me ha ocurrido nada. Sólo pensaba que tenía que hacer los ejercicios lo mejor posible y no hacer el ridículo." (D3-2. 425-429).

La subcategoría Exento (2,94 %), y al igual que en la fase anterior, aparece para intentar justificarse por las ausencias a clase o en aquellas ocasiones que asistiendo no participa motrizmente en ella. Diego cuida bastante la asistencia a la clase, ya que conoce que es uno de los aspectos más apreciados en la calificación de la EF.

"Esta semana he estado lesionado y por lo tanto no he hecho gimnasia.". (D3-2. 273-274).

La climatología (5,88 %) se muestra, en este sentido, bastante relacionada con la subcategoría exento. Además de su interés por el condicionante calor sufrido en algunas clases, lo que más le atrajo fue la posibilidad de librarse de los ejercicios de clase con motivo de las lluvias aparecidas durante una semana. De esta manera, a raíz de la climatología creía poder librarse de las realización de la clase, consiguiendo a demás una hora libre para realizar otro tipo de actividades.

"La clase de hoy pensaba que no se iba hacer gimnasia en las pistas porque la hora antes había algunos charcos debido a la lluvia de esta noche, pero a pesar de esto me puso el chandal." (D3-2. 140-145).

"En las clases de hoy, antes de gimnasia, pensaba que no íbamos hacer gimnasia, porque el día estaba medio loco y de vez en cuando caían algunas gotas de agua; y los lunes no me apetece hacer gimnasia; y estaba contento por esto." (D3-2. 171-177).

Dentro de la influencia contextual de la investigación, la influencia de la cámara y los colaboradores, como ya adelantábamos, fue bastante escasa. En sus diarios no muestra ningún tipo de atención hacia éstos, llegando a afirmar al final de la fase:

"La gente que hay ahí alrededor de la pista..., antes había más también, ahora viene menos que antes, y ya pues no le hacemos caso {...} Antes al principio pues sí; me preguntaba muchas cosas sobre la gente, que qué haría ahí la cámara, para qué sería, pero ahora ya estoy..., ya lo veo normal." (E3-3).

La influencia por la participación en la propia investigación si se hace más latente. En este caso se muestra por el esfuerzo que le supone en ocasiones la realización de los diarios (4,41 %), realizados como contraprestación de una buena calificación en EF. Esta influencia es la que entendemos que le motiva para finalizar completamente la investigación.

"Pensaba que cuando llegara a mi casa lo primero que haría, o una cosa de las primeras, sería dormir un rato, pero no ha sido así, como ves estoy haciendo el diario porque me gusta hacerlo cuando llego a mi casa y así me cuesta menos trabajo." (D3-2. 380-386).

Además, tal como lo hemos entendido, la confianza que Diego ha mantenido con el investigador a través de los diarios, es la que ha permitido introducirnos en las particularidades de su conocimiento escolar. Esta confianza era manifestada por ejemplo en algunas de las confesiones más íntimas que el sujeto realiza al investigador y que se apartaban del propio acontecimiento de la clase.

> *"En el día de hoy todo transcurría con normalidad para mí, hasta que pasó un momento y una chica del otro bachillerato, que me gusta bastante, se sentó alrededor de la pista de baloncesto y no sé lo que me pasó, pero ya era todo distinto. La he conocido hace poco y es sensacional, pero lo peor de todo es que me dijo que tenía novio; yo pensaba esto porque ella estaba buena, simpática, los ojos claros, etc; pienso que sería la chica de mis sueños {...} Te cuento esto porque para mí eres más que un maestro y pienso que eres el profesor más guay que he tenido en Educación Física, esto no sería capaz de decírtelo a la cara y por esto aprovecho ahora para contártelo, perdóname si he sido muy pesado pero tenía que descargarme, y ahora me siento mejor, espero que me comprendas porque pienso que habrás pasado por esto y se está muy mal. Alvaro, este año se que te vas del centro y te deseo que te sonría la vida, porque eres joven, guay y super enrollado. De tu amigo: Pulido (incluida firma del alumno) {...} Lo mismo piensas que soy un pelotillero pero estas palabras me salen de mi alma." (D3-2. 72-84, 91-106 y 109-111).*

Entre los temas de menor importancia durante esta fase, destacamos la relación profesor-alumnado (1,47 %) y el género (1,47 %), en cuyas referencias encontramos una relación, ya que Diego cree que determinadas actuaciones del profesor tienden a beneficiar más a las chicas frente a los chicos. Esta inclinación del profesor hacia el género femenino, intenta apartarla de su recuerdos, pero ante situaciones injustas que le repercuten directamente inicia su oposición silenciosa a través de los diarios. De él llegaría a decir que "es *un feminista de mierda porque se porta mejor con las chicas que con los chicos, y de algunos se cachondea."* (D3-2. 419-422)

Con el profesor mantiene una posición bastante distanciada, y dentro de su rol de inferioridad, aparece su impotencia y rabia hacia el poder del profesor, aunque parece asumir la situación impuesta.

"Pasaron los minutos y yo, con el resto de la clase, esperando a León. Esto a mí no me parecía nada bien porque había pasado media hora y León no había aparecido, pensamos de marcharnos porque si en las demás clases esperamos 10 minutos a que venga el profesor y si no es así nos vamos, por qué con León no lo íbamos a hacer; pero algunos alumno decían que como lo habíamos visto como nos íbamos a ir, yo ya estaba un poco cabreado, y no me gustó la acción que tuvo León." (D3-2. 16-29).

Otro tópico que consigue una pequeña importancia en esta fase, pero que se ve muy implicado en la forma de apreciar la realidad y actuar de Diego, es la concepción de la EF (1,47 %). Hasta aquí hemos abarcado en varias ocasiones las ideas previas del sujeto sobre la EF. Una vez más refleja la función de esta asignatura como *liberación* y *esparcimiento* del resto de áreas.

"I.-¿En que ves diferente la EF del resto de asignaturas?
A.- Pues en el ambiente que hay. En clase de EF yo estoy..., me siento muy bien, podemos estar hablando más. Se hacen más cosas también, porque como son más cómodas y menos pesadas que las demás. En las otras, pues también se hace muy pesado; a lo mejor te tiras una hora copiando, se tira el profesor dictando y luego explicando y te aburres, se hace muy larga la clase, muy pesa {...} Las veo diferentes; pero es que si fueran así, como la EF, yo pienso que funcionarían menos, habría más follón en la clase, te enterarías de menos; te lo pasarías mejor, pero al final, en las notas, sería peor, más malas; y eso pues tampoco nos gusta." (E3-3).

6.3.3.3.2.- Análisis de la carga emotiva.

Durante la segunda fase, Diego ha conseguido aumentar sus preocupaciones frente a las satisfacciones, consiguiendo un ligero aumento del diferencial negativo que se sitúa en (-19,12 %).

	FASE 1	**FASE 2**
PERCEPCIÓN NEGATIVA	19,27 %	**22,06 %**
PERCEPCIÓN POSITIVA	1,83 %	**2,94 %**

Tabla Nº 9.- Resultados correspondientes a la "carga emotiva" de los diarios.

La situación más negativa percibida durante el desarrollo de las clases de EF, en relación a la de la primera fase, era recogida del siguiente modo:

"Me gusta más la condición física. Yo de voleibol, pues yo que sé, no me gusta como deporte, ni tampoco entiendo mucho de voleibol, y tampoco pienso que me sirve mucho ésto, el voleibol; porque yo lo que sabía al principio es lo mismo que sé ahora. A mí, León no me ha enseñado nada.
I.-¿Lo has visto como una pérdida de tiempo?
A.- Que va, para pasar el tiempo más bien; pues yo como jugaba antes juego ahora. Yo ni estoy mejor, ni estoy peor, me quedo como he venido...
I.-Y en la forma de dar las clases, ¿lo has visto mejor o peor que en el primer trimestre?
A.- Yo lo veo peor, porque en el primer trimestre nos iba explicando cosas, yo que sé, había cosas que no sabía y..., te gustaba. Y daba también contenidos; hicimos un examen. Pero en voleibol, no nos habló na, no nos ha hablado nada y nos hicieron el primer examen, el primer día de voleibol nos hizo un examen, un examen de voleibol para ver lo que sabíamos. Yo que sé, eso lo veo también una tontería porque sino nos ha hablado..." (E3-3).

Gran número de las **percepciones negativas** de esta fase, se han visto centradas en la actuación didáctica del profesor. Entre ellas destacamos:

- La imposibilidad que ha tenido para poder jugar *libremente* con sus compañeros.

- El no controlar la asistencia del alumnado a la clase o realizarlo a través de la hoja de tareas, en la que constaba también aquellos compañeros que no habían realizado la práctica.

- Inadecuada temporalización en la realización de los ejercicios, durante la ejecución alternativa y por parejas de las tareas.

- El mantenimiento del voleibol como contenido durante la totalidad de las sesiones.

- La apreciación en ocasiones de un trato más favorable a las chicas.

- La incongruencia que encuentra en la decisión del profesor al permitir funciones de responsabilidad a determinados alumnos, a los que ve incapacitados para ello.

Fuera de la actuación del profesor, otros temas de los que han mantenido una percepción negativa son:

- La sensación de aburrimiento por la repetitividad del contenido.

- El comportamiento inadecuado de algún compañero en la realización de las tareas.

Las situaciones de **satisfacción** para Diego fueron escasas, estando centradas en:

- La menor vigilancia a la que se veía sometido por parte del profesor, que le ayudaba a sentir una menor sensación de ridículo.

- La idoneidad en que el profesor sea el que valore la ejecución técnica de los alumnos a través de la filmación con cámara.

6.3.3.3.3.- Resumen fase 2.

Durante esta fase Diego mantiene su actitud apática hacia las clases, consiguiendo elevar ligeramente los valores del diferencial negativo iniciado en la fase anterior.

El balance final lo podemos resumir a través de los siguientes aspectos:

- La actuación del profesor a la hora de avanzar en la aplicación del programa docente, es apreciado negativamente por el sujeto, cuyas situaciones planteadas llega a interpretarlas como una falta de control por parte del docente.

- Esta forma de percibir la actuación del profesor le va construyendo una mala imagen de éste, especialmente destacada en la siguiente fase, y que incidirá en la manera de ver las relaciones sociales mantenidas con él.

- Diego mantiene el temor al ridículo, pero sin embargo, durante esta fase, la disminución de la influencia de los observadores y de la cámara, así como el trabajo en parejas y grupos reducidos llevado a cabo, se unen para reducir las situaciones de ridículo percibidas.

- Mantiene también una alta preocupación por las calificaciones. En esta ocasión, las pruebas realizadas en las sesiones de EF y el hecho de no apreciar al final del primer trimestre los beneficios de su participación en la investigación, inciden para que la calificación en EF consiga un mayor interés que la calificación del resto de áreas.

6.3.3.4.- Fase 3: microenseñanza

6.3.3.4.1.- Análisis del contenido temático.

Diego ha sido el único sujeto analizado que no representó durante esta fase un rol de entrenador. Vino, por el contrario, a constituirse en un jugador más del equipo que capitaneaba el sujeto 1 de este estudio[14].

La temática del conocimiento escolar de Diego durante la tercera fase se mantiene con un esquema similar al desarrollado en las dos fases anteriores. Su postura conformista y precavida hacia la realidad escolar le hace actuar como una persona de paso por el instituto, con la preocupación principal por superar los diferentes niveles y cursos académicos. En este sentido, podríamos afirmar que para Diego lo académico ha despertado un mayor interés que lo social. En esta fase, continúan como principales temas de interés:

- Los efectos de las tareas en el alumnado; concretizado a través de su preocupación porque las clases sean divertidas, amenas y entretenidas, consiguiendo regenerarlo del resto de horas que transcurre dentro del aula cerrada.

- La superación del curso y las calificaciones en las diferentes áreas curriculares.

La categoría **ALUMNADO** (28,57 %), al igual que ocurrió durante la primera fase, ocupa de nuevo el primer lugar de importancia. En esta ocasión, y por las características propias del programa docente desarrollado, en donde ha predominado un trabajo en grupos más numerosos y con un carácter competitivo, el peso más importante vuelve a recaer en su preocupación por las situaciones en las que se cree expuesto al ridículo, en este caso en relación con la preocupación por conseguir unos resultados dignos para su imagen. Los temas motivación y exentos, siguen manteniendo un interés destacado. (Tabla Nº 10).

[14] Ver el informe de la fase 3 de Encarna (sujeto 1).

	FASE 1	FASE 2	**FASE 3**
EXENTOS	2,75 %	2,94 %	**4,76 %**
MOTIVACIÓN	5,5 %	5,88 %	**4,76 %**
RESULTADOS	0,92 %	0 %	**9,52 %**
RIDÍCULO	9,17 %	2,94 %	**9,52 %**

Tabla Nº 10.- Resultados correspondientes a la categoría "alumnado".

Las referencias recogidas a través de la subcategoría resultados (9,52 %) se han visto centradas en las segunda parte de la fase, coincidiendo con el inicio de los partidos de voleibol que enfrentaban a los diferentes equipos de trabajo, constituidos y mantenidos para toda la fase. Hemos apreciado además, que los resultados mantienen una relación con parte de los temas recogidos en la subcategoría concepción de los compañeros (7,14 %), situada también en uno de los lugares de mayor importancia en lo que a frecuencia se refiere. Desde esta idea, hemos entendido, que la concepción de Diego acerca de cada uno de los integrantes de su equipo, y que de forma global formaría la visión general del equipo, le ha servido para adelantar unas expectativas de juego y consiguientemente de sus resultados. A su vez, y a medida que los partidos tenían lugar, se iban conociendo los resultados de la actuación de los equipos, y a través de éstos, el sujeto podía modificar, al menos parcialmente, la concepción inicial hacia sus compañeros, individualmente o en grupo.

De esta forma, las expectativas iniciales de las que partía Diego se presentaban bastante bajas, al que le acompañaba su bajo autoconcepto sobre el dominio del voleibol.

> *"Nada más empezar la clase de hoy, de gimnasia, estaba nervioso porque íbamos a jugar al voleibol entre dos equipos, y pensaba que íbamos a perder, porque nuestro equipo pienso que es el peor; nada más pensarlo me pongo muy nervioso, se que no va a pasar nada pero no puedo evitarlo." (D3-3. 148-155).*

Cada una de las ocasiones en las que su equipo se enfrentaba, aparecía la incertidumbre sobre sus resultados. Sobre éstos, Diego establecía las posibilidades

de éxito que su equipo tenía en relación al resto, configurándose una opinión sobre cada uno de los jugadores y de los equipos.

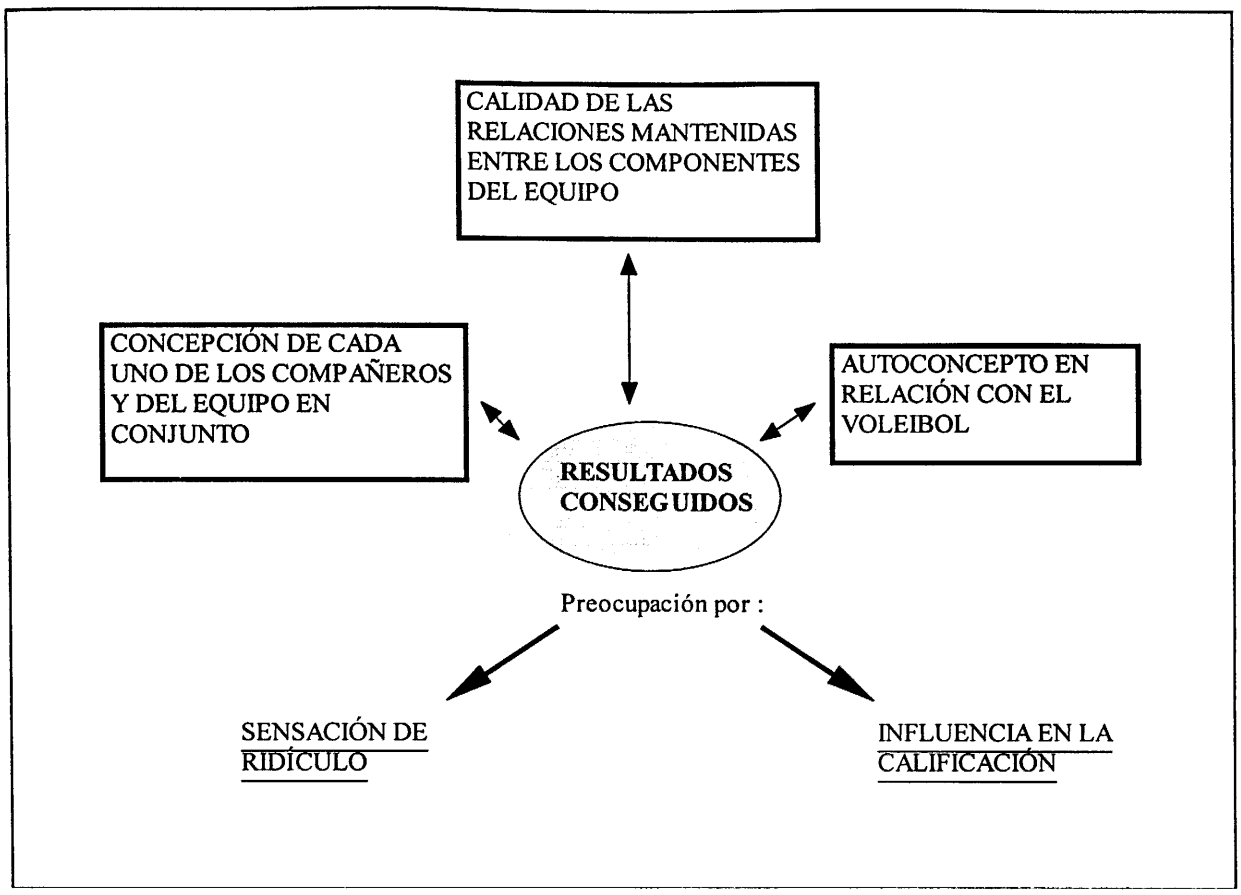
> *"Algunos tienen más nivel, y es que también han caído un grupo, el de Pedro en el que hay 4 o 5 que juegan bien, y sólo hay 1 que se le puede escapar algún fallo." (E3-4).*

Otro tema que influyó en los resultados conseguidos, fue la relación entre los compañeros (2,38 %). En concreto, dentro de las relaciones del grupo aprecia el perjuicio colectivo que provoca la actuación insolidaria de una chica del grupo.

> *"No me gustó nada la acción de una compañera de mi grupo cuando estábamos jugando al voleibol un partido. Empezamos jugando muy en serio y ella poco a poco se iba desmadrando y cada vez nos sacaban más puntos y todo por culpa de ella, hasta que perdimos, pensaba que le podríamos haber ganado perfectamente si hubiésemos jugado todo el partido como empezamos, porque íbamos ganando por muchos puntos pero por confiarnos nos alcanzaron, pensaba que íbamos a perder y así fue..." (D3-3. 220-233).*

> *"Yo si me lo he tomado en serio, pero la gente de mi grupo..., una persona no se lo ha tomado en serio, el primer día si, pero el segundo día como vio que perdimos ya pasó. Uno de mi grupo dijo: 'a ver que pasa ya', y la tía se cabreó que no veas, y seguía igual. León también le llamó la atención porque al recibir le daba fuerte al balón y se iba a todos lados, seguía igual y también perdimos." (E3-4).*

Como resumen de las influencias más importantes, que han determinado los resultados de los partidos desarrollados en clase, presentamos el siguiente cuadro, en el que también recogemos los dos motivos que hemos entendido más prioritarios para entender la importancia asignada por Diego al tema de los resultados, por la que situamos el origen de la preocupación por los resultados en la propia sensación de ridículo y en la influencia que pudiera derivarse hacia la calificación de la asignatura.



Cuadro Nº 4.- Esquema general de los temas más relacionados con la subcategoría "resultados".

La subcategoría ridículo (9,52 %) siendo de los temas con más valor cuantitativo, es además el más preocupante para el sujeto, retomando de nuevo el protagonismo alcanzado durante la primera fase. (ver Tabla Nº 10).

Como se desprende del cuadro presentado más arriba, uno de los orígenes del temor al ridículo es el posible fracaso que pudieran conseguir en los partidos realizados frente a otros equipos.

> *"...pensaba que íbamos a perder y así fue, llegué a imaginarme que la gente que nos estaba viendo se estarían riendo." (D3-4. 232-235).*

Los resultados son sin embargo una parte, aunque importante, de las preocupaciones por el ridículo, pues cualquier situación en la que Diego se vea expuesto a los demás representan un motivo para manifestar su sensación de incomodidad. Así por ejemplo otras de las situaciones motivantes de la sensación de

vergüenza fueron aquellas en las que encontrándose exento de realizar práctica motriz, el profesor le encargaba ayudar con la colocación del material.

> *"Cuando León nos dijo que nos trajéramos un poste para amarrar la red no me gusto nada y llegué a pensar que nos estaba tomando el pelo porque nos hizo mover de lugar unas cuatro o cinco veces el poste de lugar hasta llegué a pensar que era tonto porque nos dijo que llevaba la red hasta el final del campo y no fue así, por esta tontería y otras más nos hizo mover el poste, yo pensaba que estaba haciendo el imbécil y que todos mis compañeros pensarían lo mismo o algo parecido y sobre todo la gente que había alrededor de la pista; y todo esto por la culpa de León." (D3-4. 13-28).*

La subcategoría exento (4,76 %), ha mantenido además en Diego el intento por justificar las ocasiones en las que faltaba a la clase, o en las que asistiendo no realizaba la práctica.

> *"En el día de hoy, antes de empezar la clase estaba pensando de no entrar a gimnasia porque me dolía la cabeza y además no iba hacer gimnasia porque esta semana estoy lisiado por un pequeño accidente y por el pequeño resfriado que he pillado este sábado y como le tengo que entregar un justificante no tenía ganas de entrar, no se porque pero al final entré." (D3-4. 3-12).*

Por último, la motivación (4,76 %) cierra el número de temas más destacados dentro de la categoría alumnados, manteniendo un valor bastante estable durante las tres fases, aunque con una ligera disminución en la última. (ver Tabla N° 10).

La estabilidad mantenida en los valores alcanzados por esta subcategoría se ha visto materializada a través de la constante desmotivación y apatía que ha predominado la vida escolar del sujeto durante el curso académico. Es sin embargo en esta última fase, cuando ha manifestado una pequeña mejora en su interés por las clases de EF, especialmente a partir del predominio de las formas lúdicas de la segunda parte, aunque frenada por su mayor exposición al grupo y como hemos expuesto antes por su mayor temor al ridículo.

> *"Empezamos a calentar y rato más tarde llegó nuestra entrenadora y nos dijo que hoy no íbamos a jugar, nada más escuchar esto me alegré mucho, no es*

porque no sepa jugar sino porque me entra una cosa en el cuerpo y me pongo muy nervioso y hasta algunas veces me tiemblan las piernas. Más tarde cuando empezaron a jugar los demás grupos, yo quería jugar porque me empezaba a aburrir, y si los demás podían jugar yo también podría hacerlo, pensé que sería así peor porque luego jugaríamos con los ganadores de ese partido." (D3-4. 156-170).

Después de exponer la visión de Diego sobre el efecto que las tareas han tenido en sus compañeros y sobre todo en él, pasamos a desarrollar la influencia que el resto de áreas han desarrollado en el sujeto durante las horas de EF, y que ha venido recogida por la categoría **OTRAS AREAS** (16, 66 %) representando el segundo núcleo de temas más importante. Dentro de esta, continua destacando con gran diferencia la influencia de la calificación de otras áreas (9,52 %) en la predisposición de los alumnos ante las clases de EF.

	FASE 1	FASE 2	**FASE 3**
OTRAS CLASES	0,92 %	1,47 %	**4,76 %**
CALIFICACIÓN OTRAS CLASES	8,26 %	1,47 %	**9,52 %**
PROFESOR OTRAS CLASES	0,92 %	0 %	**2,38 %**

Tabla Nº 11.- Resultados correspondientes a la categoría "otras áreas".

La proximidad del final de curso, en la que con normalidad se produce una *relajación* de las clases de EF, tanto en intensidad física, como en exigencia de pruebas de calificación, incide en que surja con fuerza la preocupación de Diego por la superación del resto de áreas, y con ello la posibilidad de pasar al siguiente curso de bachiller.

"En el día de hoy, he estado preocupado por los exámenes y me he hecho la idea de poder suspender el curso. Había acabado de salir de una recuperación y podría haberla suspendido por una tontería; y pensé que como ocurra así lo iba a tener difícil para aprobar toda la asignatura en septiembre y todo por no recuperar la segunda evaluación de filosofía, por no estudiar lo debido." (D3-4. 70-80).

Diego, al contrario que otros compañeros, cuando ve perdida las posibilidades de superar a corto plazo una determinada asignatura no la abandona del todo, prefiere mantener la asistencia a clase para evitar que el profesor se haga una mala imagen como alumno, impidiéndole tener una oportunidad en convocatorias futuras. Sin embargo, el mayor el esfuerzo en el trabajo lo centra a corto plazo, repartiéndolo en las asignaturas en las que aprecia una posibilidad de superación más inmediata.

> *"Por otro lado me preocupan las faltas de algunas asignaturas porque me es imposible aprobar por la menos dos asignaturas, y si no fueran por las faltas no entraría a Inglés y Física y Química, porque pienso que es una perdida de tiempo y no la aprobaré ni en Septiembre." (D3-4. 99-106).*

Las subcategorías otras clases (4,76 %) y profesor de otras clases (2,38 %), recogen dos de los factores determinantes del rendimiento académico de Diego, y en general de cualquier alumno: La predisposición inicial hacia la asignatura y la actuación posterior del profesor.

> *"Hoy al empezar la clase sólo pensaba en la acampada de mañana y lo bien que me lo pasaría, sólo quedaba otra clase para irme a mi casa, eso si que la clase que me quedaba era un infierno y la odio, esta clase se llama Matemáticas y es de un aburrimiento total, sobre todo el profesor que es más pesado que un camión y se me hace larguísima." (D3-4. 109-118).*

Las áreas de Lengua extranjera (Inglés), Física y Química y Matemáticas, se presentan para el sujeto como las candidatas para no poder superarlas, dejando el intento para la convocatoria de Septiembre. No obstante, el sujeto no pierde la esperanza de poder pasar al curso siguiente, planifica las posibles áreas que le quedarán para Septiembre, de las que tendrá que dejar sin superar como mínimo dos para poder pasar al siguiente curso.

> *"Después de esta clase nos tocaba Francés y se escuchaban comentarios sobre un examen posible de esta asignatura; y pensaba que como fuera cierto lo más seguro que la suspendería, pero no creía que hiciera el examen final hoy porque de aquí en adelante daríamos más materia y pensé que no la dejaría sin preguntar, pero al final lo puso y no me salió tan mal, lo hice todo menos una*

pregunta y pensé que me había salido bien, y recupere la esperanza de aprobar este curso, aunque tenga que estudiar para Septiembre, porque prefiero estudiar en el verano, aunque me cueste trabajo, que no estar el próximo año en el mismo curso." (D3-4. 81-98).

"Estaba preocupado por algunas asignaturas que hice el examen este lunes y me preocupaba mucho la nota, porque si las apruebo pienso que puedo pasar a 2º de bachillerato, porque llevándome 4 asignaturas a Septiembre no es mucho para recuperar, por lo menos 3 de ellas; y como con dos puedes pasar, pensé que era posible que aprobará el curso." (D3-4. 248-257).

Como pudimos observar en su expediente académico (Cuadro Nº 1, pág. 600), Diego no conseguiría promocionar al curso siguiente, ya que en Septiembre no supera las tres asignaturas que precisamente son las que había clasificado de más difíciles.

Bajo la subcategoría grado de autonomía (7,14 %), el papel que asume de jugador, en lugar del de entrenador, ha evitado que recaigan en él un numero considerable de responsabilidades. Esta circunstancia, para nosotros, explica que el valor de esta categoría no se eleve como ha venido ocurriendo en el resto de sujetos, que han actuado bajo el rol de entrenador/a.

	FASE 1	FASE 2	**FASE 3**
GRADO DE AUTONOMÍA	0,92 %	11,76 %	**7,14 %**

Tabla Nº 12.- Resultados correspondientes a la categoría "grado de autonomía".

Las responsabilidades a las que se vio obligado Diego durante esta fase, continúan centrándose en los días en los que no realizaba práctica y el profesor requería su atención para que ayudara con el material. Durante estas actuaciones, y como hemos visto en el tópico "ridículo", se sentía incómodo por los posibles comentarios de los compañeros. A parte de ello, mantenía también un interés por la imagen que el profesor se pudiera crear, llevándole a sentir una fuerte presión cuando el profesor le encomendaba este tipo de funciones. Durante estas situaciones, la propia inseguridad que tenía sobre sí mismo se venía a unir al temor que le representaba el profesor.

"Al principio de la clase me dijo León que fuera a comprar unas cintas a una tienda que no conocía, me estaba explicando más o menos por donde estaba, pero estaba tan nervioso y preocupado que casi no me enteré; pero al final tuve suerte y di con ella enseguida y me tranquilicé por fin, al principio me preguntaba que se daría con ella, cuántas vueltas daría, qué tardaría, etc, pero salió bien y sorprendí a León." (D3-4. 39-50).

Sobre el profesor sigue manteniendo un interés a través de la intervención didáctica (7, 14 %), aunque con una incidencia menor al de la fase anterior. Los contenidos sobre este tema se han centrado en recoger las impresiones de Diego acerca de la actuación didáctica del profesor, destacando las ocasiones que dichas decisiones perjudicaban sus intereses particulares.

"León nos dijo que la semana que viene ya jugaríamos al voleibol, pero ya un equipo contra otro, y no me lo creí porque lleva diciendo eso hace un mes o más; y después de unos días haríamos actividades de varios tipos voluntariamente, pero esto seguro que es la última semana." (D3-4. 137-145).

Al final de la fase, podemos afirmar que llega a configurarse una mala actuación de León como docente, donde lo que más destaca es la improvisación del trabajo a realizar.

"No me ha gustado que León mantenga el voleibol, porque dijo que íbamos a estar una semana con voleibol para evaluarnos y que luego íbamos a ir al rocódromo. Y tampoco me gustaba porque veníamos algunos días a clase y no tenía todavía el material preparado; tardaba y a lo menor empezábamos a las doce y cuarto, en vez de empezar a las doce, y no daba tiempo a jugar tampoco; y ya ves tú que algunas clases no las ha planeado bien." (E3-4).

A modo de resumen, destacamos los aspectos que le resultaron más significativos en la actuación del profesor:

- La decisión de continuar con el contenido de voleibol, rompiendo la tradición vivida en EF, por la que durante el tercer trimestre venían desarrollándose unos contenidos más recreativos.

- La elección de los entrenadores, en la que manifestaba su deseo por haber participado; por otra parte, le llamaba la atención que Encarna (sujeto 1) hubiera sido impuesta por el profesor como entrenadora de su equipo, ya que la consideraba no apta para las funciones que debía desempeñar.

- El no permitir la agrupación por afinidad, a la hora de formarse los equipos.

En la manera de describir las actuaciones didácticas del profesor, veíamos reflejado la apatía que sentía hacia él, manifestado además por la relación distante que mantenía. De forma inversa, parte de la relación con el profesor (2,38 %), la entendíamos formada a través del propio proceso didáctico, con lo que se establecía una relación bidireccional entre ambos ámbitos. (Cuadro Nº 5).

"...León empezaba ya a cachondearse de nosotros porque no habíamos ganado ningún partido y eso ya no me gustaba y empezaba a caerme mal, por esto y por lo chulo que se comportaba cuando fui de acampada." (D3-4. 213-219).

ACTUACIÓN DIDÁCTICA DEL PROFESOR: PROCESO DIDÁCTICO	⟷	RELACIÓN SOCIAL Y AFECTIVA CON EL PROFESOR.

Cuadro Nº 5.- Esquema general de interrelación entre el ámbito "didáctico" y "social" del aula.

Generalmente la relación que mantenía con cualquier profesor era bastante escasa, debido a su timidez; sin embargo sobre León se había creado una concepción que le frenaba más todavía a establecer cualquier contacto con él. Su relación afectiva con el profesor de EF la intentaba explicar a través de la entrevista:

"La relación no ha sido muy buena, porque yo con León pues tampoco es que lo haya tratado mucho; yo creo que es más bien baja. Yo que sé, no se si le gustará que le hagan la pelota, porque hay gente que si habla con él y se ríen, yo creo

que eso será mejor que ... Hombre a mí tampoco creo que me vaya a suspender por eso, porque no tenga relación con él." (E3-4).

Aún manteniendo una crítica hacia los alumnos que, a través de las relaciones sociales con el profesor, intentan sacar mejor partido en la calificación, parece que él como alumno no esta libre de estas prácticas, aunque tal vez de una manera menos aparente. Este juego para mantener la imagen que el profesor desea, forma parte de las estrategias por las que el alumno afronta la superación del curso.

"Yo creo que León tendrá buena imagen de mí; por lo menos regular, porque cuando estaba jugando alguna vez me llamó la atención, porque no sé, iba fuera el balón y me dijo alguien que iba fuera, y yo le di al balón, porque claro yo estaba detrás de la línea y no creía que iba dentro, entonces yo le di, y León dijo: '¿pues es que no ves que no has escuchado a tu compañera?' digo: 'sí, pero creía que iba dentro'; entonces jugando yo creo que habrá visto que juego regular y que tengo interés, porque iba a por balones..." (E3-4).

La subcategoría climatología (7,14 %) ha sido para Diego desde la segunda fase, una de las influencias externas más importantes en el aula de EF, utilizada en ocasiones como justificación de su desgana hacia las clases.

"...estaba incómodo y tenía calor; además del sol, llevaba manga larga porque esta mañana cuando salí de mi casa hacía viento y frío y también porque estoy resfriado; como ayer me puse manga corta y estuvo nublado, cayeron algunas gotas y pensé que hoy sería parecido." (D3-4. 59-67).

"Hoy lo que más me ha fastidiado de la clase ha sido el calor, el tremendo calor que tenía..." (D3-4. 209-211).

La sensación de calor fue también percibida por el profesor, los colaboradores y el investigador. Durante la primera fase también fue apreciado el fuerte calor en las pistas, sin embargo este hecho no fue tan destacado por el sujeto, que incrementa sus referencias a la vez que el nivel de insatisfacción.

Otra de las influencias apreciadas en esta fase por Diego, fue la que encierra la categoría **ORGANIZACIÓN TEMPORAL ESCOLAR** (7,14 %).

	FASE 1	FASE 2	**FASE 3**
CALENDARIO ESCOLAR	0,92 %	0 %	**4,76 %**
GRADO DE AUTONOMÍA	3,67 %	2,94 %	**2,38 %**

Tabla Nº 13.- Resultados correspondientes a la categoría "organización temporal escolar".

Una vez más, la rigidez del horario escolar y su obligatoriedad han estado presentes en la forma de percibir la escuela. En este sentido, la ubicación horaria de la asignatura de Matemáticas (área poco atractiva para Diego) después de la clase de EF del martes, ha supuesto un mayor esfuerzo en el cumplimiento de la jornada diaria.

> *"A mi es que esta hora no me gusta, y más después de este año que hemos tenido siempre de gimnasia, matemáticas; que el tío corría mucho y lo mejor teníamos que estar ahí antes de tocar el timbre, y salíamos de aquí cuando tocaba el timbre también, y luego que si venía uno aquí y pasaba lista al final. Al principio pasaba lista, ahora nos verá y se queda con las caras; ya como nos conoce, pues si en un equipo falta gente, pues se da cuenta; somos 6, pues si falta uno ya se da cuenta." (E3-4).*

La proximidad del verano, como el periodo más deseado por el alumnado, determina una mayor influencia por parte del calendario escolar (4,76 %). Una de las influencias ya apuntadas se centró en la preocupación por los exámenes que se realizaban en el resto de áreas, encontrándose al respecto en un periodo decisivo para la superación del curso.

> *"Estaba pensando que sólo tenía tres exámenes de aquí al final del curso, que por cierto sólo quedan dos semanas, que eso para mí pasa volando aunque tenga que estudiar en estas semanas." (D3-4. 258-263).*

El tercer trimestre, y más aún su parte final, ha representado una influencia general en todos los agentes del aula, materializada en EF por una menor exigencia del profesor y una menor intensidad para el alumno.

"Hoy no he hecho gimnasia porque estaba lesionado, pero me ha parecido muy bien lo que hizo León con la clase, no nos obligó a jugar al voleibol, había alguna gente que no hizo nada y no les dijo nada, yo creo que más bien esta clase fue por voluntariedad de los alumnos, porque ya estamos a final de curso y no tenemos ganas de hacer algo." (D3-4. 238-247).

Por último, entre los temas de menor interés para el sujeto, destacamos la escasa influencia percibida en la cámara y los colaboradores, llegando a confirmarse en el nulo valor que alcanza a través de los diarios, y en las manifestaciones realizadas al finalizar la fase:

"Al principio si nos preocupaba, porque ni sabíamos para qué era la cámara, ni..., pero al final pues nos hemos acostumbrado a ella, nos hemos adaptado a ella y nos daba exactamente igual. Algunas veces que no han venido los alumnos éstos, hemos jugado igual que todos los días. En este trimestre no nos ha influido; hombre en el segundo trimestre quizás algo y en el primero si nos influyó, jugábamos incómodos; en el tercero poco, nada, y en el segundo no se si habrá influido algo." (E3-4).

Se ha mantenido por contra, la influencia en torno a la figura del investigador principal (2,38 %), que para nosotros responde al deseo del sujeto por conseguir cumplir la negociación inicial de participación en la investigación, y con ello beneficiarse de la calificación final en EF.

"Me senté en el muro debajo de un árbol, cuando tú venías hacia mí me puse nervioso, no se porque, porque se que no va a pasar nada, pero no puedo evitarlo al momento ya se me había pasado..." (D3-3. 51-56).

6.3.3.4.2.- Análisis de la carga emotiva.

Durante esta última fase del programa docente, Diego ha mantenido la tendencia negativa en su percepción escolar, consiguiendo los valores más altos de diferencial negativo (-21,42 %).

	FASE 1	FASE 2	**FASE 3**
PERCEPCIÓN NEGATIVA	19,26 %	22,05 %	**26,19 %**
PERCEPCIÓN POSITIVA	1,83 %	2,94 %	**4,76 %**

Tabla Nº 14.- Resultados correspondientes a la carga emotiva de los diarios.

Por una parte, y salvando la repetitividad del contenido, las clases le ha parecido más divertidas, debido al aumento del aspecto lúdico. En este sentido, expresaba de la siguiente forma las diferencias encontradas en relación a lo que fue para él la segunda fase:

> *"Ha sido muy tranquilo en voleibol, no te cansabas, es muy cómodo. Te cansas también, pero no como el fútbol u otras actividades que hay. Luego también que hemos estado jugando por equipos que no se hace tan pesado; a lo mejor jugábamos parte de la clase y la otra entrenábamos. En el segundo trimestre lo hacíamos en grupos pero no hacíamos partidos, y yo que sé, me resultaba más monótono, era peor porque nos controlaba menos León. Ahora nos pitaba el partido León, estábamos jugando los 6, y ya ninguno podíamos hacer tonterías." (E3-4).*

Sin embargo, la percepción negativa ha estado más dirigida hacia la actuación del profesor, tanto en su ámbito profesional como social. Las decisiones sobre las que el profesor ha pretendido desarrollar el proceso de enseñanza, han sido considerados como un fracaso, ya que los resultados de aprendizaje los cree escasos. Diego afirma, que lo que ha intentado conseguir el profesor con las clases de esta fase ha sido "*mejorar un poco la técnica de voleibol y conocerlo más, entrar un poco más en el voleibol*" (E3-4). Ante este objetivo, tal y como mantenía en su concepción hacia la EF, vuelve a verificar la poca utilidad de la asignatura. Al finalizar las clases, llegaba a manifestar:

> *"Yo que se cómo ha escogido a los entrenadores. Mi entrenador mismo ni sabía jugar, ni sabía las normas, ni na; no conocía el deporte este. Habrá aprendido algo, pero yo que sé porque los ha elegido al azar. Yo creo que no ha servido de na, el entrenador que yo tenía a mí no me ha dicho na de cómo tenía que hacer una cosa." (E3-4).*

El mayor número de **percepciones negativas** ha estado centrado en el temor al ridículo, en su mayoría desencadenadas por las decisiones del profesor que lo implicaba directamente en la acción. Entre estas destacan:

- Las ocasiones en las que se encontraba sin realizar práctica y el profesor le asigna funciones de colaboración en la colocación y recogida del material, e incluso a través de la ayuda prestada a los compañeros.

- Los comentarios del profesor publicando los malos resultados de su equipo, durante los partidos que se iban celebrando.

Otros aspectos destacados en la percepción negativa son:

- La preocupación por la calificación del resto de áreas, al ser la tercera evaluación de mayor importancia que las anteriores.

- Los malos resultados conseguidos por su equipo, situación que mantiene por sí sólo una sensación de ridículo.

- La actuación de una compañera del equipo que no prestaba atención al juego y perjudicaba el resultado del equipo.

- La ansiedad precompetitiva vivida ante los partidos desarrollados.

- La sensación de calor, que le producía mayor apatía por la realización de los ejercicios.

Las escasas **percepciones positivas** vienen representadas por los siguientes temas:

- La alegría inicial tras conocer que, por medio de un sorteo, su equipo no sería el primero en jugar la liga. Con ello ve retrasado la situación ansiosa del partido.

- La satisfacción producida por la libertad que deja el profesor en la última clase del trimestre, donde la participación del alumno era totalmente voluntaria.

6.3.3.4.3.- Resumen de la fase 3.

Como balance final de esta última fase, destacamos:

- Mantiene la tendencia en la percepción negativa, alcanzando el diferencial negativo su máximo valor.

- Mantiene su principal preocupación en relación a los efectos de las tareas propuestas, donde las situaciones de ridículo vuelven a ocupar, como lo hicieron en la primera fase, una lugar elevado. La preocupación por la superación del curso, centrado en las calificaciones de las diferentes áreas, es el otro núcleo temático de mayor importancia.

- Las situaciones de carácter competitivo que se han vivido a través de los partidos de voleibol, sitúa también los resultados en un tema de primer orden para el sujeto.

- La no implicación de Diego como entrenador de uno de los grupos, determina la disminución de frecuencias en torno a la categoría "grado de autonomía", situándose más sus reflexiones en torno a las decisiones tomadas por el profesor.

- La sensación de calor y la proximidad del verano influyen de forma importante en su actitud hacia las clases de EF.

- En el contexto de investigación, disminuye prácticamente la influencia de los colaboradores y la cámara, aunque, en su intento por conseguir una mejor calificación en EF, mantiene su atención hacia el compromiso contraído con el investigador.

De una forma general, la reflexión conseguida en el sujeto al finalizar el curso es bastante baja. En sus diarios queda recogida una visión bastante parcial e instrumental de la enseñanza, muestra de ello es la conclusión del sujeto, expresada a través de la última entrevista:

"Lo que pienso es que en EGB había varias actividades, no era todo el curso una misma regla, a lo mejor se hacían varios grupos y..., pues cada uno se iba al deporte que quería, no siempre, algunas veces también había que correr y corríamos todos. Pero que en la EGB ha sido más..., como más agosto del alumno, y aquí pues hay unas normas que hay que cumplir, que queda menos sitio para moverte." (E3-4).

CAPÍTULO 6.4

NEGOCIACIÓN DE LOS INFORMES DE CASO

6.4.1 • PRESENTACIÓN: EL QUÉ Y CÓMO DE LA NEGOCIACIÓN
6.4.2 • SESIONES DE NEGOCIACIÓN
• Encarna • Rubén • Diego

6.4.1.- Presentación: El qué y cómo de la negociación.

En la segunda quincena del mes de Junio de 1996, tras un año de trabajo desde la finalización de la recogida de datos, nos dispusimos a negociar los primeros resultados extraídos con los sujetos participantes de la investigación.

Nos enfrentabamos con la decisión de diseñar el proceso a seguir, lo que nos exigía elegir entre dos formas de realizar la discusión, bien en una sesión colectiva y sobre el informe global de los tres sujetos, o bien en sesiones individuales y sobre informes individualizados para cada uno de los casos. El propio diseño de la investigación y el anonimato garantizado a cada uno de los participantes, nos hizo optar por esta última solución. Evitábamos además, una sesión conjunta que podría haber sido conflictiva y expuesta a una mayor limitación de tiempo.

Decidido este asunto y una vez finalizada y revisada la redacción de los tres informes, nos pusimos en camino. Planteé al director del Instituto la necesidad de volver al centro para realizar en él las sesiones de negociación, ante lo que no hubo objeción alguna. Personalmente fuimos contactando por teléfono con cada uno de los tres sujetos y acordando una cita para entregarles el informe que le correspondía. Durante esta reunión fuimos explicándoles lo que se perseguía en esta fase de la investigación y recomendándoles que a la vez que fueran leyendo el documento lo subrayaran o hicieran las anotaciones necesarias en los márgenes establecidos para tal caso. Igualmente, les solicitamos su interés en lo que iba a ser su última participación, mostrándole la importancia que este paso tenía para el proceso de investigación.

Negociamos con cada uno las fechas para reunirnos y debatir el informe. Las sesiones tuvieron que posponerse hasta la finalización de los últimos exámenes, aunque en el caso de Diego la reunión se vio aplazada algún tiempo más, debido a que el sujeto había abandonado los estudios durante la mitad del curso y actualmente se encontraba ayudando al padre con los invernaderos; finalmente, después de entregarle el informe y tras varias contactos por teléfono, conseguimos acordar una fecha para la negociación. El calendario quedó establecido de la siguiente forma:

Día 26 de Junio : Encarna (sujeto 1).
Día 3 de Julio : Rubén (sujeto 2).
Día 30 de Julio : Diego (sujeto 3).

6.4.2.- Sesiones de Negociación.

En las tres sesiones celebradas solicitamos a cada sujeto se nos permitiese grabar el diálogo que se iba a mantener; en ningún caso opusieron algún tipo de reparo. A la vez que se registraba en magnetófono, fuimos tomando unas breves notas que me facilitaran posteriormente la transcripción. Por último, me hice de las anotaciones que cada sujeto (unos en mayor medida que otros) habían consignado en los márgenes del documento.

En todas y cada una de las sesiones celebradas comencé agradeciendo al sujeto su colaboración, al mismo tiempo que le garantizaba la confidencialidad, tal y como se había mantenido hasta el momento. Las sesiones estuvieron repartidas en dos momentos, durante los cuales la persona que dirigía el tema de conversación era distinta:

1) En todos los casos una primera parte abría la sesión, estando presidida por el sujeto, que siguiendo el documento iba matizando los temas que creía oportunos, y de los cuales se desencadenaba, en la mayoría de las ocasiones, el diálogo con el investigador, profundizándose algo más en la cuestión. Satisfechos ambos, el sujeto pasaba a otro tema que le parecía interesante y de nuevo comenzaba el diálogo.

2) Una vez tratada la avalancha de temas propuestos por el sujeto, la segunda parte de la sesión estuvo presidida por el investigador; tomaba el rumbo hacia aquellos supuestos que creía interesantes y que no habían sido objeto de discusión. La duración de esta fase dependía en gran medida del número de temas tratados previamente, ya que muchas dudas del investigador se vieron negociadas en la primera parte.

La duración de las sesiones fue bastante similar, oscilando entre los 100 minutos de la más corta hasta los 120 minutos aproximados de la más extensa.

6.4.2.1.- Encarna.

Con el sujeto 1 celebramos la sesión de negociación el día 26 de Junio, en una de las aulas del Instituto San Felipe.

Entre los primeros comentarios del sujeto destacaba su impresión al ver reflejado su ideas en un documento elaborado por otra persona. El informe está "bastante bien", decía Encarna, mostrando cierta sorpresa al apreciar cómo el investigador había plasmado con tanto acierto lo que ella encerraba en sí, y que expresaba de forma tímida e indirecta.

> *"(risas) Sé que en cierta manera quise que lo pillarás así. No sé si te habrás dado cuenta que yo no te he puesto nada claro; no se como has conseguido sacar tantas cosas, porque yo es que soy muy rara, a mi me tienes que conocer y saber pillar lo que quiero decir, nunca digo nada abiertamente".*

> *"Lo dije de tal maneras que lo entendieras pero no directamente, de esto que dices bueno yo te lo digo, ahí lo tienes, entiéndelo pero yo no quiero pillarme los dedos, es como si me diera vergüenza decírtelo todo claramente, decírtelo pero a distancia".*

Para nosotros significaba el fruto de la negociación mantenida durante la realización del trabajo de campo, la confidencialidad de los datos y muy especialmente la confianza que el sujeto sintió a la hora de realizar los diarios personales.

Seguidamente Encarna manifestaba su alto grado de acuerdo con las ideas expresadas en este primer informe, manifestando que *"no he encontrado fallos a esto, yo te hecho simplemente aclaraciones, en cierta manera no te he criticado nada".*

Las modificaciones realizadas al informe inicial de Encarna fueron bastante escasas. La mayoría de sus intervenciones se centraron en afirmar y matizar, e incluso ampliar la información recogida a través de más ejemplos. Sin embargo, al contrario de lo sucedido con el resto de sujetos, Encarna demostró una vez más un enorme interés por cumplir el compromiso adquirido. Durante la primera parte trató un gran número de temas, mostrando un alto dominio del contenido del informe, siendo mucha de las dudas del investigador contestadas durante esta primera parte. Finalmente el acuerdo abarcó los siguientes cambios:

1. En el informe original, dentro de la situación familiar, aparecía textualmente: "*Los ingresos económicos en la familia no eran abundantes...*". A raíz de él, Encarna aclara la situación económica familiar en relación con los años previos, insistiendo que durante ese curso se encontraban superando una crisis. En sus propias palabras establecía que "*concretamente este año es el mejor año que mis padres han tenido, ha sido el año en el que más dinero han ganado, realmente no ha sido ningún problema*". Ante la negociación se acuerda finalmente ampliar la información y destacar la mejora económica que vivían con respecto a años anteriores.

2. En el mismo apartado se recogía también: "*La familia, además de por sus padres y ella, estaba constituida por dos miembros más, su hermana menor y su abuela, que desde hace unos años y tras quedar viuda se había unido a ellos*". Encarna aclara la causa por la que su abuela llegó a la casa: "*Mi abuela vino a mi casa hace 4 años porque necesitábamos ayuda, mi madre empezó a trabajar, salió de la depresión..., entonces yo en verano me ocupaba de mi casa pero en invierno no podía, entonces se vino ella*"; y mostrando una vez más el clima familiar, matiza: "*Ahora se ha ido a su pueblo, estaba harta ya*". Decidimos ante ello destacar la causa que determina la estancia de su abuela en la casa.

3. Al finalizar el apartado, el informe inicial recogía: "*La personalidad de Encarna, fundamentalmente en su aspecto social y personal-emocional, caracterizarán su participación en el centro*". El sujeto tras su lectura, reclamaba: "*Aquí pones que participo en el aula y no es así...*". Ante esta interpretación confusa, se decide sustituir la palabra "*participación*", por "*grado de participación*".

4. Se plantea una precisión relativa a la visión que tiene de los profesores de mayor edad. Nunca cuestiona que, para ella, los profesores de mayor edad están más "*anticuados*" con respecto a las ideas que comparten el alumnado, sin embargo desea que se explicaste que no tiene "*nada en contra*" con los profesores "*viejos*", y que lo importante es que el profesor se adapte a las ideas de la juventud, aunque no las comparta.

5. Al finalizar el resumen de la primera fase, aparecía en el documento original: "*...situando el 'pasárselo bien' como una de las preocupaciones más*

importantes". Encarna manifiesta su preocupación porque se considere que sólo busca diversión, y añade que se recoja que "*pasárselo bien pero siempre que se consiga un provecho*".

Al finalizar la sesión de negociación mostraba su satisfacción por el debate mantenido, matizando especialmente las aportaciones que la reflexión sobre su bajo autoconcepto le habían reportado, mostrándose la sesión como una aportación de ayuda y orientación personal.

> *"Yo creo que todo esto me hará pensar. No es sólo tú, es mucha gente la que me lo dice, y yo que se, a lo mejor me lo dice una amiga, Marta o quien sea, y no te lo tomas tan enserio, no, dices bueno eso no es más que para darme ánimos pero yo se que soy mala, tu me lo dices porque eres mi amiga. Pero ahora con esto, pues te das cuenta que puede ser verdad, que tenga que pensarlo más en mí misma".*

Los comentarios sobre los temas que le ha parecido oportunos destacar, los hemos recopilado y clasificado, presentándolos a continuación. Todos ellos más que aportar ideas nuevas, clarifican y complementan el informe inicial.

A) Situación de partida:

. En cuanto a la situación familiar:

> *(Sobre el enfrentamiento con los padres). "Esto que dices del enfrentamiento de ideas con mis padres, es cierto, lo que yo quiero es que confíen en mí. Yo creo que soy capaz de tomar decisiones sobre mi vida. Mis padres no entienden que tenemos ideas distintas, y que yo quiero salir a flote por mi misma, y no siempre dependiendo de ellos".*

> *(Sobre las relaciones con su madre). "Parece exagerado que diga que mi madre ponga a mi padre en contra de mí, pero es verdad, cuando está cabreada ella misma lo reconoce {...} No hace falta gran cosa para que me castiguen, mi madre lo desea constantemente".*

(Sobre la relación de confianza con el padre). "Otra cosa es lo que dices que no puedo hablar con ellos de ningún tema en serio. Con mi padre no es que no pueda hablar, poder si puedo, pero él viene de viaje, y me pregunta que qué me pasa y cosas así, pero es que yo no puedo hablar con él; o sea es mi padre y lo quiero mucho pero es un extraño; es que yo nunca he estado con él, entonces claro, yo no puedo tener confianza con él, por mucho que quiera me da vergüenza".

. Sobre su situación personal y social:

(Sobre su autoconcepto). "En cierta manera has puesto aquí cosas que están bastante bien descritas. Yo es que hay cosas que no llego ni a intentarlas pero por miedo al fracaso, es verdad tengo un concepto bajo de mi misma porque es que tampoco tengo el valor de llegar e intentar perseguir las cosas".

(Sobre la amistad). "Yo no soy exigente, lo que pasa es que considero que la amistad está íntimamente unida a la sinceridad y comprensión, por eso digo que hay pocas personas con las que puedas hablar en serio, no sólo de problemas personales sino de cualquier otro tema {...} Odio la amistad egoísta, dar amistad a cambio de conseguir algo va en contra de mis principios".

(sobre la consideración de tener un pensamiento más maduro al resto de compañeros) "Me gusta que alguien reconozca de esta forma lo que siempre me he considerado y he luchado por demostrar. La gente que me conoce realmente y saben más o menos como pienso dicen lo mismo y añaden que yo no he tenido niñez, y es verdad {...} Soy algo rara. Me gustan las personas maduras de pensamiento, no encajo en mi vida"..

(Sobre sus compañeros/as). "Si es verdad, yo a veces pienso que es que no; lo mismo soy más cría que ellos, pero casi nunca encajo con ellos; es que hay ciertas formas de pensar que no. A lo mejor es que ellos siempre han tenido las cosas más fácil, y que han dicho papa esto y lo han tenido, y son ciertos comportamientos que no me entran en la cabeza. Es verdad, ven todo demasiado fácil se toman todo absolutamente a la torera, no se paran a pensar en nada. Es que no lo entiendo, no entiendo la manera de comportarse de muchos".

(Sobre sus relaciones sociales). "Lo de que siempre he estado sólo, era una expresión utilizada en el sentido que yo le doy, pues si algún chico se me acerca siempre le doy de lado, pues creo que se va a reír de mí. De esta manera sé que nunca voy a tener amigos, pero es una obsesión, no lo puedo remediar {....} Con las chicas de mi edad no suelo irme porque no encuentro nada interesante en sus vidas, sólo piensan en chicos y todo el día hablan de ellos. NO LO AGUANTO".

. En relación al contexto escolar:

(Sobre su cambio de concepciones). "En la EGB es que la única meta que tenía eran los estudios, era en lo único que tenía que pensar, y ahora sin embargo no, ahora le doy mucha más importancia a otras cosas, que a esto".

(Sobre la motivación hacia los estudios). "La motivación hacia los estudios no se, es que veo que no avanzo, soy una persona que quiere ir muy deprisa, parece que se me va a terminar el tiempo, y eso de tener que estar estudiando, y de casa a los estudios, eso a mi me come los nervios; en cierta manera lo veo perder el tiempo. Porque estoy harta de pensar en el futuro, entonces claro el presente se está haciendo tan sumamente largo y nada más que estudiar y lo que me queda si quiero ser algo..., y llega un momento que te da igual, y es verdad que no me motivan pero nada los estudios".

(Sobre su sentimiento de culpabilidad ante la familia) "No puedo estudiar, me siento impotente, necesito vivir el presente, ya no pienso en el futuro, me da igual. Necesito ganarme la vida, no quiero deberles nada más a mis padres. Me siento culpable, mi padre está desperdiciando su vida en la carretera expuesto a la muerte a cada paso, y todo por sacarnos a mi hermana y a mi adelante{....} Me siento inútil en el instituto, necesito hacer algo más, quiero trabajar y rápido, necesito organizar mi vida. Trabajar los fines de semana de vez en cuando no me basta, quiero ayudar, quiero ganarme lo que me como, no quiero que mis padres se sacrifiquen más por mi".

(Sobre su fracaso escolar). "Ellos (sus padres) no entiendem que de ser una normal o buena estudiante pases a ser un desastre. Yo no me he salido de

estudiar por ellos. No entienden mi postura, que no quiero, y seguiré {...} También sino estudio, ¿qué hago?, es una manera de ocupar el tiempo; yo a ellos no me he enfrentado nunca ni me puedo enfrentar, son mis padres, quiera yo o no. Yo no puedo subirles la voz ni nada por el estilo, yo me pongo a hablar con ellos y les digo cualquier cosa y me dicen '¡no!', y se acabo de hablar. Es que como no me dan confianza, a todo le dan la vuelta..., estoy harta de luchar.

(Sobre su autoconcepto y las relaciones sociales). "Creo que la palabra "ignorada", es idónea para describir la sensación que tenía en el instituto {...} No sé si es que yo necesito demasiada atención o que realmente se me ignora tanto como me parece. Yo entiendo que no se pude estar encima mía, pero no se, es un ambiente muy frío".

(Sobre su autoconcepto). "La preocupación por quedar en ridículo ante los demás, es verdad; es que no aguanto que hablen de mí, es superior a mis fuerzas, me han hecho tanto daño cosas así, que prefiero mantenerme al margen. Aquí siempre pone que me gusta pasar desapercibida y cosas así..., es totalmente cierto, es que no me gusta defraudar a nadie {...} Me han hecho mucho daño los comentarios de la gente, lo das todo y a las espaldas no eres nada, llega un momento en que dije que se acabó y no estoy dispuesta a que jueguen más conmigo".

B) Primera fase: Enseñanza tradicional.

(Sobre el profesor). "Observando al profesor es la única manera de conocerlo. Además si el profesor es raro pues influye y prestas más atención a eso que a lo que dice".

(Sobre el trato diferenciado del profesor). "Un profesor debe conocer a la clase al completo. Yo es que lo veo mal, no se si es porque yo nunca lo he hecho o puede que sea envidia o algo así, no se por lo que es, pero en cierta manera yo veo mal esa intimidad, porque se nota demasiado que algunos profesores tratan de diferente manera a alumnos con los que tienen confianza de los que no".

(sobre "hacer la pelota" al profesor) "A mí esas cosas me dan mucha rabia, es yo que sé, falsificar tu manera de ser, dar a entender cosas que realmente no son; y si hay mucha gente que lo hace".

(Sobre la influencia de la cámara y conducta del profesor). "La cámara me influenciaba pero a través del profesor. León quería que saliera todo perfecto y entonces, claro nos pinchaba, nos forzaba, claro entonces de esa manera te sentías obligada a forzarte a hacerlo bien. Por que si el profesor no hubiera puesto tantísimo empeño en que saliera bien no lo hubiéramos tomado como algo más natural, solamente nos estarían observando, pero si el profesor te imponía encima que saliera bastante bien, pues eso te incomodaba mucho más".

(Sobre la sensación de autoculpabilidad). "Aquí pones que yo criticaba que los ejercicios siempre eran los mismos, la misma estructura y eso. Yo creo que el fallo no esta en la estructura de los ejercicios, el fallo esta en que nunca se hace nada de lo que se hace, tanto si son ejercicios muy monótonos, como si se da mucha libertad. Eso es lo que quiero decir que no es fallo del profesor que no sepa organizar la clase, sino que yo también tengo una manera de pensar un poco así, como rara. No digo que el fallo esté en mí, sino que no tiene porque estar en la otra persona, sino que puede estar también en mí. No me gusta echarle la culpa a los demás".

(Sobre la redacción del diario). "En algunos casos creo que generalice demasiado. En realidad no era la clase entera la que se sentía así, era yo la que no estaba relajada, no estaba tranquila y todo eso".

(Sobre la actitud del alumnado). "Los alumnos siempre vamos a hacer lo menos posible y la clase era inmadura en este sentido".

(sobre los observadores) "Lo que me molestaba es no saber lo que estaban haciendo, como la intriga de saber lo que anotaban, por eso era lo incómodo {...} Influir influye siempre, al final menos, pero lo seguía teniendo presente. Tal vez no me esforzaba lo suficiente en algunos ejercicios, no se, es un miedo al ridículo, un miedo a que me miren, aunque en cierta manera no esta mal, ya que te obliga a hacerlo, es un control".

(Sobre la relación teoría-práctica). "No concibo la teoría sin práctica, ni práctica sin teoría. Los contenidos teóricos me refería sobre todo en voleibol al tener más normas para conocer".

C) Segunda fase: Enseñanza entre compañeros.

(Sobre la ignorancia de los objetivos de enseñanza). "Estoy muy de acuerdo con lo que dices, ya que no tenía ni idea de que lo que se pretendía era la enseñanza mutua {...} Es verdad que he criticado mucho que no nos ha informado de la manera de practicar el voleibol. Después de haberlo leído me he dado cuenta que pretendían que nos enseñáramos nosotros mismos, pero yo eso me he dado cuenta cuando lo he leído aquí. Yo el año pasado no tenía ni idea, no lo interpretaba que se quería que nos relacionáramos más, que nos ayudáramos; y como veía que nadie se ayudaba por eso no lo interpretaba, no entendía el sentido que quería darle a la clase; no se si es porque no lo explicaba bien o yo que se, pero no le había encontrado ese sentido".

(Sobre la intranquilidad de la responsabilidad). "Si me preocupó la responsabilidad que me dejaron, porque yo si hago algo es porque se hacerlo, porque creo que lo voy a hacer bien, entonces claro, yo no me sentía capaz de eso, ni para ser entrenadora, ni para tomar notas, ni para nada, yo no me sentía agusto porque era una responsabilidad que no era capaz de asumir, entonces por mucho que yo intentara hacerlo bien no sabía como hacerlo, entonces en sentía a disgusto por eso".

(sobre los compañeros) "No había compañerismo en las clases, no iban a relacionarse... no estaba a gusto en ese ambiente".

(Sobre la actitud y conducta de los compañeros/as). "Me daba mucha rabia que León nos tuviera que llamar la atención por cosas como esas, es normal que nos traten como niños pues se comportan (los compañeros) así, no cambiamos".

(Sobre el agrupamiento en las tareas y las relaciones sociales). "Es verdad que siempre me colocaba con otra compañera para evitar el ridículo, siempre lo

hago. No es miedo al deporte, sino miedo al ridículo. Es que la gente es tan poco comprensiva dentro de un grupo, o sea, la gente que es buena no quiere ayudar a la gente que no sabe, l o único que si yo se jugar, no me contigo porque no sabes; es que no había nada de compañerismo".

(sobre las ocasiones en que no realizó práctica) "Me pase no asistiendo a clase. Este año es igual, es pánico el relacionarme con la gente, no me siento bien. En EF es la que me más me cuesta, las otras son distintas, porque en EF tenemos que relacionarnos y yo lo hago y entonces me siento super a disgusto".

(Valoración general de la fase). "Esta fase fue la mejor, llegue por lo menos a empezar a integrarme a mi pequeño grupo".

(sobre la influencia del investigador) "Si porque tu estabas allí para observar la clase y como nosotros éramos los que estábamos haciendo los diarios se supone que te tenías que fijar más en nosotros, en la manera de actuar nuestra; entonces claro si me reparaba un poco".

(Sobre la concepción de la EF). "A medida que iba realizando los diarios me paraba más a pensar, entonces en cierta manera fue cuando empecé a valorar la EF, cuando me di cuenta que servía para algo, que te servía mucho para relacionarte. Sin los diarios no sé, no me hubiera parado a pensar esas cosas".

D) Tercera fase: Microenseñanza.

(Sobre su autoconcepto como entrenadora). "Me sentía la menos indicada para las funciones por: 1°) poco conocimiento sobre el tema; 2°) poco tolerante, demasiado exigente conmigo mismo y mis compañeros {...} Porque yo soy muy exigente, no soy nada tolerante; y yo tampoco podía imponerles, no me sentía capacitada como para subirme encima de ellos, como superior, aunque fuera sólo en ese tema, entonces claro, quieres que lo hagan bien pero también le exigen y era un tira y afloja, y no estaba agusto por eso, porque quería que lo hicieran bien pero a la vez no era capaz de obligarles a hacerlo bien".

(Sobre los motivos sobre su elección como entrenadora). "Llegué a pensar que quizás me eligió a mí, así como entrenadora, porque era una de las que más trabajo le costaba integrarse en los grupos, en cierta manera creo que lo hizo porque tuviera algo que hacer, una ocupación, ¿no?, sentirme que era alguien en la clase".

(Sobre las estrategias por salir airosa de la responsabilidad compartida). "Yo creo que hacía más mal que bien, o sea, cada vez se revelaban más y hacían menos las cosas, o sea, si yo se las decía no las querían hacer; al final dije 'bueno...', al fin y al cabo hacían más o menos lo mismo, entonces les dejaba un poco más de libertad y lo hacían mejor".

(Sobre su posición intermedia entre el profesor y los compañeros/as). "Me di cuenta lo que realmente le molesta a un profesor que se falte a clase, porque te destroza todo, te desorganiza todo y entonces claro; a parte de que yo no podía mucho y que la gente no era muy buena, veía que no avanzaba y como los demás estaban más preparados, veía que no sacaba ningún fruto, me daba igual que hicieran lo que quisieran, porque lo único que estaba haciendo era ponerlos en contra, porque luego salías de EF y tenía repercusiones, te veían de otra manera".

(Sobre los aspectos positivos y negativos del rol del entrenadora). "Ser entrenadora me gusto pero porque no tenía que participar en la clase, pero a la misma vez me disgustó porque no sé, me sentía incómoda, no sabía que hacer, es lo que tu dices, no me veía capacitada para hacer eso. Yo es que yo muy pacífica, no me gusta enfrentarme con nadie, no podía imponerles, les decía cualquier cosa pero es que no me hacían caso, entonces había momentos en que me venía abajo les decía bueno hacer lo que os de la gana".

6.4.2.2.- Rubén.

Con el sujeto 2 celebramos la sesión de negociación el día 3 de Julio, en una de las aulas del IES San Felipe.

El documento sobre el que había trabajado Rubén aparecía sin anotaciones en los márgenes y con escasos subrayados y signos, dejando ver las temáticas sobre los que Rubén parecía estar dispuesto a negociar. Se mostraba bastante conformista con el contenido del informe, salvo con los porcentajes mostrados en relación a la carga emotiva de los diarios. Durante la primera parte de la sesión fue pasando muy rápidamente las páginas y deteniéndose en pocos comentarios, lo que hizo que el mayor tiempo de la sesión estuviera presidida por el investigador que intentaba contrastar un mayor número de temas con el sujeto.

Las cuestiones sobre las que fueron necesarias una mayor negociación, e incluso en ocasiones una modificación del informe inicial, son recogidas a través de los siguientes apartados:

1) La primera discrepancia que planteó, tal y como la traía señalada en su documento, fue en relación al porcentaje que expresaba la percepción positiva y negativa dentro de cada fase. Aceptaba la tendencia hacia una percepción más positiva a medida que fue desarrollándose las fases, pero le chocaba que la segunda fase se mantuviera todavía con un diferencial negativo (-2,48%), e incluso que la tercera tuviera tan bajo diferencial positivo (1,25%). El investigador pasó a explicarle su perspectiva, remarcándole la tendencia que había encontrado en los diarios, por la que él (y en general los demás sujetos) tendía a destacar en un mayor número los incidentes negativos frente a los positivos. Me centré en explicarle que éste hecho no significaba que la situación fuera predominantemente negativa, sino que era representada de esta forma, y lo que si venía a reflejar era la evolución o tendencia del tipo de percepción. Tras unos minutos de debate, fue modificando su postura de oposición, para adoptar una situación de duda, reconociendo finalmente que realmente podría ser así. A estas alturas, manifestaba:

> *"Si te entiendo, lo negativo destaca más. Lo positivo, o si el maestro hace algo bien o nos cae bien lo dejamos, pero lo negativo le damos como más vueltas a la cabeza, hay que ver esto que mal lo ha hecho o que mal se ha portado conmigo, o va a por mí, o lo que sea, le das más vueltas a la cabeza que algo que te parece bien, es eso, lo dejas más de lado, ante lo negativo estas más pendiente para reír, o para decir hay que ver la que ha hecho".*

Además sobre el mismo aspecto vinimos a señalarle la visión parcial desde la que había redactado los diarios, ya que tendía a resaltar entre los aspectos negativos lo que más le perjudicaban a él. Rubén lo confirmaba de la siguiente forma:

> *"Porque pienso que pongo lo que yo pienso, no lo que pueda pensar los demás, los diarios los he realizado así. Entonces, si hubiera pensado en un punto de vista general pues a lo mejor hubiera pensado más positivamente. En los diarios he reflejado lo que a mí me puede pasar, lo que yo pienso en la clase, no lo que pueden pensar todos los demás. Cuando por ejemplo me encargan el material, pienso que por qué a mí. Si a lo mejor hubiera pensado más general, sabría que luego le tocaba a otro, y lo vería más positivo".*

2) Al inicio del resumen de la segunda fase, se mostraba la expresión: *"El resumen de esta fase se concreta en una aparición de interés hacia las clases..."*, se decide modificar para que aparezca: *"...se concreta en un aumento de interés hacia las clases de EF, en relación con la fase anterior"*. Rubén de esta manera, admite su aumento de interés en la segunda fase, pero no acepta un total desinterés en la primera fase.

3) En la redacción de la tercera fase del informe inicial se mostraba la disminución importante que el tópico de la calificación había sufrido, argumentando como posibles factores: a) la no existencia de pruebas específicas en EF, b) el aumento de motivación del sujeto y c) la finalización de la recogida de datos cuando todavía se realizaban en el centro exámenes dentro de otras áreas. Ante estas razones, Rubén sumaba otra poderosa causa que le pudo influir en su mayor desinterés por los procesos de calificación. Se trataba del sentimiento de fracaso escolar que experimentaba y la imposibilidad de poder superar el curso. Como él expresaba era cuestión *"también de las notas, porque las notas que llevaba tampoco eran muy buenas y decía: si voy a suspender, o no hago el examen o... aunque también pensaba que si aprobaba alguna me la podrían convalidar si repetía el año que viene"*.

4) Acepta el calificativo de "falta de madurez" asignado por el investigador a las actuaciones realizadas en clase, por las que intenta evitar la compañía de las chicas y con ello los comentarios de sus amigos. Al respecto,

manifiesta: *"Con 15 años eres todavía un niño y quizás refleje lo que tu has dicho de falta de madurez. Ahora tengo 18 años y reflexionas y lo ves así".*

Rubén reconocía la ayuda del anonimato para la realización de los diarios, si la cual cree que no hubiera reflejado muchos de los comentarios que aparecen actualmente en los diarios. Al finalizar la sesión de negociación reconocía la fiabilidad del informe, expresando: *"Creo que es bastante parecido a lo que he puesto en los diarios, es bastante lo que yo he pensado durante el curso, y excepto esos dos o tres detalles, pero yo creo que ha sido bastante bueno".*

Realmente, salvo en los aspectos indicados más arriba, Rubén mostró una postura bastante conformista con las ideas expresadas en el informe inicial. Ante los temas de discusión que le iba proponiendo el investigador, repetía en numerosas ocasiones lo que había expresado en los diarios, o en ocasiones se limitaba a afirmarlo si ampliarlo con ningún comentario. Las aclaraciones que nos parecen de mayor interés las presentamos a continuación.

A) Situación de partida.

"(sobre el colegio en que cursó 7º y 8º EGB) El colegio si me gustaba pero todos los amigos los tenía aquí {...} En dos años que estuve no me dio tiempo apenas de aclimatarme a aquel colegio; me gustaba estar más aquí".

(Sobre las circunstancias que le hizó iniciar los estudios de Bachiller). "Terminé la ESO y era pasarme a FP o a un Modulo Profesional. Como a FP no podía y el Módulo Profesional todavía no estaba, pues ahora que hago, ¡Puff!. El no estudiar..., yo pensé: me entro en bachillerato y si me puedo sacar el bachiller pues algo que tengo más...".

(Sobre la diferencia de la "EF" al pasar al instituto). "Al entrar al Instituto, supe ya lo que era la EF, se podría decir que era ya EF, ya no era jugar al fútbol, ni nada de tipos de juegos".
I[15].-¿Qué diferencias apreciaste en el Instituto?.

[15] Los códigos expresados "I", "A", indican las personas que inician el discurso: investigador, alumno.

A.- Porque los maestros estaban más encima de nosotros. Nosotros en el colegio..., niño tomad un balón y poneros a jugar o al voleibol o al fútbol o al baloncesto; y en cambio aquí en el Instituto era..., nos enseñaron lo que era la EF, vamos a estirar, vamos a hacer carrera continua, vamos a hacer flexiones, abdominales, nos enseñaron lo que era la EF en sí, y en el colegio pues no, nos decían tomad jugar y ya esta".

"Al entrar al instituto es cuando nos enseñaron lo que era la EF. En 3º de ESO fue sólo el primer trimestre, los demás practicamos deportes".

B) Primera fase: Enseñanza tradicional.

(Sobre la rutina de la clase). "En condición física sabemos que la carrera continua es fija. Sabemos un poco como van a ser, pero el contenido exacto no".

(Sobre la asistencia). "Las faltas de asistencia eran primordial, tenían muchos puntos, muchos enteros a la hora de evaluar al alumno".

(Sobre la motivación de las clases). "Es verdad, las clases no te llenaban, o sea no estabas tu pendiente de las clases, ya pensabas lo que podrías hacer cuando se acabara la clase, o cuando llegará el fin de semana; falta de motivación también".

"(sobre las responsabilidades de colocación y recogida de material) Molestia no, porque si te lo dice no vas a decir no, no lo cojo; pero un poco el decir pero mira éste, el enchufao o algo de eso. Porque aunque ellos sepan que te lo ha dicho a ti, pero que diga mira se ha quedado el último para ayudarle, el pelotas o lo que sea; corte por lo que puedan pensar los demás en ese momento".

(Sobre la estrategia para agruparse). "Intentaba buscar algún compañeros, algún amigo, intentábamos ponernos juntos. A lo mejor cuando decía León por qué estáis todos los chicos en un sitio y todas las chicas en otro, y decía 'venga a mezclarse', entonces pues sí; pero mientras intentábamos ponernos con el amiguillo de al lado, o mientras estas corriendo le decías oye si nos pone por parejas tu te vienes conmigo y eso".

"(influencia de la investigación) Eso en el primer trimestre, luego en el 2º y 3º apenas se refleja algo de la cámara o de los observadores que estaban allí. Es en el primer trimestre y tampoco se reflejaba mucho; quizás los 2 o 3 primeros días te podía influir pero luego ya no".

C) Segunda fase: Enseñanza recíproca.

(Sobre la valoración general de la fase). "El 2º trimestre se mostraba más interesante que el primero, cuando ya empezábamos a jugar a voleibol, y un poco ya decía yo 'hombre la clase de EF', ya como no teníamos que correr ni na, pues ya entrábamos más ilusionados".

(Sobre la diferente sensación en el trancurso temporal de la clase). "Cuando te pasas bien la clase no estas tan pendiente de..., estas agusto y te da la sensación de que el tiempo pasa rápido, no estas con esas tensiones de otras clases".

(Sobre la diferencas de nivel por motivo del género). "Había otras (compañeras) que si sabían, aunque en general si eran los chicos los que mejor jugaban".

(Sobre la influencia de los observadores y la cámara). "En la 2ª fase creo que no reseñe nada de la cámara y observadores, si podría haber desaparecido totalmente".

D) Tercera fase: Microenseñanza.

(Sobre la valoración general de la fase). "La tercera fase me pareció mejor que la segunda, porque en la 3ª fase el maestro apenas entraba en las clases; fue cuando dividió la clase en equipos, entonces cada grupo realizaba su clase, o sea que el maestro apenas..., nos dejaba a ver si éramos capaces de respetarnos, creo que salió bastante bien la experiencia esa, por eso la 3ª fase me pareció mejor".

(Sobre su rol de entrenador y las relaciones con el grupo). "A lo mejor si les hubiera exigido más a los compañeros pues podría haber pasado que no

existiera, que no hubiera caído bien; sabes lo que te digo, que hubiera dicho 'vamos a hacer esto' y a lo mejor pues hazlo tú, yo no lo hago porque tu no eres nadie y ya paras..., no hubiera sido capaz de dirigir a mis compañeros, no me hubieran respetado".

(Sobre su rol de entrenador y las relaciones con el grupo). "Al preparar yo la clase, también intentaba escucharlos. Mar bien era ayudarnos entre nosotros, tampoco que no fuera como una dictadura, que los compañeros también intentaran dirigir la clase".

(Sobre El porqué de los entrenadores). "Yo creo que él nos puso ese papel de entrenador un poco para ve como podríamos reaccionar, para ver como estaba nuestro nivel de..., que nos diera un poco de responsabilidad y también que le ayudáramos a él porque ser 30-35 alumnos y dirjirnos a todos sería un poco un desmadre. También un poco para ayudarle a él y también para ver como podríamos..., como diría yo, para ver como podíamos reaccionar a esa responsabilidad, para ver si éramos capaces de realizarlo bien o no".

(Sobre su aceptación del rol de entrenador). "*Esto de entrenador tampoco era una responsabilidad, era también ayudarle al profesor a llevar la clase; si hubiera sido yo sólo me hubiera chocado más no hubiera querido, no me hubiera gustado tanto".*

6.4.2.3.- Diego.

La sesión de negociación con el tercer sujeto se vio retrasada por la dificultad que éste encontraba para reunirse, al estar desligado desde hacía unos meses del mundo escolar, e integrado, junto con el padre, en el trabajo de los invernaderos. Tras varios intentos fallidos por reunirnos, la ocasión se presentó el día 30 de Julio, realizándose el encuentro en un aula de la Universidad, en la que el investigador principal se encontraba actualmente ejerciendo como docente, y donde se facilitaba el transporte del sujeto, ya que se encontraba más cerca de la casa de éste que el instituto San Felipe, donde había estudiado los últimos años.

Para nosotros, Diego era el sujeto que se trasladaba a la reunión con una menor motivación por lo que se pudiera tratar. Reconocía que el hecho de aceptar la sesión de negociación se debía más a los intereses del investigador que a su propio interés, como afirmaba no quería "dejarme pinchado" en esta última fase. Sobre la sesión transcurrida, manifestaba a última hora:

> *"Lo he visto positivo más bien para ti, por que para mí, bueno para establecer algo de más confianza y eso de timidez, pero más yo creo que más bien para ti, por que tampoco tenía mucho interés de hablar de esto; por que ya si hubiera seguido estudiando si lo hubiera encontrado más positivo para mí pero..., ahora no lo encuentro positivo; hombre tampoco negativo".*

Bajo esta dinámica de interés, lo que más le llamó la atención fue la primera parte del informe, ya que representaba la visión o interpretación que el investigador se había formado de su persona. Sin embargo, reconoce que el contenido de las tres fases, en las que veía un contenido mucho más específico de EF, no le atrajo demasiado, tal vez por su desvinculación actual de esta realidad, la cual la veía como algo pasado. No obstante, la valoración sobre la credibilidad del informe fue aceptable, aludiendo que *"has acertado bastante, creo que has tenido bastante idea con lo que dije y con lo que pienso".*

Las modificaciones realizadas al informe inicial de Diego fueron escasas. La mayoría de sus intervenciones se centraron en rebatir la imagen que se deducía de él como persona y como alumno. La negociación abarcó los siguientes cambios y matizaciones:

1) Al desarrollar su contexto social, el informe inicial recogía: *"Sus relaciones sociales no son muy abundantes, utilizándolas más bien para ocupar el tiempo, sin compartir realmente una buena amistad".* Diego manifiesta su desacuerdo con el hecho de que se le pueda presentar como una persona sin verdaderos amigos. El investigador le expone que ha visto en sus relaciones escolares un motivo circunstancial, ya que las relaciones con los compañeros del centro en horario no lectivo se ven disminuidas considerablemente. Ante esto, el sujeto saca a relucir su contexto de vida como determinante de las relaciones sociales, argumentando:

"si eran realmente amigos, lo que para que los fines de semana pues sí, para mi era muy difícil ir a Almería, el correo pasaba cada mucho tiempo, el trabajo, el tener que estudiar, pues antes cuando estaba estudiando, o estudiaba o estaba trabajando; además para ir a Almería no vas a ir un rato. Tenía buena amistad, porque cuando iba a Almería quedaba con ellos, en verano quedaba para la playa, pero que sí, era difícil el transporte".

Coincidíamos en que tenía una clara diferencia entre los amigos del instituto y los ubicados en las cercanías de su casa, y que existían momentos diferentes que compartía con unos y otros, sin embargo, la cuestión de la calidad de la amistad se presentaba como un ámbito totalmente subjetivo, ya que no quedaba duda de que algunos de los compañeros del instituto (en concreto dos de ellos) eran considerados como sus mejores amigos, pero no encontrábamos criterios para valorar que ese tipo de relación fuera o no realmente profunda. Para el sujeto si eran considerados realmente como verdaderos amigos, con los que compartía algunos de sus más íntimos secretos, independientemente de que sus encuentros se centraran casi exclusivamente en los periodos de asistencia al colegio. Esta consideración del sujeto, hizo que decidiéramos modificar el informe inicial, eliminando la idea de que no compartía realmente una verdadera amistad.

2) Sobre su personalidad y sus relaciones sociales mantenía que:

"sobre los compañeros yo entiendo que dices que no me relacionaba mucho con ellos, yo por lo que he leído, me ha dado a entender eso. Por una parte esta bien, pero por otra no. Hombre, me gustaba tener relación con algunos compañeros, pero como la mayoría, no es que no me cayeran, pero es que no se como decírtelo..., no me relacionaba con ellos más bien por que no me gustaba su forma de ser, y sin embargo aquí me pones como más tímido y más introvertido de lo que soy".

De nuevo tras esta refutación surge el debate sobre sus diferencias de relaciones fuera y dentro de la escuela, el inconveniente del transporte a la ciudad, su posición poco destacada en el grupo, etc; pero cuando el sujeto parece aceptar su personalidad tímida, es a medida que el investigador le va relacionando su personalidad con la excesiva sensación de ridículo que experimentaba en las clases.

Es a partir de este momento cuando reconoce su timidez en clase, especialmente con las personas que no conocía, tal y como llegaba a afirmar:

> *"Antes pues era una persona tímida, quizás, hombre quizás no, ahora soy bastante menos, han pasado casi dos años y el estar allí, también en la relación con los compañeros estableces más confianza. Pero allí sí, quería pasar desapercibido, que la gente no se fijará en mí, no porque hiciera mal o bien, sino por eso, por mi timidez y por el voleibol, que era una actividad destacada {...} Con la gente que conozco soy una persona abierta y hablo lo mismo, con toda normalidad, no estoy nervioso ni nada, ya con una persona que sí, que estoy conociendo, o que llevo poca relación, que hablamos poco, me cuesta más trabajo hablar con ella. Una vez que tomo la confianza pues ya estoy, eso ahora y antes, sin embargo ahora sí, a lo mejor cojo antes la confianza y eso lo veo normal también".*

3) Otra de las discrepancias mantenidas giró en torno a la cuestión de que fuera presentado como un alumno que le interesaba principalmente, y casi únicamente, el superar las materias y conseguir una titulación académica y social. Dentro del contexto escolar, expusimos que Diego más que por *"verdadero interés intrínseco o vocacional"* para cursar la especialidad de automoción, se movía por un interés para superar los diferentes cursos. El sujeto durante la negociación de este apartado manifestaba: *"algo si es cierto esto, pero me gusta, no por lo fácil, hombre es fácil también, pero también me gusta bastante automoción, lo que pasa que cuando salía de ESO si te metías en los Módulos, pues sólo podías hacer el Módulo II, el Módulo III no podías hacerlo, tenías que pasar al Bachillerato..."*, en definitiva volvía, según lo entendemos nosotros, a reafirmar que estaba dispuesto a sacrificar los estudios que parecían gustarle, por otro tipo de estudios que le reportan una mayor rentabilidad académica y social. Su idea, en caso de haber superado el bachillerato, era la de acceder a la Universidad, aunque en alguna carrera corta, "*de las ramas que se acceden con la FP, que son más fáciles*". De hecho, una vez fracasado en el bachiller, y por lo tanto viendo que el Modulo III de automoción o el acceso a la Universidad lo tenía impedido, no se plantea acceder al Módulo II de automoción, pues como expresa "*el Módulo II es como auxiliar, y de auxiliar es muy difícil encontrar trabajo, siempre hay gente por encima tuya, que tiene más título que tú*".

La superación del curso como principal objetivo era reafirmado durante la negociación en repetidas ocasiones, presentamos una muestra de las ocasiones reflejadas en la negociación:

A.- "Estaba más estudiando por superar cursos, aprobar los exámenes que por el interés..., eso también es cierto pero también me interesaba saber cada vez más.
I.-Pero yo creo que si tuviera que elegir irías más a aprobar que a aprender.
A.- En ese caso sí, tiraba más por aprobar, pienso que todos pensaban así, de hecho se comentaba en las clases que muchas asignaturas la eligíamos así optativas por lo fácil que eran, las que aprobaban todo el mundo como la Informática y de todas formas como yo creo que no servían de mucho, pues eso, cogíamos Informática más que Biología que aprendías más pero también era más difícil, que suspendía más gente".

La participación en la investigación estaba motivada por el mismo interés, siendo repetidamente contrastado con la forma en que lo presentamos en el informe inicial:

"Eso sí, el objetivo principal de la participación en la investigación era conseguir la nota, y por eso estuve haciendo los diarios, vamos y pienso que la gente que estaba en los diarios creo que también sería por eso, tampoco porque a nadie le gusta echarse un cargo más sino ve un beneficio claro que le interese a él, digo yo".

Aunque Diego reconoce su interés excesivo por el resultado académico, muestra todavía algún síntoma por el que parece resistirse a la idea de olvidar el aprendizaje, objetivo que idealmente debe buscar el alumnado.

"Aprobar pero eso aprendiendo cada vez más, pero eso claro, si eso llega un momento que tienes mucha materia y no puedo, pues me gustaría más bien a lo fácil, que aprendiera menos, pero aprobando".

En ocasiones, acordamos la modificación de alguna frase, pues podía ser interpretada como que el único interés académico del sujeto por la EF se centraba en la superación de la materia, dejando definitivamente el texto de tal manera que

aunque se resaltara la predominancia de la superación del curso, se vislumbrara en menor medida un interés por el aprendizaje.

4) En una ocasión Diego comenzó un nuevo discurso, justificando como había realizado en otras ocasiones y bajo otras temáticas, el hecho de que hubiera dicho que quería poca o ninguna libertad. Sus argumentos se centraban ahora sobre la imposibilidad de que el profesor diera mayor libertad, ya que la clase "se desmadraba" por culpa del alumnado. Eso para él no significaba que no quisiera mayor libertad, sino que, según él, debía interpretarse como una imposibilidad de llevarse a cabo tales decisiones. Sin embargo, sucesivamente fueron recordándose varios momentos en los que Diego tuvo la posibilidad de asumir varias responsabilidad encargadas por el profesor, ante las cuales se mostró reticente e insatisfecho.

> *"La responsabilidad no me gustaba porque me sentía extraño. A lo mejor te mandaba a recoger el material o algo, pensaba que iba una persona y a lo mejor estaba en la otra punta, y todos los demás se iban, y pensaba que uno hacía el ridículo, no me sentía cómodo".*

A las causas de imposibilidad por falta de control, se fueron uniendo otras diversas razones, entre las que destacaban la falta de preparación y de predisposición por parte del alumnado, que seguía confiando la totalidad de las decisiones a la figura del profesor como agente que conoce y controla las acciones de la clase. Los argumentos volvían a coincidir con los expuestos en el informe inicial.

> *"Me gusta más que el profesor nos dirija lo que había que hacer porque pienso que cuando nos dio las hojas para que nos evaluáramos nosotros mismos, pues sí, aprueba todo el mundo, pero tampoco es justo porque yo pienso que algunas personas a lo mejor podían tener más nota y otras deberían tener menos, y yo creo que lo que hacíamos no era una evaluación justa, por eso no me gustaba, por eso me gustaba más bien que evaluara el profesor, y así habría una nota más justa para todos los compañeros. Cuando puso a los árbitros tampoco me gustó, porque el que nos puso a nosotros no sabía ni normas ni nada, yo creo que tenía que haber puesto a gente que tuviera idea de como se jugaba al voleibol".*

5) Por último, durante el informe inicial, aparecía la mala percepción que se fue formando del profesor, tal y como ha sido reconocido por él; sin embargo, actualmente cree que la culpa de las situaciones de clase no se debían exclusivamente a la actuación de León, sino que ellos como alumnado tenían también bastante responsabilidad. En este sentido, coincide con la idea de "*culpabilidad asumida al fracaso*" planteada por Martínez Rodríguez (1992:291) y que Diego presentaba de la siguiente forma:

> *"No me gustaba el profesor que teníamos, no me gustaba como daba la clase, no me caía bien; en principio sí, pero luego ya no me caía bien, y lo puse en los diarios, en los trozos estos viene también y quizás me pasé un poquillo. Ahora tampoco lo veo que fuera así tan culpa de él, como lo puse en los diarios. Quizás me haya pasado un poco con él".*

> *"No se lo que hicimos varios días que le echaba la culpa al maestro, bueno al profesor, y pienso que era culpa de él, pero que también en parte teníamos nosotros culpa y parece, parece no, que he escrito echándole toda la culpa sobre el profesor, y pienso que alguna culpa recaía sobre nosotros {...} Pienso ahora que el profesor no puede controlar todo, que si nosotros no ponemos de nuestra parte, él tampoco.. Antes parece que no lo veía así, no sé por qué".*

Las cuestiones más significativas tratadas, que en lugar de discrepancias, se contemplan como aclaraciones al informe inicial debatido son sintetizadas a continuación.

A) Situación de partida.

> *(sobre la representación del centro y los cargos de responsabilidad)"El principal motivo por el que no me gustan es porque vivo muy retirado del instituto. Un compañeros mío fue delegado y eso, lo llamaban, no todos los días, pero a lo mejor 1 vez al mes y tenía que venir al consejo escolar a reunirse con ellos. Vivía en el Alquián y tiene mejor transporte por que por allí bajan los urbanos y pasan cada cierto tiempo. A lo mejor yo para irme al instituto pierdo una tarde entera, para coger el transporte a lo mejor pierdo 2 ó 3 horas y el principal motivo es ese, si viviera por allí por el instituto a lo mejor me*

importaba bastante menos ser delegado, aunque no me gusta tener relación con un profesor que con el que no tengo confianza con él y eso".

B) Primera fase: Enseñanza tradicional.

(En relación a los exentos) "Los compañeros del otro bachillerato me comentaban un día que con los ejercicios se sentían ridículos y al día siguiente nos tocaba a nosotros EF. Yo pensaba que ese día íbamos a hacer lo mismo que ellos, y ese día fue cuando me hice el exento".

"Creo que el valor de 2,75 % para los exentos ha sido algo bajo, creo que lo que yo hable en los diarios mostraba menos importancia de lo que realmente suponía".

(Sobre la participación en la investigación)
I.-¿Qué impresión te llevastes cuando vistes en las notas del primer trimestre un bien?.
A.- En principio que nos habías engañado, porque un sobresaliente y tenía un bien, algo fallaba ahí y eso; cuando estuvimos hablando pues ya me lo explicastes, pero pienso que si nos hubiésemos quedado con el bien hubiese dejado de hacer los diarios, porque para un bien lo saco casi sin esforzarme. Aunque también como te comente, tu como un profesor me caías bien, como un amigo, y tal vez también haya seguido por ti, lo mismo si hubiera sido otro no hubiese seguido haciendo los diarios".

(Sobre la calificación en EF y su participación en la investigación). "En el primer trimestre es el que pienso que es más difícil, después se hace poco. A lo mejor cuando terminé 4º de ESO y llegué a Bachiller pensé que EF la podría suspender y por eso más bien elegí esto de los diarios, la investigación esta; pero luego vi en el 2º trimestre que todo el mundo aprobaba y eso, que era más fácil de lo que yo creía, cuando había dado las notas y cuando veía que la gente se escaqueaban y aprobaban y todo eso lo veía bastante más fácil {...} Quizás cuando se hacen pruebas sea más difícil que cuando a lo mejor estábamos dando voleibol, pues sí, era fácil, de hecho aprobó todo el mundo {...} Yo lo veo más difícil al principio, cuando empieza el curso, pero luego cuando veo que dicen

eso de las faltas, que con dos faltas suspendes, que si no realizas las pruebas suspendes y todo eso, por el comportamiento y todo eso, y luego creo que no se valora tanto como al principio dicen los profesores, porque yo he visto gente que tiene más de dos faltas estando conmigo y no ha suspendido".

(Sobre la falta de sentido hacia las clases de EF). "En EF es que la práctica que hay no le encuentro sentido. Pienso que lo principal es la práctica pero al no ser la práctica buena creo que el mejor método es la teoría. A lo mejor a alguna gente le convence, a mí por lo menos no me gustaba muchas cosas de las que hacíamos, no le veía sentido y por eso no me gustaba la práctica".

C) Segunda fase: Enseñanza entre compañeros.

(sobre la concepción de la EF) "Me gustaría que la EF se encargara de enseñar, pero con lo que yo viví más bien la percibí como pasar el rato, no sé, aprender algo, pero tampoco lo veía aprender como lo principal, porque nosotros ya ves tu voleibol; en los exámenes esos que hizo a lo mejor nos iba hablando cosas pero muy poco de músculos y eso, pero eso yo no creo que..., porque si hubiera dado un temario, 2 ó 3 temas, hubiera sido mejor que de la forma que lo hizo. Como yo he estado viéndola, la veía más como una perdida de tiempo, porque para darla así, mejor quitarla".

(Sobre el descontrol de la clase). "Me gustaba que dejara responsabilidad hasta cierto punto, porque a mi si me gustaba pero hasta un cierto momento, porque luego ya veía que se desmadraba la clase y no me gustaba nada de eso, y por eso era una percepción negativa, no transcurría la clase como a mí me gustaba, si nos dejaba libertad la clase se volvía un asco, por eso no me gustaba".

D) Tercera fase: Microenseñanza.

(Sobre su desacuerdo con la selección y su aprupamiento de los grupos y entrenadores/as). "No me gustaba al principio porque los grupos no lo elegimos nosotros, estábamos gente que a lo mejor no nos llevábamos bien, siempre había alguno que no nos caía bien en el grupo, por lo menos a mí, y eso, no teníamos tanta confianza como por ejemplo yo con el Pérez, el Lorenzo y eso, me sentía extraño en el grupo ese".

I.-¿Te hubiera gustado ser entrenador?.
A.- Lo que pasa que como vi en mi equipo quien había tocado, no sé, a lo mejor lo hubiera hecho peor que ella, o mejor, no sé, pero al ver como lo hizo ella pues pensé que lo podía hacer mejor {...} Quizás también sería porque el entrenador no jugaba. Así estoy en el equipo pero no hago el ridículo jugando al voleibol o algo de eso. El entrenador no jugaba, no se mezclaba. Encarna era así, no le gustaba jugar al voleibol, también tal vez por su timidez. A mi me hubiera gustado ser entrenador para no hacer el ridículo jugando".

(Sobre la realización de los diarios y la rutina diaria). "Al principios pues hacer los diarios sí, vamos llegaba a casa lo hacía y me resultaba, lo hacía pronto, eran los primeros días, pero luego ya más tarde, ya se repetían mucho las cosas, hacíamos voleibol siempre, en el segundo y tercer trimestre, y ya no sabía tampoco que poner, se hacían más pesados los diarios, también había más exámenes, eran finales, más importantes, y ya me gustaba menos, también se me hacía más pesado hacer los diarios, porque ya como siempre te contaba lo mismo, pienso yo".

(Sobre la concepción negativa del profesor). "Yo pienso que sí, que el profesor era algo chulo, porque como pone ahí en los diarios también..., no sé si soy machista o..., no creo, pero no sé, por lo menos pasó y parecía que se reía más de nosotros que de las niñas y pienso que las niñas para la EF han sido siempre peores, a lo mejor hay alguna que destaca más que yo, o que otros, pero en general así a las niñas no se le da lo mismo la EF que a los niños, y parecía que las defendía a ellas más que a nosotros; incluso cuando estábamos jugando, eso cuando ya empezó a caerme mal, pues ya le iba echando más la culpa y quizás cada vez le iba poniendo peor".

CAPÍTULO 7

ANÁLISIS: INFORME COMPARATIVO DE CASOS

7.1 • ELMENTOS SOCIO-CULTURALES EN EL APRENDIZAJE Y CONSTRUCCIÓN DEL CONOCIMIENTO ESCOLAR EN EF

• Cararcterísticas socio-familiares e influencia social de la escuela • Significado social de la EF: concepciones, actitudes y conductas del estudiante • Participación social y participación académica en EF • Los procesos de negociación en el aula de EF • El aula de EF como contexto social para la construcción del conocimiento escolar

7.2 • PARTICIPACIÓN DEL ALUMNADO EN EL AULA DE EF Y EL CENTRO ESCOLAR

• Ámbito contextual de la participación del estudiante en el aula • Participación y toma de decisiones en EF

En los informes individualizados y en las respectivas negociaciones con cada uno de los sujetos descritas hasta el momento, hemos tenido la ocasión de apreciar los diferentes significados que cada uno de ellos extraía de los acontecimientos transcurridos en las sesiones de EF, donde el desarrollo del programa docente llevado a cabo por el profesor de la asignatura ha tomado parte importante en la configuración contextual del aula. Hemos intentado hasta el momento mostrar las diferencias individuales que existían en la configuración de la realidad del aula, quedando ésta reflejada por las representaciones de sus experiencias; sin embargo, también nos parecía importante recoger las interpretaciones compartidas, formadas como consecuencia del consenso o negociación establecido por el grupo que viene conviviendo en un contexto social y curricular determinado. Focalizando nuestra atención hacia este interés, hemos creído detectar en los significados extraídos del aula de EF por parte de Encarna, Rubén y Diego, algunas características comunes, que a nuestro modo de ver, revelan unos elementos culturales compartidos en el espacio social del aula de EF, aunque en interacción constante con la vida escolar.

Las diferencias y similitudes en los sistemas de pensamiento del alumnado estudiado, delimitan, según lo entendemos, una parte importante de las acciones desarrolladas por los sujetos y sus posibles causas. Ello nos aporta evidencias interesantes sobre las características de las subculturas que coexisten dentro del aula, y que terminan configurando, de una u otra forma, la cultura general de las aulas y del centro.

Partimos de la idea de que para identificar cualquier subcultura es necesaria la existencia de un grupo de individuos con una problemática común, a la que intentan enfrentarse con soluciones compartidas y que se encuentran encuadrados en una sociedad más amplia. Bajo esta conceptualización, detectamos en una primer análisis al menos dos subculturas y formas de pensamiento dentro del aula, la cultura del alumnado frente a la cultura del profesorado. Sin embargo, variables como el género, la edad, etnia..., son también determinantes para la constitución de subculturas diferentes e interrelacionadas. Desde esta perspectiva, nuestro alumnado en concreto no sólo se integraría a una subcultura por razón de su rol social, sino que tendería a compartir implicaciones en diferentes tipos de subculturas, por ejemplo, podríamos hablar de la cultura adolescente, la cultura machista, la cultura blanca, etc.

No obstante, hemos de advertir que el hecho de que en el aula no se manifieste un determinado tipo de subcultura, a veces no debe ser entendida por razón de su inexistencia, sino tal vez por la aparición de un solo grupo de individuos de los que formarían dicha subcultura. En nuestro caso, por ejemplo, no apreciamos una subcultura por razón de patrones etnicos, debido especialmente a la existencia de un solo grupo homogéneo en este tipo de características culturales, lo que si bien impide su manifestación actual, no cabe duda que podría sin embargo desarrollarse en otro momento histórico del aula. Por otra pare, para el análisis de cada una de las subculturas, hemos visto necesario tener en cuenta que cada una de ellas debe representar una estructura distinta de pensamiento y de actuación de la que representa la cultura principal o dominante del aula.

Por ello, con este capítulo intentamos representar una visión más social y cultural del conocimiento escolar, si bien se sustenta en el análisis previo realizado sobre cada uno de los casos. Así, aparte del análisis comprensivo realizado durante el capítulo anterior, se busca ahora un análisis significativo (Santos, 1990:135), donde la exposición narrativa se convierte en una exposición de segundo orden, pues en parte los datos ya han sido presentados, primándose ahora la significación que el propio investigador le atribuye a partir de los propios datos y la revisión conceptual propia y de terceros autores. Con ello, es fácil entender que el modelo seguido en este capítulo es bastante más abierto que en el resto de apartados, de tal forma que, de todos los significados que pueden extraerse de los datos expuestos previamente, nos hemos centrado sobre dos cuestiones que se constituyeron en el objeto de estudio a lo largo del mismo proceso de investigación. La primera de ellas tiene que ver con la descripción agrupada de maneras de representar la realidad del aula, lo que nos ayuda a deducir algunas formas de pensar y actuar que el investigador ha creído ver en la información mostrada por los tres sujetos estudiados, como elementos configuradores de una cultura propia de este alumnado y con una repercusión importante en el aprendizaje de la materia de EF.

Como segunda cuestión, y partiendo del análisis que hayamos realizado previamente, focalizaremos nuestra atención sobre la participación y toma de decisiones del alumnado en el aula de EF, con sus transferencias e interrelaciones bidireccionales hacia la vida y entorno del centro.

Por último, debemos insistir que nuestro objetivo no es describir en toda su extensión la cultura del alumnado, sino centrarnos sólo en aquellos elementos definidos por el estudiante, e interpretado por nosotros, que aporten un grano de arena para comprender como transcurre el aprendizaje y la construcción del conocimiento escolar del alumnado en las aulas de EF, si bien, con ello somos conscientes que estamos presentando, de una forma indirecta, una parte significativa de la cultura del aula.

Previo al desarrollo de cada una de estas dos cuestiones, queremos dejar constancia de nuevo que la información que pretendemos desarrollar se encuentra íntimamente conectada con la que ya ha sido expuesta durante cada uno de los informes individualizados, por lo que consideramos que una lectura y comprensión previa de cada uno de los casos podría facilitar la mejor comprensión de este apartado. Bajo esta idea, nos suscribimos a la tesis que plantea Blumer (1982) por la cual los informes, como el que aquí se representa, puede suponer una diferente interpretación para cada lector, independientemente de la que el investigador haya podido entender, pues:

> *"En cierto sentido, los documentos humanos sirven al lector de un informe lo mismo que a un investigador, permitiéndole familiarizarse más estrechamente con el tipo de experiencia que está estudiando y formarse una opinión sobre la naturaleza razonable de las interpretaciones propuestas. No obstante, esa opinión variará según el tipo de lector; aquellos que tengan facilidad para comprender a los seres humanos y posean ya un profundo conocimiento de la gente que estudian, podrán enjuiciar mejor el tema que los que carezcan de ello. Es posible que sólo el juicio de quienes igualen o superen al investigador en competencia y familiaridad con el tema, será importante en la evaluación crítica de un informe. Otros lectores tendrán que someter su criterio, en ciento modo, a la autoridad del análisi de los documentos humanos realizado por el investigador". (1982: 95).*

Advertimos con todo ello que nos introducimos a partir de aquí en un nivel mayor de interpretación al expuesto hasta el momento, entendemos pues, que presentamos un informe subjetivo de la realidad, en la medida en que construimos un significado particular de la variedad de formas y sentidos que pueden tomar las representaciones aportadas por cada uno de los sujetos. Las influencias de las teorías

previas de las que parte el investigador, y sobre todo la formación que actualmente ostenta, son aspectos que debemos reconocer. Esto hace que las interpretaciones que hoy se extraen aquí, pudieran ser en parte variadas o matizadas a medida que nuestra formación sobre el tema, y posición ante la realidad educativa, van evolucionando; máxime si entendemos que los datos una vez recogidos son invariables a lo largo del tiempo, mientras que las interpretaciones que sobre ellos se realizan se verán modificadas por éste. Por todo ello, hemos creído necesario someter estas reflexiones a la valoración de experimentados investigadores que complementen o confirmen, desde sus distintas perspectivas de afrontar el problema de estudio, el proceso de investigación seguido, así como las conclusiones extraídas. Con ello, esperamos crear ante todo una posibilidad de diálogo, negociación, y por consiguiente, de construcción de un nuevo conocimiento sobre el tema en cuestión.

6.5.1.- Elementos socio-culturales en el aprendizaje y construcción del conocimiento escolar en EF.

6.5.1.1.- Características socio-familiares e influencia social de la escuela.

La primera característica a destacar en el análisis comparativo de los casos estudiados viene matizada por las diferencias personales, familiares y sociales que rodea el entorno de vida de cada alumno/a.

La primera diferencia surgía por razón del sexo y el clima familiar vivido en cada uno de los tres casos. Así, cada uno de los sujetos cuenta con 1 ó 2 hermanos/as, pero mientras Rubén y Diego no ocupan el primer lugar entre ellos, Encarna, además de chica, viene a ser la mayor de las hermanas, suponiendo en su caso una alta responsabilidad en las tareas domésticas y una fuerte presión por parte de su madre, como tuvimos ocasión de mostrar en los comentarios realizados por el sujeto, de donde extraemos un breve comentario que ilustra la panorámica familiar:

> *"Parece exagerado que diga que mi madre ponga a mi padre en contra de mí, pero es verdad, cuando está cabreada ella misma lo reconoce {...} No hace falta gran cosa para que me castiguen, mi madre lo desea constantemente". (SNG1)*[16]

Una segunda diferencia quedaba establecida por la situación económica y hábitat de vida establecido. En este caso los padres de Diego aunque con un nivel cultural muy bajo, contaban con 16.000 metros cuadrados de invernaderos que le suponían una fuente de ingresos bastante superior al resto de los sujetos. Sin embargo, significaba para Diego tener que ayudar temporalmente al padre en las labores del campo, percibiéndose con unas costumbres de vida muy diferentes a sus compañeros de la ciudad en los que creía ver muchas facilidades y comodidades, pero apenas obligaciones. El entorno rural de Diego se contrapone por lo tanto a la cultura urbana del resto de sujetos.

[16] El código expresado indica que el fragmento de texto corresponde a la sesión de negociación mantenida con el sujeto 1 (Encarna).

"Pues sí, a ratos libres practico mucho el ciclismo, me gusta mucho el ciclismo; pero tampoco tengo tiempo, así meterme en algún deporte y practicar no tengo tiempo porque mi padre, como te he dicho, tiene tierras, y no es como aquí , los de Almería, que la gente pues llega a su casa y no hace nada... Hacen la tarea o se acuestan la siesta; vamos que viven de otra manera, tienen más tiempo, más libertad que yo." (E3-1)[17].

Desde nuestra manera de ver, las dos diferencias apuntadas, en el ámbito social y familiar han determinado, de una u otra forma, un desarrollo madurativo diferente en la personalidad de los tres sujetos. Así pues, hemos encontrado la personalidad de Encarna y Diego más estable que la de Rubén, al que apreciamos más influenciado por las modas, acciones e ideas de otros grupos y/o personas, y muy condicionado, por ejemplo, por la figura de su amigo Andrés. Apreciamos a los dos primeros integrados casi por completo en la cultura adulta, mientras que vemos en Rubén todavía una importante oposición a los adultos, como característica muy definida de la etapa de pubertad-adolescencia.

Por otra parte, los tres sujetos se encuentran en una edad cronológica muy similar, todos nacidos en el año 78 y podríamos afirmar que en función de sus procesos cognitivos, el desarrollo evolutivo se encuentra a un mismo nivel de funcionalidad que la persona adulta, encontrándose según Piaget en la última fase del desarrollo evolutivo, es decir, en el llamado estadio de las operaciones formales. Por otra parte, todos ellos cursaron la EGB en colegios públicos, pasando después al instituto San Felipe para cursar el segundo ciclo de la ESO y posteriormente el primer curso de Bachiller, manteniéndose sin repetir curso hasta el periodo de inicio de la investigación. Con ello, podríamos afirmar que su trayectoria académica mantiene una cierta semejanza en cuanto al proceso de aculturación escolar que hayan podido padecer, contemplando una impregnación de los procesos culturales característico del aula de EF y de la ritualización de los aprendizajes que en ella tienen lugar. Todo ello nos puede explicar la cantidad de significados que comparten sobre los acontecimientos ocurridos dentro del aula, y que intentaremos describir aquí algunos de ellos

[17] El código expresado indica que el fragmento de texto corresponde a la primera entrevista realizada al sujeto 3 (Diego).

Un aspecto en común detectado en los tres sujetos, dentro de la trayectoria escolar, es la disminución progresiva que han experimentado en los rendimientos académicos desde la incorporación al Instituto, es decir, en el paso de la EGB a la ESO. Dicha disminución la hemos creído ver acompañada de una disminución de interés por lo escolar, y de esta manera coincidiendo con los estudios recopilados por Jackson (1992: 29 y ss) sobre los sentimientos, percepciones y expectativas de los alumnos hacia la escuela. Nosotros mismos (Reche, Sicilia y Rodríguez, 1996), tuvimos la ocasión de manifestar una relación directa entre la edad del alumnado y la insatisfacción por la escuela, apreciando también diferencias entre aquellas materias que son consideradas por el alumnado como más difíciles de superar. De una u otra forma, el aumento de exigencia curricular en las diversas asignaturas determinaría una mayor insatisfacción por parte del alumnado, manteniendo un grado de aceptación estable en aquellas áreas que no le suponen un aumento de esfuerzo académico, como parece ser el caso de la EF.

Por una parte, los resultados anteriores explicarían en nuestro estudio, y para el caso de Rubén y Diego, las manifestaciones por las que se destaca una mayor aceptación de la EF frente a otras áreas curriculares, sin embargo, no parece contemplar una suficiente justificación hacia la incomodidad e insatisfacción que siente Encarna hacia las situaciones relacionales que se le presentan en la EF. Tal vez, la relación entre exigencia curricular e insatisfacción deba ser ampliada, debido fundamentalmente a que el concepto "exigencia", y el valor que se le puede atribuir en cada caso, dependerá de la persona o alumnado. Así por ejemplo, un alumno/a que obtenga unas calificaciones altas en las materias más conceptuales, o consideradas como "más académicas", sin embargo, puede contar con unas deficiencias importantes en el campo motriz, lo que podría llevarle a presentar la EF como más insatisfactoria que el resto de áreas curriculares. De forma algo parecida, cuando Encarna nos comunicaba su mayor temor a afrontar la clase de EF que el resto de asignaturas, podríamos hablar de un mayor esfuerzo, pero no tanto en el ámbito académico, sino considerándolo desde un punto de vista social. Como pudimos apreciar en los informes individualizados, Encarna mantenía una escasa integración con los compañeros desde que se incorporó al instituto, por lo que paralelo a la desmotivación académica se apreciaba una desmotivación social. Una representación de este problema vendrá desarrollado al entender que el autoconcepto de Encarna esta configurado por los autoconceptos en diferentes

ámbitos específicos, siendo en el ámbito motriz donde experimenta uno de los niveles más bajos de autoconcepto y consiguientemente de autoestima.

Las relaciones sociales de Diego eran también bastante pobres, aunque no le suponían, como en el caso de Encarna, ningún tipo de preocupación pues intentaba mantenerse en una estrategia de "supervivencia escolar", centrando sus amistades en un grupo pequeño y limitando sus relaciones al momento de la jornada escolar. Rubén, era el que más se oponía en este sentido a los otros dos sujetos. Mantenía unas fluidas e intensas relaciones con los compañeros, sirviéndole para contrarrestar la desmotivación que le suponía lo puramente académico. Llegó en ocasiones incluso a olvidarse de las responsabilidades académicas. De cualquier forma, sirvan estas primeras líneas para adelantar la conexión existente entre la estructura de participación social del aula y la participación académica, aspecto al que posteriormente volveremos.

Un elemento importante que hemos apreciado y que nos ayuda a comprender la desmotivación académica que arrastra el alumnado y sus consecuencias en el rendimiento escolar, viene determinada por la relación mantenida con las expectativas de futuro de las que cada uno de ellos parten. De esta manera, ninguno de los 3 sujetos se muestra con unas ideas claras a la hora de escoger los estudios de primero de bachiller en la especialidad de Ciencias de la Naturaleza, en los que más bien parecen haber sido arrastrados, al menos en buena parte, por factores externos a ellos. Si recordamos, Encarna continúa estudiando en el mismo centro donde vive, sin una predilección clara por uno u otros estudios y porque sabe que sus padres así lo desean.

> *"Sigo estudiando por que quiero, o sea, más bien no ya por mí, sino...Pero más bien es por mis padres; no han estudiado nada y tienen el empeño de la niña que tiene que llegar a esto, tiene que llegar a lo otro. Entonces si hay veces que piensas en ti pero la mayoría es para llevarles el notable a tus padres, para que te miren de una manera" (E1-1).*

Por otra parte, Rubén y Diego partían con la idea de realizar la especialidad en automoción dentro de los estudios de FP, viéndose arrastrados hacia la ESO y posteriormente hacia el bachiller por la implantación del nuevo sistema educativo.

"Terminé la ESO y era pasarme a FP o a un Modulo Profesional. Como a FP no podía y el Módulo Profesional todavía no estaba, pues ahora que hago, ¡Puff!. El no estudiar..., yo pensé: me entro en bachillerato y si me puedo sacar el bachiller pues algo que tengo más... ". (SNG2)

Para Encarna, Rubén y Diego la educación parece claro que no se le presenta con unas perspectiva de futuro, centrándose más en vivir el presente y el día a día. Ninguno tiene unas ideas claras y estables sobre si llegará a la Universidad, sobre lo que se van a dedicar dentro de unos años. Este aspecto, presenta un factor importante para explicar el esfuerzo individual que están dispuestos a realizar durante el curso académico, pues se puede afirmar la existencia de diferencias entre aquellos alumnos que son capaces de planificar su vida a largo plazo y los que buscan una gratificación más inmediata "aquí y ahora" (Fernández Enguita, 1995: 51 y ss).

La vida que han seguido cada uno de los sujetos al finalizar el curso académico 94/95 reafirma y amplia la información sobre las expectativas con las que comenzaron cada uno de ellos. Así, Encarna se encuentra de nuevo cursando 1º de bachiller en la misma especialidad. Al no haber podido superar el presente curso, sigue mostrando una inseguridad importante sobre la continuación de los estudios y su temor a plantear el problema con los padres.

"Ellos (sus padres) no entienden que de ser una normal o buena estudiante pases a ser un desastre. Yo no me he salido de estudiar por ellos. No entienden mi postura, que no quiero, y seguiré {...} También sino estudio, ¿qué hago?, es una manera de ocupar el tiempo; yo a ellos no me he enfrentado nunca ni me puedo enfrentar, son mis padres, quiera yo o no. Yo no puedo subirles la voz ni nada por el estilo, yo me pongo a hablar con ellos y les digo cualquier cosa y me dicen '¡no!', y se acabó de hablar. Es que como no me dan confianza, a todo le dan la vuelta..., estoy harta de luchar". (SNG1)

En el caso de Rubén tampoco superó el curso, e incluso, como pudimos apreciar en su informe, disminuyó su esfuerzo al final de curso. Inició en el mismo centro (y una vez instaurado) los estudios del módulo profesional de nivel II en la rama de automoción, donde ha superado completamente el primer curso en la convocatoria de Junio.

Diego tampoco pudo superar el curso, aunque es el que estuvo más cerca de conseguirlo. Al repetir comenzó de nuevo, al igual que Encarna, el primer curso de bachiller, eliminando la opción de los módulos de automoción de nivel II al ser un camino terminal y de baja titulación para él. Abandona los estudios hacia mitad del curso académico dedicándose desde entonces a tiempo completo a ayudar a su padre en el trabajo del campo.

Tras estas situaciones continuas de fracaso escolar experimentado por los tres sujetos, especialmente en este último caso, debemos advertir que desde nuestra visión contemplamos a los alumnos como seres activos, en lugar de ser considerados como sujetos pasivos del sistema social que les ha tocado vivir; tal y como ha podido plantear desde diferentes enfoques sociológicos, entre los que destaca las perspectivas de la teoría de la reproducción y especialmente desde su visión más generacional. No obstante, esto no significa que neguemos totalmente el peso que juega en los sujetos los fines que la sociedad espera con la escuela. Así, los tres sujetos parecen encuadrarse en una estrategia de acomodación de mayor o menor grado acorde con su situación social y familiar. En todos los casos no hay una identificación plena con la escuela, si bien se manifiesta, dependiendo de los casos, diferencias en unas u otras características. Así, por ejemplo en la situación de Encarna se contempla unas nulas relaciones sociales, mientras que en Diego y Rubén son más aparentes una desconsideración con el tipo de estudios en los que se encuentran. Todos ellos, además, presentan una alta identificación instrumental de la escuela como medio para conseguir una situación social más privilegiada. Es si cabe en el caso de Diego donde hemos apreciado una mayor manifestación de esta estrategia. Su obsesión por las calificaciones como medio de superar los niveles educativos ha quedado reflejado en numerosos momentos de su informe, pudiendo observarse de una forma comparativa en relación al resto de sujetos a través de los datos aportados en las siguientes tablas:

	FASE 1	FASE 2	FASE 3
ENCARNA	0 %	0 %	0 %
RUBÉN	4,58 %	3,73 %	0 %
DIEGO	8,26 %	1,47 %	9,52 %

Tabla Nº 15.- Resultados correspondientes a la subcategoría "calificación otras áreas".

	FASE 1	FASE 2	FASE 3
ENCARNA	3,64 %	2,79 %	0 %
RUBÉN	2,5 %	3,10 %	0 %
DIEGO	5,50 %	7,35 %	0 %

Tabla Nº 16.- Resultados correspondientes a la subcategoría "calificación en EF".

La estrategia de supervivencia llevada a cabo por Diego durante este año, y creemos que durante los últimos, lo entendemos producto de la combinación de un bajo grado de indentificación con la escuela o "identificación expresiva" (Fernández Enguita, 1995), y un alto grado de identificación instrumental, síntoma de creer que puede romper con la clase cultural baja que hereda de los padres, estando dispuesto para ello a soportar, al menos inicialmente, un gran esfuerzo, aún no indentificándose con lo realizado dentro de las aulas y por supuesto en absoluto motivándole. El abandono de Diego, al año siguiente y tras no haber podido superar el curso, lo hemos entendido, en cierta parte, como un rechazo a la escuela y a su continuo sacrificio, abandonando esta institución para integrarse en otra institución como es la familiar y laboral, esperando que le sea más favorable y gratificante, dando con ello el paso definitivo a la cultura adulta. Este rechazo de la escuela, significa para nosotros, una cierta manifestación del mecanismo de reproducción de la segunda institución a la que pasa a integrarse. Con ello la actuación académica y cultural presentarían fuertes motivaciones sociales.

La situación social de los padres y las relaciones con los profesores, como principales factores para el abandono de la escuela (cf. Garcés, 1994), nos han parecido especialmente manifiestos en el caso de Diego. No obstante, no se trata, como habíamos advertido más arriba, de caer en un cierto "reduccionismo economicista" (Apple, 1987,1989) concediendo un papel totalmente pasivo al alumno, sino de reconocer que el sujeto se presenta en una encrucijada de culturas (o subculturas) que no sólo corresponden a un ámbito escolar, y que junto con las diferentes culturas escolares conviven la cultura social y familiar, estableciéndose continuos procesos de "diferenciación" e "integración" (Willis, 1988: 77 y 95)[18].

[18] El autor entiende por "diferenciación" la intrusión de lo informal en lo formal, mientras que la "integración" sería la constitución progresiva de lo informal en lo formal u oficial.

6.5.1.2.-Significado social de la Educación Física: Concepciones, actitudes y conductas del estudiante.

Una vez introducidos en la faceta reproductora de la escuela, nos puede servir esta perspectiva para analizar la concepción particular que los alumnos presentan de la EF, es decir, se trata de ver la función social que perciben de la EF en relación a la función social del resto de asignaturas y de la escuela en general.

Si recordamos de forma resumida, para Encarna y Rubén la EF perseguía la formación física de los alumnos y alumnas, su entrenamiento deportivo y físico. Para Diego la EF significa fundamentalmente la posibilidad de crear hábitos de vida saludables, dando a su visión un carácter más higienicista.

> *"A[19].- Me encanta la E.F siempre. Yo antes no pensaba lo mismo, pero es que se nota mucho. Haces algo durante todo el año, aunque sea sólo aquí, mejor que no hacer nada. Yo como nunca hago nada fuera del Instituto, pues se nota mucho.*
> *I.- ¿En qué lo notas?.*
> *A.- Echas de menos las agujetas...(risas); en serio. No sé, por ejemplo en resistencia. Al principio del verano se nota que resistes más nadando y luego cuando dejas de hacer ejercicio te cuesta mucho".(E1-1)*

A partir de la experiencia y de los datos con que contamos, nos atrevemos a afirmar que aunque los contenidos, la metodología y en general la enseñanza de la EF ha cambiado considerablemente en los últimos años, el alumnado mantiene todavía una consideración de la asignatura fuertemente marcada por un modelo dualista, por el que divide entre procesos cognitivos y procesos físicos o de ejecución, entre materias que se ejecutan y materias que se estudian, entre asignaturas prácticas y asignaturas teóricas.

La concepción de la EF como asignatura que pretende el desarrollo corporal, la preparación física del cuerpo y la mejora de la salud es latente en las manifestaciones de cada uno de los sujetos estudiados. En el mismo sentido, Lehr y Boyce (1985) comprobaron como el sentido mayoritario que los estudiantes

[19] El código expresado nos indica las ocasiones en que cada persona (alumno/a o investigador) inicia el discurso.

asignaban a las clases de EF estaba centrado en el desarrollo físico personal y el rendimiento o mejora en la ejecución de tareas motrices. De esta forma, el concepto de EF para los alumnos no ha cambiado mucho del que encontraba para la cultura norteamericana Kollen (1981: 125 y ss), donde el movimiento y el cuerpo eran vistos como instrumentos, como "*herramientas provechosas*", donde se venía realizando porque era "*bueno*" para uno mismo; o bien de los trabajos más recientes sobre las concepciones y actitudes en las clases de EF (Carlson, 1994, 1995; Tannehill, Romar, O'Sullivan, England y Rosenberg, 1994; Tannehill y Zakrajsek, 1993) donde se observa que para los alumnos la EF sigue sin ser realmente una asignatura, o al menos, no tan importante como otras.

La concepción del alumnado sobre la EF como materia que pretende la mejora de la salud y la condición física se encuentra tan arraigada que se extiende a los diferentes contextos culturales y niveles educativos. Al respecto, el reciente estudio de Quarterman, Harris y Chew (1996) indentifica esta concepción en alumnos de escuelas y universidades, aún manteniendo éstos procedencias étnicas diferentes.

Dentro de nuestro contexto educativo esta consideración del alumnado hacia el área ha sido una vez más expuesta, por ejemplo, en los informes del plan de actuación del Instituto Nacional de Calidad y Evaluación (INCE), expuestos por Pérez Zorrilla et al. (1996), y donde se puede constatar que para la EF primaria, casi la mitad del alumnado considera la EF divertida, pero al mismo tiempo poco importante dentro del currículum. Dentro también de nuestro contexto educativo, y centrándonos en la étapa educativa que hemos abarcado con el estudio, debemos destacar las conclusiones que apuntan al respecto el estudio de Velázquez, Díaz, Martínez y Hernández (1993), donde se vuelve a confirmar la percepción del alumnado hacia la EF. El estudio se centró sobre un total de 1244 alumnos pertenecientes a los tres cursos de bachiller (según el anterior sistema educativo). A través de una encuesta, los estudiantes venían a situar la "forma física" y la "salud" como los principales beneficios obtenidos a través de sus prácticas en EF. No obstante, mientras que para la salud no se encontraban diferencias significativas en función del curso, edad, sexo o el hecho de prácticar o no alguna actividad física, para la elección de la forma física como beneficio de la EF si se mostraba una pequeña diferencia entre chicos y chicas, siendo algo más seleccionado por los chicos a medida que avanzaban en edad y cursos estudiados.

Sin embargo, creemos que no hace falta acudir a los numerosos estudios que existen al respecto, pues la cuestión es perfectamente conocida, y a veces asumida, dentro de nuestro ámbito y práctica profesional. Estas conclusiones apuntadas ahora son fáciles de apreciar día a día en el contexto de la EF, al mismo tiempo que se vislumbra incluso en trabajos cuyo objeto no es directamente el alumnado. Así, en el propio campo de la investigación sobre la formación del profesorado en EF, podemos apreciar como la consideración social hacia la EF es uno de los factores que más influyen en las expectativas y actitudes del propio profesor. Schempp (1993), al respecto, describe la experiencia de un profesor de EF (Steve) en secundaria, a la vez que el proceso de construcción de su conocimiento profesional. El mensaje que este profesor extraía a partir del interés que mostraban sus alumnos lo resume en que "*el profesor como persona y entrenador, era más valorado que como pedagogo o educador*". Del mismo modo, en nuestro contexto educativo, los estudios que en los últimos años se han venido realizando en el ámbito de la formación inicial y permanente del profesorado de EF (Del Villar, 1993; Medina, 1995; Romero, 1995; Viciana, 1996) confirman estas concepciones del alumnado. Al respecto, destaquemos, por ejemplo, la descripción que realizaba Del Villar al presentar una de las situaciones:

> *"...Ana (profesora en prácticas que constituía uno de los casos de estudio) me comentaba una anécdota que tuvo con una de sus alumnas, la cual estando un día en el recreo, momentos antes del inicio de la clase, le preguntó a Ana si sabía cómo resolver el problema de Matemáticas que le había mandado su profesor, y cuando Ana hizo ademán de leerlo, la niña le dijo, recordando cual era su posición en el colegio, "deja, deja, si tú eres la maestra de gimnasia y de esto no entiendes". (1993:253).*

Las concepciones sobre la EF (salud, forma física...) encontradas en nuestro estudio, y a su vez verificadas ampliamente por los estudios existentes, nos parece vislumbrar las dos tendencias sociales que más parece demandar la sociedad respecto a la EF como materia curricular. Así, la salud, la encontramos ligada a la tradicional vinculación histórica que la EF ha mantenido con la medicina. En el caso de la formación física, de nuevo la tradición deportiva y militar creemos que tienen bastante que decir.

En la misma línea de argumentación, nosotros mantenemos también que la valoración social de las asignaturas dentro de los centros parece establecerse, en gran parte, a través de las situaciones de desigualdad a las que se le somete en relación a otras. Así, en el área de EF, la menor dedicación horaria, la escasa infraestructura en material e instalaciones, su desaparición en los cursos superiores de la enseñanza secundaria, su no inclusión en los procesos selectivos para la Universidad, son algunos de los aspectos captados y valorados por nuestro alumnado para marcar una diferencia importante con respecto a otras áreas.

> *"I.- ¿Cómo ves la asignatura de EF con respecto al resto?.*
> *A.- Igual no, para mi tiene menos teoría, ¿no?. Es mejor, tiene menos teoría, aunque luego tampoco te sirve de mucho en la carrera, porque ya luego en la carrera la EF la quitan y no sirve para nada. En el resto de asignaturas pues hay más teoría, más teoría y aprendes más. Pero claro, si no tienes EF y tienes dos horas más libres, pues a lo mejor te meten dos más de lengua, a lo mejor te meten otras horas a la semana, ¿no?, y ya te dan más temas y es peor para estudiar. (E3-2).*

Esta discontinuidad de la EF en los niveles educativos, hace que para Diego, y en menor medida para los otros dos sujetos, muchas de las actividades realizadas durante la clase sean consideradas como inútiles y carentes de sentido, conclusión también apuntada en el trabajo de Kollen (1981) y Carlson (1994,1995). Aprender algo que luego no te va a servir para los siguientes cursos suelen encontrarlo, al menos nuestros alumnos/a, como absurdo, criticando por ello las actividades que en EF se centran en un aprendizaje más académico, sacrificando parte del elemento lúdico de la actividad y desviándose de lo que realmente entienden que debe constituir la EF.

> *"...también hay algunos ejercicios que me parecen una tontería, pero algún fin seguirán". (D3-1. 135-137)*[20].

Al respecto, el estudio realizado por Bores, Castrillo, Díaz y Martínez (1994) utilizando un cuestionario abierto para valorar las concepciones de los alumnos

[20] El código expresado indica que el fragmento del texto corresponde al diario del sujeto 3 (Diego) realizado durante la primera fase del programa docente, y comprendido entre las líneas 135-137 de éste.

sobre la EF, concuerda en describir a la asignatura como una materia divertida, de poca responsabilidad académica y fácil de superar.

Además, en el centro donde se llevó a cabo nuestra investigación, la organización de espacios y su funcionamiento determinaban, de cara al alumnado, que la EF fuera, entre otras cosas, tratada de una manera informal. El espacio de recreo coincidía con el lugar de desarrollo de las clases de EF, además, su ubicación, como pudimos comprobar en el plano de instalaciones expuesto al presentar la información sobre el centro, suponía el tránsito continuado de alumnado y profesorado cuando se desplazaban de uno a otro edificio, evitando con ello dar un rodeo. El profesor de EF parecía tener muy asumido todos estos aspectos, que tal vez en algún momento pudieron ser inconvenientes, pero que ahora parecían más bien constituir el entorno diario de clase. Cada alumno/a generalmente continuaba realizando los ejercicios de EF, mientras las pistas eran parcialmente transitadas por terceras personas, circunstancia por la cual, tal vez, estas personas pudieran tener la convicción de que con su actuación no se enturbiaba el desarrollo de la sesión.

Otra importante fuente de criterio por la cual el estudiante configuraría su visión de la EF estaría determinada por la propia valoración y significación de los hechos acontecidos dentro de las aulas. La visión instrumental de la enseñanza, en parte resaltada anteriormente al tratar las expectativas por la que alumnos se guiaban para continuar estudiando, toma de nuevo un papel relevante en la interpretación que hacemos de la situación académica de la EF desde el punto de vista de los sujetos. A través de ella, hemos creído encontrar una relación directa entre la importancia atribuida a una asignatura y la dificultad para poder superarla; relación que parece también deducirse de alguno de los estudios mencionados (Barbero, 1996; Bores et al., 1994; Tannehill, Romar y O'Sullivan, 1994). Desde esta perspectiva, el alumnado concede mayor significación a los acontecimientos que rodean las asignaturas que no consigue aprobar, y dentro de cada área, a las actividades que mayor repercusión creen que tiene para la calificación, como tendremos ocasión de desarrollar más adelante.

Si retomamos algunas de las ideas expuestas en cada caso podemos destacar como Rubén considera necesario dar una mejor imagen al profesor y a la asignatura de EF, de tal manera que en lugar de que "*se regale el aprobado*", se exija un esfuerzo importante al alumnado, aunque éste sea físico. De forma parecida, Diego

apreciaba el hecho de que en la mayoría de las asignaturas el nivel de dificultad se veía incrementado a medida que avanzaban los cursos y niveles escolares, sin embargo para el área de EF, aunque reconocía que existía una mayor sistematización en las clases, siempre se venían realizando similares actividades y contenidos, y de igual forma, siempre venían a aprobar la mayoría de los alumnas y alumnos. No existían temas agrupados por contenidos y éstos distribuidos por los diferentes cursos académicos como venía a ocurrir en el resto de áreas, lo que señalaba el problema en el que se había convertido la gran flexibilización de nuestra área. Para Diego, en la EF no se aprendía, o al menos no tanto como en otras, ya que no se dedicaba tiempo para el estudio.

> *"Bueno, yo creo que la EF será fácil, hombre fácil tampoco, pero la EF va haciendo pruebas poco a poco y no escalones muy grandes como ahora pasará en las demás asignaturas. Ahora te meten en todas muchos temas nuevos que no te enteras, que no has dado nunca y que cuestan ahora de un principio memorizarlos. En EF haces ahora lo mismo, sólo que con más duración, va evolucionando, no como las demás asignaturas que van por temas." (E3-1).*

Para Encarna también ha existido una mayor formalización de la EF a partir del instituto, pero en lo que le parece más importante a corto plazo, la manera de aprobar, cree seguir diferenciándose bastante de la mayoría de las asignaturas, manteniéndose como principal criterio de calificación la asistencia y participación del alumno en clase, es decir, el "interés" que se muestre ante el profesor. Todos los casos, aunque reconocen la diferente consideración que existe hacia la EF, defienden, creemos que guiados por un principio de economía de esfuerzo, el sistema actual de la EF, donde continúa siendo fácil el aprobar y además aportándoles una posibilidad de regenerarse dentro del intenso horario "intelectualista" que viven.

> *"Por ejemplo salíamos de una hora de Historia y nos metíamos en EF. No sé, las clases de EF siempre han sido un poco ir al patio, y sí, el maestro que te dirija más o menos en el patio, por si tienes que hacer carrera continua y tal. Un poco te liberas de todas las presiones que has tenido en la clase anterior". (SNG2).*

En buena parte, la concepción del alumnado hacia la EF la entendemos fruto de la propia configuración social que le viene representada desde dentro y fuera de

la escuela (donde el alumnado forma también parte). Así, las concepciones y actitudes de los estudiantes hacia la EF pueden observarse, como demuestra el estudio de Tannehill, Romar, O'Sullivan, England y Rosenberg (1994), como un cierto reflejo de las concepciones que tienen sus padres sobre la EF[21].

De otro lado, tal y como sugiere Hernández Alvárez (1992) la concepción social y profesional viene a asignar a la EF una función compensatoria de los problemas surgidos por las estructruras sociales. La concepción general de la EF debe ser encuadrada dentro del paradigma técnico, donde la eficacia y el resultado final siguen predominando frente al proceso y al aprendizaje vocacional, significativo y útil, y a través del cual puede explicarse la progresiva desaparición de nuestra área del sistema educativo, a medida que se introduce el alumnado en una preparación más cercana al sistema productivo y laboral[22]. Es precisamente dentro de este marco social e institucional expuesto, donde debe ser entendida la construcción de significados del estudiante hacia la EF. Desde el enfoque tecnocrático y eficientista de la enseñanza, la vía más rápida para conseguir los resultados económicos y sociales esta justificada en la cultura actual que vivimos. Diego para nosotros representa un claro ejemplo de esta cultura basada en los criterios eficientistas, llegando a reconocer (con cierto valor) que por encima de todo está *aprobar,* y sólo posteriormente *aprender.*

> *"Es lo que tu dices que siempre me tiraría para aprobar, porque suspender a nadie le gusta y de hecho quizás porque no sería lo suficientemente maduro cuando realice los diarios o algo, o no lo sea todavía por la razón que sea, pero pienso que gente que ya sea madura, que esté en la Universidad..., porque me comenta mi hermano que algunos se presentan en las oposiciones y se copian y*

[21] Sobre esta cuestión de influencia familiar y social, Carlos Lerena (1986:287-291) ha apuntado una correlación significativa entre la jerarquía de las ocpuaciones que los niños seleccionan y su origen social. Así, el autor viene a explicar el hecho de que los niños procedentes de clases medias o altas señalen ocupaciones intelectuales y de corbata, mientras que los niños de clase trabajadora prefieran para el día de mañana oficios manuales, donde no se necesitan estudios superiores y entre los que suelen situarse, con cierta fantasía, el mundo del espectáculo, o el mundo deportivo, eligiendo así junto a profesiones como detective, domador, las de ciclista, futbolista, etc... Sirva esta evidencia como un botón de muestra más de la influencia social sobre las concepciones del estudiante.

[22]En el sistema anterior la EF en la formación profesional era reducida, en el mejor de los casos, a una hora semanal, mientras que en la vía del B.U.P desaparecía a la entrada del COU. Con el nuevo sistema educativo, la EF desaparece definitivamente de los módulos profesionales, mientras que en el 2° curso de Bachiller se contempla solamente como optativa dentro de la especialidad de ciencias de la naturaleza y la salud.

que luego a lo mejor entra otro y hace el examen por él y dice que también hay gente que hace eso. A lo mejor apruebas una asignatura y no han estudiado nada y van pa lante y van aprobando; eso pienso que a todo el mundo le gusta, y yo...". (SNG3).

Por otra parte, la consideración de una asignatura se encuentra inevitablemente vinculada a la propia evolución histórica de la ciencia que la desarrolla. De esta forma, los conocimientos que forman el cuerpo de la EF son debidos a los intereses de grupos profesionales con diferentes visiones y maneras de entender el área de estudio, por lo que consideramos que a medida que cambian estas personas, va evolucionando con ellas el propio contenido del área. Sin embargo, entendemos que estas nuevas ideas tardan un tiempo en calar en el resto de la población relacionada con la materia, de tal manera que los esquemas de pensamiento puedan ser modificados por otros nuevos. Además, si consideramos que la EF para adquirir el mismo nivel que el resto de áreas curriculares y científicas ha perseguido el asegurarse un lugar en el denominado campo "científico" (Devis, 1994; Kirk, 1990), abriéndose sólo recientemente al estudio dentro de las ciencias sociales, se entiende aún más el retraso que debe esperarse en el cambio de concepciones de los estudiantes de EF.

El bajo estatus educativo y el carácter antiacadémico que padece la EF debe ser entendido, como ha manifestado Devis (1994), desde una visión histórica del ámbito político e ideológico del fenómeno deportivo en España. Intentar paliar la visión antiacadémica de la EF no puede limitarse al desarrollo de estrategias por parte del profesor, que como apunta este autor se han venido centrando en conceder la importancia al deporte, al juego o a los aspectos teóricos. Tal como nosotros lo entendemos, la concepción del alumnado hacia la EF no es únicamente fruto de la percepción de los acontecimientos ocurridos en el aula, sino que juega un papel imprescindible la función social que padres, políticos y en último lugar profesores y alumnado, como personas que integran también la sociedad. La representación que todos ellos transmiten de nuestra materia configura un elemento importante de la representación social de la EF.

Para guiar la construcción social del alumnado hacia la EF entendemos necesario una conexión de los elementos internos y externos, pues creemos haber dejado claro que el estudiante se introduce en el aula con unas concepciones

bastante configuradas sobre la EF, lo que condiciona su posterior actuación dentro del aula.

6.5.1.3.- Participación social y participación académica en EF.

Situando el discurso mantenido hasta aquí, como descripción de una serie de elementos que se mantienen a un nivel superior (al menos espacialmente) a los propios acontecimientos transcurridos en el aula, entendemos que nos servirán para introducirnos ahora en un análisis más profundo de los sistemas de pensamiento del alumnado durante el desarrollo de las sesiones de EF y de su interrelación con el aprendizaje que en ellas se persigue.

Si tuviéramos que priorizar los elementos que han representado una significatividad para el alumnado, sin duda las tareas y ejercicios[23]realizados durante las clases ocupan uno de los lugares más destacados. De hecho, gran parte de los procesos sociales y culturales que han tenido lugar en el aula giran en torno a los ejercicios como contenido académico de la clase.

Respecto al tema, hemos apreciado una primera diferenciación en la significación que las tareas han producido en los tres casos estudiados. Mientras que para el caso de Encarna y Diego, la atención hacia las tareas ha estado más orientada hacia el aspecto académico y organizativo, en Rubén se puede afirmar que ha predominado más la visión social y relacional. Esto ha quedado representado por la importancia temática que se presenta en cada uno de los casos. Para Encarna y Diego, la sensaciones de ridículo e inutilidad durante la realización de las tareas queda sumamente destacada, llevando además una preocupación mayor por la intervención didáctica del profesor, apreciada más en la primera fase para Encarna a raíz del cambio de profesor, y en la segunda fase en Diego, que llega a entender la

[23] Tareas, ejercicios y actividades de clase son términos que en ocasiones han venido referidos a realidades diferentes. Así, los ejercicios y las actividades podrían entenderse como el conjunto organizado de comportamientos que materializan el modo de abordar el aprendizaje del alumnado. La tarea en cambio, y según lo entiende Medina (1990:468) se referiría al "conjunto coherente de actividades (y ejercicios), con finalidades más o menos explícitas, que dan cuenta de un estilo educativo y un modo de entender y llevar a cabo la práctica educativa por el profesor y los alumnos". Sin embargo, entendemos que el límite de los conceptos es difuso, por ejemplo resultaría difícil establecer diferencias entre un ejercicio o actividad compleja y una tarea. Ello ha sido una de las causas por la que hemos decidido utilizar indistintamente durante toda la investigación el término "tarea/s" , "ejercicio/s" o "actividad/es".

cesión de decisiones al alumnado como una falta de control por parte del profesor. Para Rubén los temas se orientan más hacia las relaciones establecidas con los compañeros mientras se realizan los ejercicios, y que fue apreciado en su informe a través de las subcategorías "relaciones con los compañeros/as", "número de componentes", "entorno extraescolar", "género", etc.

Dentro de las diferentes actividades y tareas realizadas en la clase, los sujetos fueron destacando, a través de sus diarios y entrevistas, aquellas que le resultaron más significativas. En bastantes ocasiones estas significaciones tenían coincidencias a la hora de ser interpretadas. La lectura y relectura de los informes y de las fuentes primarias de información y su posterior comparación con el resto de casos, nos hace plantear la existencia de dos elementos centrales sobre los que se podrían explicar gran parte de los procesos de pensamiento y actuación de los alumnos y alumnas, y que configurarían en buena medida la cultura de este aula de EF. Estos dos elementos quedarían definidos por **la calificación** y su relación con la valoración que el profesor o los alumnos realizan sobre los demás, y por **la rigidez** establecida **en las tareas** de clase, que encuentra su relación, como a continuación tendremos ocasión de apreciar, con la diversión y motivación que el alumnado encuentra en las actividades a realizar.

Sobre cada uno de estos elementos se construye una negociación que determinará en cada momento las diferentes situaciones transcurridas dentro del aula, diferenciándola del resto de acontecimientos ocurridos en otras aulas o en diferentes momentos dentro de la misma. Dichos elementos además mantienen una gran similitud con los que Rivas (1990a, 1991, 1993), inspirándose en el modelo ecológico propuesto por Doyle, encuentra para el aula cerrada, y que son la **"nota"** y la **"disciplina".** Estos dos, según el autor citado, constituirían la garantía de organización y progreso de cualquier sociedad (en nuestro caso el aula). Por medio de la disciplina el grupo se organiza para conseguir una adecuada supervivencia, mientras que a través de la nota se viene a garantizar al alumnado el progreso a niveles superiores de conocimiento. De esta forma, dentro del aula se establecería no sólo un proceso político de lucha de poder, sino un verdadero intercambio económico (Hamilton, 1989, en Rivas, 1993:174). Sin embargo, dentro del aula de EF la cuestión varía primero en función del proceso específico por el que tienen lugar la calificación, y en segundo, porque el entorno y espacio donde se desarrolla la clase hace que las normas disciplinarias sean consideradas por los agentes de muy

diversa forma con relación al aula cerrada. (V. Hastie, 1995; Graham, 1987; Jones, 1992; Lund, 1992, ...). En nuestra aula de EF, disciplina y nota se encuentra además muy relacionadas, pues los alumnos indisciplinados, lo que no participan adecuadamente y los que no asisten son lo que obtienen más baja nota, de tal forma que se puede decir que se intercambia calificaciones por disciplina (LeCompte, 1978:32, en Rivas, 1993:175).

En relación al primer elemento que dota de significatividad a las tareas académicas (la calificación), podemos apreciar la existencia de una relación entre la significatividad que el alumnado atribuye a las tareas de clase y la forma en que éstas favorecen el acceso a la nota. Por esta relación, las actividades o ejercicios directamente evaluados por el profesor o los compañeros, aparecen cargados de significación para todos los sujetos, sin que esto deba ser entendido como una relación causal unívoca. La presencia o ausencia del profesor y su posible valoración son determinantes para la significación de las tareas por parte del alumnado, y dicha significación determina en EF, entre otros posibles factores, la mayor o menor participación (visualizada en la implicación motriz) del mismo. Este hecho se corresponde además con los importantes valores alcanzados por la subcategoría "calificación en EF" y "calificación en otras áreas", que fueron mostradas en la Tabla Nº 15 y Tabla Nº 16 (página 720), en relación con la visión instrumentista de la enseñanza.

Los informes individualizados presentados anteriormente contemplan una variedad importante de ejemplos en los que la participación del alumnado quedaba en parte supeditado a su posible valoración. Recordemos, por ejemplo, como Diego exponía la diferente significatividad de la actividad de la carrera continua realizada en uno u otro día, en función de que el profesor la fuera a calificar a través de la prueba de los 30 minutos de resistencia.

> *"... cuando nos estábamos preparando para la carrera pues todos los días corríamos. A lo mejor empezamos por 10 minutos, 15, 20, 25, 30. Lo hacíamos por pasos ¿no?, tres tiempos, y mucha gente en el segundo tiempo ya se quitaba, ya decían que no podían aguantar más. En los treinta minutos que era ya sin descanso pues los aguantó toda la gente, y era porque si no suspendían. Yo me pensaba que no íbamos a aguantar todos los 30 minutos, porque si se quitaron antes que íbamos por 15 o 20 minutos y descansábamos dos o tres minutos pues*

quien iba a hacer treinta minutos. Yo creo que se quitaban por cuento. Estarían cansados, pero que podían haber aguantado. Si corrieron los 30 minutos, perfectamente los podían haber corrido antes, claro cuando era una prueba y no le daba León importancia..." (E3-2).

De una forma parecida, Rubén reconoce como algunos compañeros, incluido él mismo, se "escaqueaban" cuando el profesor se daba la vuelta, llegándole a representar incluso un reto muy valorado por su grupo de amigos. La prueba de los 30 minutos también aparecía muy destacada en sus diarios, precisamente por la función de calificación que desempeñaba.

"No estoy en condiciones de correrlos y temo mucho, porque si no los corro, no apruebo. Estaba mentalizándome en que debía hacer los 30 minutos, aunque me estuviera muriendo, pero tenía que lograrlo". (D2-1. 566-572).

Para Encarna, los contenidos temáticos variaban en función de su individualidad, donde el autoconcepto determinaba gran parte de sus representaciones, no obstante, las tareas objeto de calificación y valoración por parte del profesor o los compañeros tomaban, del mismo modo que en el resto de sujetos, una mayor significación.

"Mientras el equipo buscaba la sombra, a mí me ha tocado arbitrar uno de los 2 partidos que se disputaban. Me he dado cuenta (además del resto de la gente), que no tengo ni idea de arbitrar, es que ni sabía las reglas más mínimas y esenciales. La verdad es que he pasado un mal rato, pues a raíz de mi ignorancia en el tema los equipos no hacían nada más que protestar, reclamarme y chillar, es que no me dejaban ni hablar. Cuando me he hartado de tanto cachondeo he hecho lo que me ha dado la gana, a uno de los equipos, (el más protestón), he ido a por ellos y siempre me he inclinado más por el otro. Se que he sido injusta, pero es que me tenían harta". (D1-3. 192-210).

La significatividad de las tareas en función de la calificación atribuida encuentra, como dijimos, una relación con la participación e implicación motriz del alumno y alumna en las mismas.

Por una parte, la presencia de los observadores y la cámara representó para los alumnos un control y posible valoración de sus actuaciones, con lo que reaccionaron incrementando su participación visible. Los primeros días de clase, también se dejó notar las presencia del tercer profesor de EF que colaboraba con el transporte del material y que observaba de paso, de una manera espontánea el desarrollo de la sesión. Las influencia de estos elementos externos en el aula fueron muy marcados para cada uno de los sujetos, y en general para todos los que allí estabamos presentes. Por ejemplo el profesor en un fragmento de los primeros diarios nos comentaba:

> *"Noté un silencio inhabitual en un grupo de esa edad y sobre todo tan numeroso. Lo atribuyo en un gran porcentaje a la influencia del entorno (tantos observadores, la cámara, todos los profesores de EF...). También creo que mi actitud los condicionó, pero en menor grado, ya que pienso que ellos no creen que actúe libre de la presión de estar siendo observado". (DPC.- 24-10-94).*

Esta primera situación determinó una gran implicación motriz por parte del alumnado, que fue disminuyendo a raíz que la situación pasaba a *naturalizarse*, a perder su carácter de artificialidad. Sobre todo el transcurso del tiempo, aunque también la disminución de observadores y la eliminación de la presencia del tercer profesor propició esta naturalidad en la clase. A medida que la situación evoluciona en este sentido, comienza a observarse directamente en el aula, e indirectamente a través de los datos recogidos por los sujetos, un aumento de estrategias para evitar participar de forma tan intensiva en los ejercicios.

Frente al problema de que el alumnado no estudie o no realice los trabajos para casa en la mayoría de las áreas, la no participación motriz del alumnado ha sido considerada siempre como la principal preocupación de la EF. De hecho, el alumnado parece tener una concepción muy limitada de la participación, por la que suele considerar que esta acción consiste en hacer el mayor número de tareas o permanecer el mayor tiempo dedicado a ellas. Es tan importante la participación motriz en la clase para el alumnado (y en numerosas ocasiones también para el profesorado)[24], que éste llega a considerar los periodos de tiempo dedicados a realizar otra tarea distinta a la motriz como de menor importancia. Baste recordar por ejemplo, como infravaloraban los sujetos aquel tiempo dedicado a anotar en la

[24] Véase al respecto el estudio realizado por Gil Villa (1995b).

hoja de tareas las ejecuciones correctas del compañero, o por ejemplo como Encarna intentaba justificar el contenido y actividades realizadas para el segundo trimestre, respecto a las que se habían realizado anteriormente.

"I.- ¿Qué te parece el voleibol?.
A.- Dentro de lo que cabe, me gusta. Me gusta más que la condición física, entre otras cosas porque trabajamos menos, o sea nos casamos menos. No es que trabajemos menos, no, a ver se me entiendes..." (E1-3).

Para este aspecto, la apreciación del profesor durante uno de éstos días discrepaba, a nuestro entender, con la visión que mantenían los sujetos estudiados.

"Destaco de manera positiva la experiencia participativa basada no sólo en la administración del CR (conocimiento de los resultados), sino en la observación sistemática de un gesto. {...} Me ha sorprendido que no se haya dado ninguna queja de falta de actividad o dinamismo en la clase. Este aspecto me hace ver que el alumno ha aceptado que participar: observando, anotando o corriguiendo al compañero, es igual de gratificante que hacerlo a nivel motriz". (DP: 7-3-95).

Para nosotros, el hecho de que el alumnado no se opusiera frontalmente a las propuestas del profesor no puede entenderse como una aceptación y participación cognitiva del estudiante. La resistencia se daba de una forma más desapercibida, presentada fundamentalmente por la acomodación que podían permitirse. En este sentido debemos tener presente que la conducta no siempre es fiel reflejo de las actitudes y sentimientos del estudiante.

El papel clave que juega la participación en el sistema de calificación del alumnado dentro de la EF, lleva a considerar también importante la asistencia a clase. Ésta, junto con la implicación motriz y participación en clase, queda configurada como uno de los elementos más explícitos de la calificación en EF. Es por lo tanto la relación que mantiene con el acceso a la nota la que determina la significatividad alcanzada en los acontecimientos referidos a la asistencia del alumnado a la clase.

"Hoy debido al incidente que tuve ayer con Inma me dolía mucho el dedo pulgar del pie derecho, estaba dudoso si llevar la ropa deportiva o no, al final no la he

llevado ni he realizado Educación Física {...} Estaba dudoso porque León me podía llamar la atención por no ir vestido para realizar la clase de EF, pero al final no me ha puesto ni falta". (D2-1. 436-441 y 447-452).

"Hoy han ido por lo menos de 7 a 8 personas sin ropa deportiva, y se creían que por asistir y no hacer deporte se iban a librar de la falta, pero no, León les ha puesto las cosas claras y les ha dicho que si no hacen justificada la falta, aunque hayan asistido, antes de una semana, se quedan con la falta y ya saben, a la de 3 suspenso el trimestre, esta medida me parece bien, porque si no fuera así, el día que no me apeteciera correr, no me ponía chandal y problema resuelto" (D1-1. 167-181).

"Ahora esta semana estamos super agobiados con tantos exámenes, incluso 3 por día, yo me salto muchas clases, del lunes hasta el viernes creo que caerán bastantes, pero entre ayer y hoy van 5 , casi un día entero. Pero estas dos horas de educación física, la del lunes y hoy no me las he saltado, aunque me ha dado la tentación para estudiar Francés". (D2-1. 643-652).

Dentro de las diferentes actividades de calificación, la significatividad parece ir relacionada con el grado de incertidumbre y riesgo que representa (cf. Doyle, 1983). De esta forma, cuando el criterio de superación de la asignatura de EF, es cuestión exclusiva de asistir a clase y realizar las actividades que el profesor vaya proponiendo, encontramos una menor frecuencia hacia la calificación en EF, puesto que al alumno/a no se le presenta apenas incertidumbre sobre si podrá o no superar la materia, la oposición igualmente era menos considerable. En cambio, a medida que se introducen pruebas más específicas de calificación (como ocurría en el primer y segundo trimestre), el riesgo aumentaría y con ello la significatividad de la tarea. Si recordamos la frecuencia de la subcategoría "calificación en EF" para cada uno de los casos (ver Tabla N° 16, página 721), sus valores eran nulos en el tercer trimestre, donde precisamente se eliminaban las pruebas específicas de calificación, y predominaba la asistencia y participación en clase. En los dos primeros trimestres, las diferentes actividades de calificación fueron resaltadas por la totalidad de los sujetos, apreciando en sus comentarios la significación que le concedían. Entre ellas, recordemos la prueba de 30 minutos de carrera continua, la valoración de diferentes gestos técnicos de voleibol recogida por los propios compañeros a través de la hoja de tareas, el ejercicio escrito sobre las cualidades físicas y el que se realizó al inicio

del segundo trimestre para conocer el nivel conceptual del alumnado sobre el voleibol y sus reglas.

"La prueba de los 30 minutos ha sido inesperada... si la hubiera avisado habría habido mucha gente que no la hubiera hecho". (D1-1. 731-735).

"En la clase de hoy he estado muy tranquilo a pesar que sabía que León me iba a preguntar, lo que no me imaginaba que iba a ser escrito, pensaba que cuando me preguntara no iba a saber la respuesta. Cuando dictando las preguntas, primero a los del grupo uno, pensé que serían más fáciles que las mías pero cuando terminó de dictar eran más o menos iguales. En algunas preguntas nombraba algunos músculos raros que pensé que nunca los había mencionado en clase. Más tarde los demás alumnos decían que eso no lo había dicho en clase, pero León se puso serio y nos callamos. Nos preguntó de cual bachillerato éramos y le dijeron que de ciencias, y él se echó a reír y me dije a mí mismo que no importaba el bachillerato que si no lo habíamos dado en gimnasia no tenía que haber preguntado en el examen, porque como es lógico no lo íbamos a responder. Por otro lado, pensé que esta asignatura la tengo aprobado por los diarios y si me salía mal el examen no tenía que preocuparme." (D3-1. 596-624).

"Por fin empezamos ya la primera clase de educación física dedicada a voley. Para entrar en materia nada menos que un examen, que aunque no es de nota para la evaluación si vale para ver los conocimientos que poseemos sobre el voley. Aunque muchos en la clase poseen muchos conocimientos, yo también se pero no mucho; de ahí que sólo contesté bien 9 preguntas sobre 25. En el examen puse bastantes burradas en el sentido de la palabra...". (D2-2. 3-18).

No obstante, hemos de apuntar que aún con la aparición de una prueba escrita y motriz para la calificación en los primeros trimestres, los esquemas arraigados en el profesor en torno a la forma de calificación no cambiaron substancialmente, pues a la hora final de cada evaluación, la asistencia a clase (y participación) continuaban muy presentes.

I.-¿Qué criterios de calificación has seguido al final de esta evaluación?.

P.- Mira... criterios adecuados un poco lo que vimos al principio de curso, es decir, la parte teórica esa que..., la parte teórica que vimos; a nivel físico lo de los treinta minutos que cuando los superó todo el mundo no hubo ningún problema. Solamente el tema de las faltas ha sido lo que ha supuesto que alguno no supere la asignatura porque lo que era el tema de actividad la verdad es que como estoy contento con el grupo pues..., no había así ningún aspecto negativo que haya tenido que destacar en ningún alumno, pues todos han partido con una buena actividad, así que no han tenido problemas para superar la asignatura. Y luego pues he valorado eso sí, algún esfuerzo, la gente que a nivel de comportamiento, a la hora de hacer las tareas, aunque en líneas generales como marcaba yo el ritmo y había que adecuarse, pero... había ciertos sujetos que lo hacían más rápido, con mejor predisposición; pero que vaya, esos han sido los aspectos que básicamente he visto". (EPC-2)

El otro elemento que habíamos apuntado sobre el que adquiría diferente significación las tareas para el alumnado, era la rigidez con que estas eran propuestas para su ejecución. De cierta forma, se encuentra relacionado con el factor de la calificación, pues en la medida en que una actividad se califica, se exige normalmente una ejecución más rígida de la tarea propuesta. De acuerdo con esto, las actividades con un mayor grado de control por parte del profesor u otro compañero solían llevar aparejada una mayor significación para el alumno/a. De igual modo cuando las tareas propuestas se permiten realizarlas con gran flexibilidad, la tarea en sí pierde significatividad, aunque puede alcanzarla por acontecimientos que la rodeen mientras ésta tiene lugar.

"León no nos deja salir a correr en velocidad con un pie delante de otro, tenemos que hacerlo con los dos pies paralelos, lo que impide reaccionar más rápido; yo intento poner un pie delante y él se pone a llamarme la atención". (D2-1. 76-83).

La carrera continua que realizaron en fila india y todos al mismo ritmo fue sin duda de las tareas más rígidas realizadas durante las clases, lo que vino acompañada de comentarios por todos los sujetos.

"Hoy me he enterado de que cuando corramos los 30 minutos, no va a ser a nuestro propio ritmo, sino que llevamos el ritmo del que al maestro se le meta

entre ceja y ceja, eso no es justo, no todos somos capaces de llevar el mismo ritmo, sólo nosotros debemos regular nuestro ritmo, para no acabar para tirarnos a la basura" (D1-1. 606-615).

El hecho de que el alumnado otorgue una significación en función del grado de rigidez y control de la ejecución de la tarea no coincide necesariamente con el grado de interés despertado en ellos. Ambos aspectos difieren, sin embargo mantienen una cierta relación. Esta podría explicarse diciendo que en la medida en que una actividad es planteada con una estructura informal y sin la supervisión directa del profesor, el alumnado puede actuar de forma más libre y espontánea, resultando normalmene la actividad más atractiva. Esto no quiere decir que la haga mejor o antes, pues esto dependerá de las circunstancias y el contexto específico que le rodee.

Los elementos por lo que parecen guiarse los estudiantes a la hora de dar significado a los acontecimientos del aula, tales como la nota y disciplina, representan de alguna forma los elementos acádemicos y sociales, si bien lejos de presentarse independientes los entendemos abocados a una fuerte interrelación. Dichos elementos vienen a reducir los objetivos del estudiante a dos, que como ha suscitado Allen (1986, cit. por Hastie, 1995,1996) quedarían centrados la **socialización** y la **superación de la asignatura**. No obstante, consideramos que las circunstancias específicas en las que se viene desarrollando la evaluación y calificación de la EF pudiera ser que en ocasiones el primer objetivo viniera a sobreponerse al segundo, tal y como durante el apartado siguiente tendremos ocasión de demostrar, lo que en ningún caso desvirtúa la existencia de una fuerte interrelación entre los elementos sociales y académicos.

Otra característica repetidamente apreciada en la clase de EF, viene determinada por la forma en que se manifiesta el autoconcepto en los alumnos y alumnas. El autoconcepto y la autoestima[25]llaman especialmente nuestra atención en la medida en que repercute en las actitudes y conducta de la persona. Además, el

[25] La integración de la autoestima dentro del autoconcepto ha hecho que la literatura los haya tratado como conceptos sinónimos (Shavelson, Hubner y Stanton, 1976, cit. por Machargo, 1991). Purkey (1970:7) definía el autoconcepto como un "sistema complejo y dinámico de creencias que un individuo mantiene como ciertas sobre sí mismo y cada una de estas creencias con un valor correspondiente". Esos juicios de valor son los que corresponderían al concepto de autoestima, como una parte del autoconcepto (Fierro, 1995:180).

autoconcepto en EF es una cuestión de especial importancia en la medida en que se configura durante la interacción social que existe con los demás, convirtiéndose la imagen que uno tiene de sí mismo en un reflejo de aquella imagen que se cree que los demás tienen de ti. Si consideramos la existencia de un autoconcepto general, formado por autoconceptos más concretos y específicos (cf. Burns,1990; Fierro, 1995; Machargo,1991; Purkey,1970), encontramos en el aula de EF, y debido a sus características sociales y normativas, un solapamiento importante entre el autoconcepto denominado "académico" y el "social".

De los sujetos estudiados, resulta ser Encarna la que más se encuentra mediatizada en sus conductas por el autoconcepto y la autoestima. De hecho, se siente ignorada por la mayoría de sus compañeros de clase, por lo que prefiere alejarse de cualquier trabajo en grupo. Durante el primer trimestre de curso, cuando las actividades de clase en su mayoría son realizados de forma individual mantiene un nivel de participación alto. Durante la segunda fase, en cuanto a la realización de las tareas, la organización pasó a ser por parejas y grupos reducidos y el agrupamiento decisión de los alumnos, lo que permitió a Encarna buscar en una de sus mejores amigas un refugio seguro ante las relaciones con los demás. Sin embargo, durante esta segunda fase desempeñó funciones como la de árbitro o la de tener que evaluar a los compañeros a través de las hojas de tareas, que fueron las que representaron la mayoría de las percepciones negativas en Encarna para esta fase. La tercera fase fue la más negativa para ella, asumió un papel que ella no quería, con unos compañeros que tampoco quería. El autoconcepto determinó de tal manera la actuación de Encarna que después de analizar todos los datos y presentar el informe de ella, se nos platea algunas dudas sobre los principios éticos mantenidos con la aplicación del programa docente, especialmente en lo que se refiere a la situación en la tercera fase.

En el caso de Diego también hemos recogido algunos aspectos que indican la presencia de un bajo autoconcepto, aunque hay que decir que con un carácter menos pronunciado que en el caso de Encarna. Diego, tras algunas dudas reconocía finalmente en la sesión de negociación[26] su personalidad tímida. Durante la clase manifestaba comentarios que reflejaban su peculiar personalidad, baste recordar las numerosas críticas vertidas sobre los ejercicios realizados en la primera fase al considerarlos inútiles y ridículos. La aparición de la cámara y los observadores,

[26] Ver segundo apunte de su informe de negociación (epígrafe 6.4.2.3).

junto con los alumnos de otros cursos que se encontraban por las cercanías de las pistas esperando la entrada a otras clases, impulsaron más su actitud de crítica hacia la ridiculez que creía ver en la realización de los ejercicios.

> *"En la clase de hoy he pensado en muchas cosas que me parecen una tontería realizarlas y creo que no me sirven para nada o para casi nada, porque si sirven para que los alumnos que están sentados por el patio se rían de nosotros, como cuando hacemos la carretilla, cuando cogemos al compañeros en brazos y lo llevamos al otro extremo de la pista y muchos más." (D3-1)*

En el caso de Rubén la situación era muy distinta. Las sesiones de EF le suponía una posibilidad de relacionarse, bromear y pasárselo bien con los compañeros, aspecto que veía más limitado en el resto de asignaturas.

Partiendo de la división que los autores establecen sobre esta realidad, nosotros reconocemos, tal y como ha confirmado Meyer (1987), que el autoconcepto en unas determinadas áreas escolares son importantes para el autoconcepto en otras; sin embargo, esto no significa que sean determinantes. El autoconcepto general del alumno/a quedaría configurado por diferentes niveles y ámbitos establecidos en cada una de las asignaturas en las que convive. Esta variedad de niveles de autoconcepto formarían una trama que permitiría contrarrestar las experiencias negativas de unas materias con las experiencias más positivas de otras, ofreciendo al alumno/a una imagen global de sí mismo más satisfactoria.

Rubén y Encarna representan para este tema los supuestos más extremos dados en nuestro estudio. Así, para Rubén los bajos logros conseguidos en otras materias, los ve contrarrestados por el área de EF, no sólo a nivel académico, sino en el denominado campo de la "*competencia motriz*" (Ruiz Pérez, 1995).

> *"Al terminar de correr, me he sentido muy bien, no sólo porque ya tengo gran parte de la evaluación aprobada, sino porque va a ser una asignatura de las pocas que voy a aprobar". (D2-1. 606-610).*

En cambio, en el caso de Encarna, la realidad sucede de forma muy distinta. Podemos decir que sus bajas expectativas motrices, basadas en su escasa

competencia motriz, le reportan un valor negativo a la configuración de su autoconcepto escolar. La EF representa la asignatura en la que se encuentra menos capacitada de todas las que esta cursando, ella misma lo manifiesta del siguiente modo:

> *"Creo que hay personas más listas o más tontas, a unas les cuesta más tiempo llegar que a otras. Pero si tú quieres llegar llegas. En E.F es diferente, porque una cosa es tu mentalidad, a lo que tu puedes llegar y otra es lo que tu puedas hacer con tu cuerpo. Yo nunca he hecho E.F, y yo no tengo mucha flexibilidad, y entonces alguien que desde siempre haya estado haciendo E.F tendrá mucha más; yo por mucho que quiera nunca llegaré a eso. Sin embargo estudiar a mi me costará tres años más que a otras pero yo llegaré igual, lo veo distinto". (E1-1)*

El problema que representa Encarna no parece surgido recientemente, sino que lo apreciamos más bien fruto de las experiencias escolares (y seguramente no escolares) vividas anteriormente, y en especial de las situaciones transcurridas años atrás en las aulas de EF, donde pensamos que un apoyo de especialistas hubiera podido solucionar parte del problema, y en donde con especial incidencia incluyo a los maestros/as y profesores/as.

Otra característica detectada a través del análisis de datos realizado, tiene que ver con la el papel activo que el alumno/a juega en el aprendizaje del aula. Si entendemos al estudiante como el último agente que decide y pone en funcionamiento el mecanismo de aprendizaje, el papel del profesor queda supeditado a un segundo plano, adquiriendo una función de guía u orientador del proceso de aprendizaje, y a través de su papel principal en el proceso de enseñanza. El elemento que en este caso condiciona las decisiones al alumnado, parece ser la **motivación**, bien aparezca desde el inicio del proceso como producto del propio sujeto (intrínseca), o bien sea conseguida durante el proceso como consecuencia de factores ajenos al propio alumno (extrínsecos), y donde el profesor tiene mucho que decir (y hacer).

En función de nuestros datos, creemos, tal y como también ha afirmado Esteban (1985), que en EF la motivación del alumnado puede ser relacionada con la dimensión empática que rodea a éste. La dimensión empática sobre el alumnado,

abarcaría tanto la relación profesor-alumnado, como la relación que mantienen unos con otros, es decir, lo que ha sido denominado como *relación jerárquica* y *relación entre iguales*. Esta relación explica, para nosotros, la similitud encontrada en las percepciones negativas hacia la clase en general y las relaciones sociales negativas en ella.

Si observamos la evolución que ha seguido el diferencial, obtenido a través del análisis de la carga emotiva de los diarios en cada uno de los sujetos (Tabla Nº 17) , observamos la mejora de satisfacciones conseguida en Rubén durante la evolución de todo el programa docente y también la mejora de percepción positiva de Encarna hasta el inicio de la tercera fase.

	FASE 1	FASE 2	FASE 3
ENCARNA	-13,82 %	-6,51 %	-17,43 %
RUBÉN	-11,66 %	-2,48 %	1,25 %
DIEGO	-17,44 %	-19,12 %	-21,42 %

Tabla Nº 17.- Resultados correspondientes al diferencial de la carga emotiva de los diarios.

Rubén es el único de los tres sujetos que mantiene una tendencia de mejora hacia valores positivos (consiguiéndolo en la última fase). Para nosotros esta tendencia esta relacionada con la buenas e intensas relaciones sociales que mantiene en la clase y en general en el centro.

> *"Después del recreo estábamos en el patio el Germán, Cándido y yo. Íbamos a dar una vuelta con las motos, cuando Germán y Cándido se caen de la moto; Germán. se ha roto todo el pantalón, también se hizo sangre, igual que el Cándido.; todos estábamos partidos de risa, junto a todos los que estaban allí. Con esta anécdota hemos estado todo lo que quedaba de día guaseándonos de ellos dos. La moto también sufrió daños como el espejo del piloto de delante entre otras cosas". (D2-1. 713-726).*

De forma diferente, en el caso de Encarna, en el que las relaciones sociales le supone una situación conflictiva, apreciamos como a medida que éstas aumentan se

produce unas percepciones negativas y ello lleva a una mayor desmotivación hacia la clase.

De hecho, los valores de diferencial que se alejan de una tendencia positiva pueden ser explicados para cada caso. El aumento de preocupaciones de Encarna en la tercera fase creemos que se encuentra justificado por la ansiedad que le produce el rol de entrenadora que debe asumir, donde la manifestación de su autoconcepto juega un papel destacado. En el caso de Diego, donde las percepciones negativas van aumentando conforme transcurre el curso académico, pensamos que no debe ser asumido a las actividades en sí, sino como hemos entendido de sus manifestaciones, serían consecuencia más de las malas relaciones y expectativas de actuación que percibe del profesor, en relación a la concepción de lo que debe ser las clases de EF.

> *"Por otro lado, pienso que León ahora no sabe llevar la clase porque el primer grupo estuvieron con el balón más de media hora y el segundo grupo unos diez minutos o algo más y esto no creo que sea por nuestra culpa, aunque él nos dice que tenemos la culpa nosotros, pienso que sería mejor si nos dieran otro profesor..." (D3-2. 217-225).*

Otro aspecto que destaca la alta relación socio-académica de la clase de EF, lo encontramos en la preocupación que el alumnado mantiene a la hora de ver con quién se agrupa para realizar las actividades académicas. Tal era la influencia social en el proceso académico dentro del aula de EF, que se originaba una diferente participación del alumno/a en la tareas dependiendo de con qué compañero/s compartiera el trabajo. De forma parecida, parece darse también una relación inversa, por medio de la cual lo académico influiría en lo social. Así, de algún modo, el nivel académico y motriz alcanzado en la tarea determinaba una jerarquía social entre los compañeros, muy tenida en cuenta, por cierto, a la hora de formar los grupos de trabajo.

> *"Cuando han empezado a jugar, sobraba un jugador para estar los justos, y ninguno era lo suficiente compañero como para retirarse, todos querían jugar y nadie cedía y se retiraba, todos decían ¡Vete tú!, y empezaban a señalar, al final acusaban a los más inocentes hasta que conseguían echarle" (D1-2. 297-305).*

Durante las observaciones realizadas, apreciamos como las formaciones de grupos para el trabajo académico parecían más obedecer a razones de amistad y afinidad, es decir a formaciones sociales, más que de dominio o competencias sobre la actividad. Este hecho, se encontraría determinado además de por las circunstancias concretas de la EF, por la propia edad del alumnado, donde los criterios de agrupación y amistad que dominan el inicio de la edad escolar se han visto bastante modificados (V. Marchesi, Palacios y Coll, 1995).

En las agrupaciones, el género, como importante estrato social, pudo apreciarse de muy diferente forma e intensidad en los sujetos estudiados. Rubén era de los tres en el que más se apreciaba una cultura sexista dentro del aula. Pensamos que pudiera ser síntoma de una menor madurez, todavía reflejo de final de la etapa de pubertad[27], y por ello presentando una mayor diferencia con respecto a sus compañeros en lo relativo al pensamiento y conducta representativa de la cultura adulta. Si recordamos, el mismo aceptaba esta interpretación del investigador en la sesión de negociación[28].

La construcción social del género en Rubén se mantiene muy marcada durante el curso académico 94/95. Tendía a considerar a las compañeras como menos preparadas y más *torpes* para el deporte, o por lo menos las referencias negativas parecían apuntar sólo al sexo femenino. Además, evitaba colocarse con alguna de las compañeras ya que era utilizado como elemento de burla por el grupo de amigos. Del mismo modo, él reproducía estos comportamientos cuando era otro el que se agrupaba con una chica. En él, al menos de una manera más pronunciada, este ámbito social condicionaba también la implicación académica en la tarea.

> *"Luego por parejas hemos tenido que hacer unos ejercicios físicos y a mi me toca con Celia, que es una niña no muy guapa. Germán, Santi y compañía se reían ya que he tenido que tocarle o cogerla de sitios que ellos se cachondeaban de mí. {...} Sin embargo Germán y compañía seguían con sus burlas como: 'que cuidado con los bombos', 'Úsalo', 'que no me aproveche'.". (D2-1. 269-276 y 281-285).*

[27] De hecho, las referencias que Rubén ofrecía al respecto encontraban una similitud con muchos de los comentarios que fueron recogidos por el investigador, también a través de diarios, en el estudio piloto que se llevó a cabo un curso académico anterior, en el mismo centro y sobre el nivel de 4° de ESO.

[28] Ver punto n° 2 de la sesión de negociación con Rubén.

Pero aunque en Rubén se presenta de esta forma tan acusada, consideramos que los patrones cognitivos y conductuales representativos de una cultura sexista fueron manifestados (en mayor o menor medida) por todos los sujetos. Por ejemplo, a la hora de apreciar las relaciones entre el profesor y los alumnos, todos los sujetos coincidían en que el sexo determinaba fuertemente esta relación. Así, para los chicos, Rubén y Diego, dentro de la situación específica desarrollaba en el aula de EF (y seguramente influenciados por las vivencias anteriores), existía en ocasiones un diferente comportamiento del profesor con los alumnos en función del sexo que estos representaran.

> *"He tenido que hacer 10 abdominales por llegar el último, pero yo he visto que yo no he sido, ha sido Mari Carmen, pero lo comprendo ha León, está muy buena para hacerle hacer abdominales". (D2-1. 411-416)*

Desde la visión de la chica (Encarna), esta relación quedaba reflejada de diferente forma. Destacaba la seducción que utilizaban algunas compañeras con el profesor, como forma de hacer la "pelota". De una u otra forma, la relación social con el profesor seguía quedando influenciada en función del género.

> *"Al ser un profesor nuevo ha habido todo tipo de comentarios en clase, las chicas decían si estaba bueno o no, y los chicos o le sacaban defectos o se abstenían de hablar". (D1-1. 115-119).*

> *"(una compañera de otro curso) También dice que a parte de al pequeño grupo de tías que se le caen la baba por él, a los demás de la clase los trata sin respeto ninguno, tan sólo porque se despistan y preguntan algo, y él lo tenga que repetir, le da tanta rabia que se les pone a chillar sin motivo" (D1-1. 351-358).*

La influencia del género sobre la actuación del profesor, no fue sólo recogida por los sujetos, sino que los comentarios que el investigador captaba de boca de otros alumnos lo confirmaban también. Esta influencia, desde la visión del investigador y desde la visión de algún alumno más, llegó también por parte de las estudiantes de magisterio, que llegaban de la Universidad para realizar la observación de la clase.

"Un alumno que no es de los estudiados y que se encuentra durante esta clase exento, me ha comentado que a León se le ve el plumero ya que adopta posiciones y actitudes por el hecho de estar las Universitarias observando". (NC.- 21-11-94)

Finalmente, Encarna parecía acusar su rol femenino, materializado por su bajo autoconcepto y su baja participación académica, especilamente en interacción social. Su manera de comportarse representaba, según entendemos, muchos de los patrones conductuales marcados por el género, descritos en varios de los trabjos recogidos por Woods y Hammersley (1995). En el contexto de la actividad física, Buñuel (1992) ha destacado la imposición del modelo instrumental dentro de la construcción social del cuerpo en nuestra sociedad. Este modelo ha sido acogido de diferente forma en fución del género. En el ámbito de la EF, ha sido también considerado como un elemento importante del contexto que suele determinar la participación motriz y el rendimiento físico de las aulas (Scraton, 1995; Wright, 1995), al influir en la autoestima y el autoconcepto de los estudiantes, pues como comprobó Lirgg (1993) el género podía tener gran influencia en las comparaciones sociales que realizaban los estudiantes, hecho que le ayudaban a tener más confianza en sí mismo y mayor rendimiento en las tareas motrices. Lirgg (1993) sugería algunas evidencias sobre el hecho de que las chicas definirían el éxito de forma diferente a los chicos, pero dependiendo a su vez de las actividades en las que participen, ya que éstas podrían ser representadas como más propias de chicos o chicas.

6.5.1.4.- Los procesos de negociación en el aula de EF. Entre dos audiencias.

Otra característica observada y que determina el proceso de socialización que acompaña el aprendizaje académico del aula de EF, se centraba sobre la consideración de la propia valoración y juicios sociales que el profesor y los alumnos realizan durante la preparación y realización de los ejercicios de clase. La calificación académica no es el único proceso de valoración establecido en el aula, junto a éste podría hablarse de una calificación social, en ocasiones de más peso para el sujeto que la primera.

Es cierto, como adelantábamos anteriormente, que los alumnos y alumnas actúan guiados por los premios y castigos académicos establecidos para el aula, donde la "*nota*" supone la fuente principal. Sin embargo, hemos detectado también una influencia importante en la actuación de los sujetos, en relación a la imagen que cree que el profesor se formaría de ellos, distinta a su vez, y opuesta en ocasiones, a la valoración que los compañeros pudieran formarse. El alumno/a trata en la mayoría de las ocasiones de ganarse al mismo tiempo lo que Jackson (1992:66) denominó "*la aprobación de las dos audiencias*", tratando de ser a la vez un buen alumno/a y un buen compañero/a. En ocasiones, las expectativas del profesor se han encontrado enfrentadas a las expectativas del grupo, situándose el alumno/a en un dilema importante: agradar al profesor y ser recompensado por éste, aún siendo la actuación rechazada por los compañeros, o bien, responder a las exigencias de los compañeros (al menos los más cercanos), enfrentándose para ello, de una forma directa o indirecta, a la autoridad del profesor y exponiéndose al peligro de recibir el castigo académico correspondiente.

En la mayoría de las ocasiones, donde hemos podido apreciar a los sujetos enfrentados a tales situaciones, hemos observado como éstos utilizan una serie de maniobras para ocultar las conductas que pudieran desagradar a los compañeros/as y especialmente al profesor; si bien es verdad, que la actuación es algo diferente en función de que se trate de agradar a los compañeros o al profesor. Mientras que con los compañeros entendemos que se siente más movido por una posible valoración social (dependiendo su intensidad de la persona o subgrupo de que se trate), con respecto al profesor se encontraría más motivado por una valoración académica, aunque esto no indica de ningún modo la inexistencia de una influencia social. La relación entre el alumnado y el profesor, considerada peculiar por su carácter jerarquizador y porque define muchas de las características de la enseñanza en los contextos educativos del aula, tendremos ocasión de desarrollarla en el apartado donde trataremos el aprendizaje de la autonomía y responsabilidad en el aula.

Para nosotros, estas últimas consideraciones representan uno de los elementos más característicos de la cultura del alumnado, especialmente dentro del contexto de la EF. Define la actuación del estudiante dentro de un cruce de relaciones verticales y horizontales, de relaciones jerarquizadas y entre iguales, en donde éstas últimas consiguen en ocasiones más fuerza y poder que las primeras. Representa una evidencia clara de que en las aulas y en la escuela se aprende la

cultura del alumnado, o como dice Perrenoud (1990:218 y ss) se aprende "*el oficio*" de alumno/a, por lo que "*¡tener éxito en la escuela, supone aprender las reglas del juego!*". Además si tenemos en cuenta que estos alumnos se encuentran en uno de los niveles superiores de la enseñanza secundaria (bachiller), podemos comprender que se hayan convertido en verdaderos "indígenas" del centro. Aprender bien esta cultura y saber aplicarla es algo necesario para su integración social y éxito académico. Sirve además para la integración social a la vida exterior, pues como dice el citado autor *"aprendiendo el oficio de alumno, se aprende el de ciudadano, actor social o asalariado"*.

Las representaciones del aula que nos realiza Encarna, Rubén y Diego se encuentran repletas de situaciones que contemplan esta manifestación cultural del aula. Así, recordemos las situaciones de ridículo que padecía Diego, especialmente en la primera fase del programa docente, donde muestra un gran temor por las posibles críticas de las personas que le están observando, pero paradójicamente nunca manifestó ningún enfrentamiento directo con el profesor con la intención de evitar la realización de los ejercicios que éste proponía. Recordemos, por ejemplo, como cuando el profesor les estaba grabando en vídeo la realización del remate en voleibol, él aprovechando un descuido del profesor se retira de la función de rematador, apartándose así del foco de escena y de la valoración del resto de compañeros.

En el caso de Rubén, de forma similar este enfrentamiento entre las dos audiencias quedaba reflejado, por ejemplo, con el siguiente evento, donde el sujeto sale airoso ante las expectativas del profesor (quedando de cumplidor con la tarea encomendada), y ante su amigo Andrés, al evitar quedar de *fiel corderito* del profesor, demostrándole que sabe aprovechar estos momentos para sacar partido sin ser descubierto:

> *"... también nombra a los encargados del material deportivo para el día de hoy, que somos Andrés y yo; que mala suerte, ¡no!, tener yo que ocuparme del material habiendo treinta y tres alumnos más. En fin recogiendo los balones medicinales los demás compañeros y León nos dejan en el gimnasio a Andrés y a mí; llevo dos bolsas de kikos y nos los comemos, que bien, no estaba mal esto de ser los encargados. Cuando llevamos los balones ya habían empezado el*

estiramiento, nosotros hemos hecho menos, empezaba muy bien la clase...". (D2-1. 128-143).

Un ejemplo más, nos parece ilustrativo recordar el proceso de negociación que Encarna lleva a cabo con el grupo, al que le ha correspondido entrenar. Destaca en esta situación la presión de los compañeros que iba tomando fuerza a medida que el control del profesor iba desapareciendo.

"Mi equipo no me ha hecho demasiado caso, iban más bien a su aire, pero esto no me molestaba, al contrario prefiero que jueguen libres, sin ningún tipo de presión, pues así parece que rinden más, además quiero que se tome esto como una distracción y relajación y no como un deber" (D1-3. 138-146).

6.5.1.5.- El aula de EF como contexto social para la construcción del concocimiento escolar.

La última de las cuestiones que trataremos, antes de introducirnos a analizar el proceso de aprendizaje de la autonomía y responsabilidad del alumnado en el aula de EF, estarán centradas en dar algo de luz sobre el tipo de conocimiento que el estudiante construye dentro de las aulas de EF.

Si repasamos las categorías extraídas a partir de los significados recogidos en los diarios del alumnado en EF, y paralelamente visualizamos los hechos y fenómenos que recogen cada una de estas categorías[29], salta a simple vista que el estudiante se ha centrado sobre todo en definir, y en ocasiones explicar, acontecimiento cotidianos sucedidos y vivenciados en la clase o fuera de ella, predominando los aspectos relacionales y sociales frente a los instructivos y meramente académicos. Esta evidencia, tal vez aparentemente simple y clara, nos induce a considerar que el conocimiento del alumnado dentro del aula de EF es construido en su mayor parte a raíz de un conocimiento social más que académico, y con ello tal vez bastante diferente al conocimiento que se forma en cualquier otra área. Dentro del aula de EF, hemos encontrado innumerables referencias que el

[29] Dicho proceso es el que hemos intentado presentar con cada uno de los informes individualizados y las sesiones posteriores de negociación, y que quedaron expuestos anteriormente (veáse apartados 6.3 y 6.4).

alumno/a realiza sobre hechos, acontecimientos y situaciones muy diferentes a las definidas curricularmente, y en bastantes ocasiones incluso muy alejadas del propio contexto escolar.

> *"En la clase de vez en cuando Germán venía a darme la vara con la jornada de fútbol de ayer donde el Poli perdió por 1-6 ante el Jaén; y es que este año ellos están disfrutando con el Almería, pero los seguidores del Poli estamos sufriendo mucho y ahora estamos... {...} También al final de esta clase León ya nos ha informado sobre la excursión que probablemente se realiza a Ubeire...". (D2-2. 522-528 y 531-534).*

> *"En la clase de hoy estaba muy contento porque el Real Madrid ganó el pasado Sábado 5-0 al Barcelona, y todos los del Real Madrid nos metíamos con los del Barcelona, y la clase estaba muy alterada..." (D3-1. 658-663).*

> *"Cuando estirábamos pensaba que con quién me podía tocar, corríamos otra vez y yo iba detrá de Isabel, menos mal que se quedó la última..." (D2-1. 354-357).*

Este hecho nos permite conocer que el alumno/a pasa gran parte del tiempo de EF organizando un tipo de conocimiento particular, muy alejado del que pretende estructurar el profesor y la escuela. Esta actuación del alumnado, nos parece más bien un tipo de resistencia o de oposición al conocimiento ténico, unificado y científico del aula que se intenta implantar.

Por otra parte, la visión predominantemente utilitarista del conocimiento académico en la escuela lleva a que el alumnado sólo quiera aprender aquello sobre lo que se le va a preguntar, lo que le sirva para promocionar. Bajo esta forma la escuela reproduciría bastante fielmente el proceso cultural característico del mercado de trabajo, al poner un énfasis en "los intereses cognitivos de tipo técnico" (Everhart, 1993), mediante los cuales los estudiantes suelen utilizar el conocimiento para afrontar el currículum, más que para comprenderlo. Este tipo de conocimiento "reificado" (Everhart, 1993:364) es el que llevaría a su vez a una acción social de carácter predominantemente instrumental, donde los sujetos emplean el concocimiento que extraen de la escuela para lograr sus propios objetivos concretos, en una relación de medios/fines, por la cual se valorará más el conocimiento en función de que sea útil para alcanzar las soluciones de los problemas que se le van

planteando, más que por su valor en sí mismo. El conocimiento se clasifica de este modo en función de la importancia que tiene para el alumno/a para poder salir de la situación comprometida. Esta característica, si recordamos era una de las claves para entender la consideración de la materia de EF como una asignatura "*maría*" o "*no académica*". Bajo esta visión, la necesidad en EF de un aprendizaje significativo, pero además útil para el alumnado es prioritario, pues en principio a los ojos del estudiante la asignatura parece carecer de un valor académico.

De hecho, del mismo modo que Popkewitz (1988: 212-213) afirma para el campo de la investigación educativa, podemos decir que el estatus que ha alcanzado la evaluación en la escuela se debe a los universos simbólicos en torno a su acción. Por ello, restringir el conocimiento a su ámbito utilitario, supone devaluarlo e imponer una interpretación basada en términos exclusivamente económicos, por medio del cual al alumnado sólo le interesaría aprender en la medida que le supone un beneficio costatable y reconocible socialmente.

En cuanto a las diferencias en la construcción simbólica de la realidad del aula debemos advertir que la representación y el conocimiento que cada estudiante construye de las actividades realizadas en clase se encontrarían implicadas por la representación cognitiva que realizan de la actividad realizada en el seno del grupo (Doyle, 1983). Así por ejemplo, mientras para Encarna y Diego las actividades han representado más una inseguridad y temor a realizarlas delante del grupo, para Rubén ha tenido más significación el compañero/a con el que tenía que agruparse para realizar las tareas. Por ello, el aumento de interacciones sociales que se produce en el aula de EF, conduce necesariamente a una abundancia de aprendizajes sociales, superando en bastante ocasiones a los puramente académicos.

De hecho, los nuevos planteamientos educativos, sobre todo desde las aportaciones sociológicas y desde el trabajo de Jackson (1968), se viene hablando de un "*currículum oculto*" con la intención de que se tome conciencia de todos aquellos aprendizajes producidos por la escuela, reflejando que *"el curriculum real no sólo es una interpretación más o menos ortodoxa del curriculum formal"* (Perrenoud, 1990: 208 y ss). De otro modo, como afirma Torres (1991:10) si a través del curriculum oculto se pretende buscar el significado social y los efectos no previstos formalmente de las experiencias escolares en las que se ven envueltos el alumnado y los profesores, nosotros, a partir de nuestra experiencia en EF y de los

datos que obtenemos en esta investigación, debemos afirmar que el llamado "*curriculum oculto*" en la EF no es verdaderamente tan oculto, y para ello baste recordar las numerosas manifestaciones del aprendizaje, que de una forma aparentemente escondida se dan en el aula cerrada y que posteriormente afloran en el patio.

La intención que pretendo con este discurso que ahora mantengo no es vender o situar la EF por encima del resto de áreas, sino que pretendo destacar las características sociales y culturales del aula de EF y que hacen a este área simplemente distinta al resto, pues entendemos que en cada aula tendrá un conocimiento interpretativo cuyo significado dependerá especialmente del carácter contextual de la situación social que contemple (Edwards y Mercer, 1988; Mercer, 1995; Newman, Griffin, Cole, 1991) Es dentro del contexto socio-cultural específico, donde el alumnado construye un tipo de conocimiento escolar compartido, arraigado fundamentalmente en el sentido común, y distanciado de las conceptualizaciones teóricas normalmente recogidas a través de la exposición del profesor por medio de cualquier medio escrito como apuntes o libro de texto. Es en este medio socio-cultural donde debe entenderse las acciones del alumnado y donde deben amoldarse las actuaciones del profesor.

Por otra parte en el aula de EF ha existido para nosotros una falta de adecuación del conocimiento declarativo, procedimental y afectivo hacia el conocimiento conceptual. El conocimiento que el alumnado se ha ido formando durante la EF ha sido en su mayoría un conocimiento centrado en la experiencia, y con una aplicación inmediata que le resuelva el problema a corto plazo.

> *"Hay una cosa que no me ha gustado de León, que no es ni más ni menos que él nos ha dicho hacer remates, sin especificarnos nada, no ha dicho lo que era, (todo el mundo lo sabía), pero lo peor es que no ha dicho como se hacen..." (D1-2. 396-402).*

Así, en muchas ocasiones cuando el profesor dejaba, entendemos que, claramente establecido lo que se debía realizar, el alumnado se limitaba en unas ocasiones a repetir el ejercicio y otras a simular su implicación en él, pero no observábamos en ninguno de los casos que el estudiante se cuestionara la manera de realizarlo o el para qué se realizaba. Su interés se desviaba más hacia ver con quién

se podía agrupar, asegurarse que no hacía el ridículo, o cualquier otro aspecto que se salía de lo meramente académico.

Todo este aprendizaje del aula, estaba además determinado por un factor de "*jerarquía epistemológica*" por el que el único conocimiento válido era el que emanaba del profesor. Bajo esta consideración, el profesor tenía la función de decidir lo que se hacía y el alumno/a limitarse a realizarlo, sin que por ello se cuestionaran los planteamiento conceptuales del profesor. Sobre esta cuestión volveremos al tratar el tema que seguidamente abordamos.

6.5.2.- Participación del alumnado en el centro escolar y en la enseñanza de la EF.

6.5.2.1.- Ámbito contextual de la participación del estudiante en el aula.

La Ley 8/1985, del Derecho a la Educación[30] vino a consolidar el derecho a la educación promulgado por la Constitución Española del 78, intentando recoger una propuesta participativa en la estructura y funcionamiento del centro escolar

La Ley 1/1990, de Ordenación General del Sistema Educativo[31] ha reestructurado el sistema educativo español. La inexistencia de etapas educativas definidas y anteriores a la escolaridad obligatoria, el desfase entre la edad mínima laboral y la terminación de la enseñanza obligatoria, el desdoble en la titulación al finalizar la EGB que daba situaciones de discriminación, la desvinculación de la FP del mundo laboral, y el carácter exclusivamente propedéutico del bachillerato como lanzadera para continuar los estudios universitarios con difícil acceso al trabajo, fueron los principales motivos que llevaron a la planificación y desarrollo de la nueva estructura curricular.

Desde las perspectivas renovadoras en la enseñanza, entre las que destaca los modelos constructivistas del aprendizaje, se intenta, como uno de los principios básicos, que el alumnado forme un núcleo importante de su propio proceso de aprendizaje.

De hecho, a partir de la Constitución Española podemos afirmar que el alumnado ha ido situándose en una posición equilibrada con el resto de agentes educativos, especialmente el profesorado. Este equilibrio en los derechos y obligaciones es sin embargo más a nivel legal y formal, pues la realidad presenta grandes paradojas. Martínez Rodríguez (1992, 1994), uno de los autores que más ha investigado la participación del alumnado en los centros educativos españoles, ha

[30] Ley Orgánica 8/1985, de 3 de Julio, Reguladora del Derecho a la Educación. Publicado en B.O.E. nº 159, de 4 de Julio. Correción de errores en B.O.E. nº 251, de 19 de Octubre.

[31] Ley Orgánica 1/1990, de 3 de Octubre, de Ordenación General del Sistema Educativo. Publicado en B.O.E. nº 238, de 21 de Noviembre.

mantenido una crítica sobre la oscura no participación del estudiante en el centro escolar. Las contradicciones entre los documentos legislativos y la realidad escolar son aparentes, llegando a manifestar este autor:

> *"El niño, como estudiante o alumno, tiene asegurado en la legislación española su participación en el sistema educativo a partir de la Constitución, la LODE y la LOGSE así como en los decretos relacionados con el currículum. Pero, casi siempre se establecen los derechos por encima de la práctica habitual y cotidiana de las clases que, habitualmente, incumplen de manera inconsciente tales derechos en el desarrollo de hábitos, convicciones y supuestos de prácticas arraigadas que redirigen la aplicación de los mismos hacia fórmulas atávicas no participativas". (1994:46)*

Actualmente en España el camino parece continuar en el intento de resaltar la participación del alumnado en la vida escolar. La Ley 9/1995, de participación, evaluación y gobierno de los centros[32] vuelve a marcar la misma línea que las anteriores:

> *"Como las anteriores, la presente ley está animada por la firma voluntad de conseguir una educación a la que tengan acceso todos los niños y jóvenes españoles, con calidad para formarlos sólidamente con vistas a una participación comprometida, responsable e ilustrada en las tareas sociales, cívicas y laborales que puedan corresponderles en la vida adulta".*

Esta necesidad de cambio democrático, planteada desde varias décadas en España, parece encontrar una fuerte resistencia en los centros escolares. Numerosos autores han planteado la necesidad de que el cambio social sea iniciado desde las escuelas, centrándose en el ámbito de la organización escolar para poder comprender y transformar la denominada "cultura escolar" (González, 1994; López Yañez, 1995; Lorenzo, 1993; Pérez Gómez, 1992; Santos Guerra, 1994; ...).

Para nosotros, el cambio social creemos que debe producirse desde sus unidades más básicas. Las aulas, en este caso, constituirían las unidades mínimas de cambio en la estructura organizativa escolar. Existen por lo tanto niveles de análisis

[32] Ley Orgánica 9/1995, de 20 de Noviembre, de la Participación, la Evaluación y el Gobierno de los centros docentes. Publicado en B.O.E. nº 278, de 21 de Noviembre.

más profundos al propio centro en los que surge por ejemplo la cultura del aula, conformada a su vez por una red entretejida de significados y subculturas, entre las que destaca la subcultura del alumnado. Baste para entender esto el hecho de que no podemos pretender que el alumnado se siente a dialogar en un consejo escolar con los mismos profesores que en las clases previas han utilizado su conocimiento, su experiencia, la evaluación o la aplicación de las normas disciplinarias de una manera desequilibrada, jerárquica y opresiva hacia el alumnado.

Durante el informe de esta investigación hemos ido describiendo muchas situaciones en las que se dejaba constancia de las relaciones de desigualdad existentes en el aula, y que servían de obstáculo para convertir el aula en un verdadero espacio democrático. Los elementos que impiden un equilibrio en las decisiones de enseñanza por parte del alumnado son variados y complejos. Nosotros nos centraremos en las conclusiones que a nuestro entender engloban las aportaciones de esta investigación, aunque como es conocido no representan los únicos que rodean la complejidad del problema tratado, ni con seguridad suponen los más interesantes para todos los casos, aunque sí podemos decir que son los más significativos para el contexto socio-cultural vivido en el aula de EF estudiada durante el periodo concreto en que tuvo lugar la investigación.

Aunque nuestro estudio se ha centrado en un nivel "micro" dentro del proceso de enseñanza, concretizado en un aula de EF, sin embargo el aprendizaje del alumnado sobre la participación en la enseñanza no es un proceso que se pueda desligar del resto del contexto que rodea al alumno/a. De esta forma, entendemos la enseñanza bajo un enfoque sistémico en que se encontrarían interactuando tres elementos principales: profesor, alumnado y lo que se quiere enseñar (saber a enseñar).

Chevallard manifiesta que:

"los sistemas didácticos son formaciones que aparecen cada año hacia el mes de septiembre en torno a un saber (designado ordinariamente por un programa). Un contrato didáctico se constituye alrededor de un proyecto compartido de enseñanza y de aprendizaje que agrupa al profesor y a los alumnos en un mismo lugar. El entorno próximo de un sistema didáctico está en principio constituido por un sistema de enseñanza, que reúne el conjunto de sistemas didácticos, y

presenta un conjunto diversificado de dispositivos estructurales que permiten el funcionamiento didáctico". (Chevallard, 1991:23; cit. por Ruíz, 1994:26).

Siguiendo a este autor, el sistema didáctico en el que hemos centrado nuestro estudio ha sido el programa docente orientado hacia la autonomía de la enseñanza, desarrollado durante las clases de EF. Sin embargo, este sistema didáctico se encuentra rodeado de otros tantos como asignaturas comparte el alumnado. De esta manera el sistema de enseñanza de cualquier saber, y en nuestro caso nos referimos a la enseñanza de la autonomía, no puede olvidar la interacción existente entre el resto de sistemas didácticos. A todos ellos hay que unir los elementos institucionales y sociales que envuelven a cada uno de los sistemas didácticos y al sistema de enseñanza, ambos formarían lo que ha denominado Chevallard como "noosfera".

Aunque nuestro análisis se ha centrado en el nivel del aula, sin embargo debemos detenernos previamente a destacar dos contextos que según los datos extraídos nos informan de su importancia para entender el conocimiento escolar y actuación de los sujetos en el aula de EF durante el desarrollo del programa docente. Estos dos, comenzando por el más lejano y terminando por el más cercano al aula, son el contexto socio-familiar de cada alumno/a y el contexto institucional que rodea al aula. Ambos configuran en parte la "noosfera" que envuelve al sistema de enseñanza.

Con respecto al primer contexto, el familiar, debemos recordar que estamos hablando del primer espacio donde tiene lugar una socialización del niño en su incorporación a la sociedad. La escuela sería por lo tanto la segunda institución en el proceso de transformación del niño en adulto, convirtiéndolo temporalmente en alumno/a.

La situación social y familiar de cada uno de los sujetos ha sido presentada en cada uno de los informes individualizados. El interés se centra ahora en destacar solamente algunas diferencias que consideramos importantes para conocer la situación de partida de cada uno de los sujetos, antes de entrar en el análisis del aula. Las dos diferencias que nos interesan fueron destacadas al inicio del apartado anterior y venían centradas sobre el entorno rural que envuelve a Diego, frente al ámbito urbano de Encarna y Rubén. Por otra parte, destacábamos el clima de tensión familiar que vivía Encarna, siendo la mayor de dos hermanas. Rubén y

Diego siendo chicos y no los mayores de la casa, mantienen por contra un clima familiar más sereno.

Respecto a estos antecedentes familiares, debemos recordar que algunas investigaciones apuntan la idea de que las relaciones afectivas familiares mantienen una destacada relación con la formación de la personalidad y con la seguridad y confianza en uno mismo y en los demás (López, 1995, Palacio y Moreno, 1994). Dentro de éstas, el estilo familiar educativo empleado en la relación inter-personal padres-hijos es de destacar (cf. Cubero y Moreno, 1995; Moreno y Cubero, 1995). El caso de Encarna presenta un claro reflejo de inseguridad, aunque no podemos afirmar con este estudio la influencia real que tuvo (y tiene) sus *"relaciones de apego"* en el ámbito familiar[33]. Realmente, sobre las relaciones familiares, tal vez lo único que podamos decir con este estudio es que son complejas y forman un contexto social que se ve reflejado en la vida escolar del alumnado.

El segundo **contexto** que incide en el proceso de enseñanza-aprendizaje del aula viene referido al **ámbito institucional**. En uno de los primeros estudios ecológicos del aula Jackson (1968)[34] nos advertía que para comprender los significados de los hechos triviales acontecidos en estos espacios era necesario tener en cuenta que el estudiante permanece en la escuela un largo tiempo, dentro de un ambiente muy uniforme y permanece en él de forma obligatoria. De la misma forma, Everhart (1993) nos indica del hecho de que el rol pasivo que desempeñan los estudiante en la vida académica de la escuela, y el conocimiento que construyen desde ese rol, se encuentra mediatizado por la forma en que está organizada la educación de estos alumnos.

En el análisis organizativo del centro se aprecian a simple vista multitud de paradojas entre los discursos democráticos y de participación que recogen las leyes, reglamentos y diseños curriculares, y la propia realidad del centro. Limitándonos a los datos recogidos y a las reflexiones que podemos llegar a realizar tras su análisis, nos vamos a centrar en dos dimensiones de la organización escolar: **la espacial y la temporal**.

[33] Por relaciones de apego entiendase la estrecha vinculación emocional que se establece y mantiene entre una persona (normalmente situada en sus primeros años de vida) y aquellas otras personas de su entorno que más establemente interactúan con él o ella. (Palacios y Moreno, 1994).

[34] Véase versión castellana de 1992: 45 y ss.

La organización espacial del centro y del aula nos transmite numerosa información sobre las formas de entender las variadas interacciones que se producen dentro de su entorno. La distribución del espacio en el centro delata un desequilibrio importante entre alumnado y profesorado. Como Santos Guerra (1993:55) argumenta:

> *"Todos los espacios de la escuela están cargados de significados en su misma configuración y, claro está, en su uso. Así vemos, por una parte, que en algunos centros existe Sala de Profesores, pero no Sala de Alumnos. La Sala del profesorado es un territorio inaccesible para el alumnado. No hay un lugar similar en el centro al que los profesores no tengan acceso.*
> *Por otro lado, se da con frecuencia que en los centros hay servicios de profesores y de alumnos. Es una diferenciación espacial que responde a una diversidad de status (el criterio no tiene la referencia lógica del número de usuarios o la estatura de los mismos o la proximidad a los lugares en que se trabaja). Es la condición de ser profesor o alumno lo que marca la diferencia". (Subrayado del investigador).*

La EF, en cuanto al reparto de su espacio, puede ser tratada como una de las áreas menos discriminativas, especialmente por su carácter abierto y ello dependiendo de la movilidad de que disponga el alumnado. En nuestro caso, dentro de las situaciones estudiadas se ha partido de una distribución espacial equilibrada, dejando establecida una supuesta igualdad entre el profesor y los alumnos, aunque somos conscientes que cualquier espacio vital es fruto de un reparto de territorios atendiendo a una estratificación social más o menos visible. No es interés de este estudio profundizar en las relaciones sociales a través de la organización de los espacios, baste apuntar la desigualdad que el alumnado percibe dentro de su centro escolar. Por otra parte, la diferencia de trato en cuanto a la distribución espacial no sólo engloba a los diferentes agentes del proceso de enseñanza-aprendizaje, sino que se ve también reflejado, al menos en nuestro centro, en las diferentes áreas curriculares.

Así, las instalaciones deportivas y los vestuarios del centro donde se encontraban los sujetos estudiados, no parecía reflejar un reparto y uso desigual por el profesor y el alumnado, y esto simplemente porque apenas existía un espacio lo suficientemente aceptable para el desarrollo de la clase. Los vestuarios, eran insuficientes. El del profesor contaba con apenas 2,5 metros cuadrados, no tenía

puerta de separación y se encontraba lleno del escaso material deportivo que disponía el centro, pues no existía un almacén para este menester. Los dos vestuarios de los alumnos quedaban pequeños para las 14 chicas y 20 chicos del grupo de 1° de Bachiller. La mayoría del alumnado mientras asistían a clase de EF utilizaba los bancos del gimnasio para dejar apoyadas sus carpetas, carteras y otro material escolar. El agua caliente rara vez mostraba su presencia, y en alguna ocasión incluso no hubo suministro de agua. Al respecto, Diego manifestaba del siguiente modo su enfado:

> *"Teníamos que hacer la prueba 10 veces pero en la 8ª estaba que no podía mas y pensé que no podía hacer las dos que me quedaban ya que estaba agotado y tenía mucha sed. al terminar la clase me marché para el gimnasio para beber agua lo mismo que mis compañeros y no había agua en ningún lado del centro y pensé que vaya centro más asqueroso, así que me dirigí hacia la cantina y me compre una coca-cola". (D3-1. 460-471).*

La verdad es que por unas u otras razones nunca vimos que algún alumno/a se hubiera duchado en estos vestuarios. De hecho, el profesor de EF tenía asumido estas limitaciones junto con la falta de hábito en el alumnado, lo que le permitía terminar la clase al tiempo de sonar la campana que indicaba el cambio de asignatura.

Las pistas exteriores, donde se realizaron la mayoría de las sesiones de EF, reunían también una mala presencia, especialmente por su suciedad. Al servir de espacio de recreo, se apreciaba durante las clases sobras de embutidos y otros elementos de los desayunos de los alumnos del instituto, junto con una gran cantidad de papeles, plásticos, cartones, latas y demás vertidos. La presencia continuada del investigador principal como observador nos hizo percatarnos de esta realidad que desde el punto de vista de profesor nunca nos había resultado tan llamativa. Desde la perspectiva del alumnado, este aspecto si era mucho más observable, ya que tenían que desarrollar toda una serie de ejercicios en contacto directo con la suciedad.

> *"Hemos estado haciendo ejercicios tumbados y las pistas estaban sucísimas, llenas de bichos, chicles y escupitajos que tira la gente; y normal, cuando*

llevamos un rato corriendo ya sudados y nos tenemos que tumbar pues nos da un poco de asco porque con el sudor se nos queda todo pegado".(D1-1. 375-381)

"Yo entrenaba un chandal nuevo y no quería mancharlo al tirarme al suelo". (D2-1. 190-191).

En estas condiciones de enseñanza para el profesor y de aprendizaje para el alumnado, se hace más complicado el elemento motivador. Si se asume que para que exista un aprendizaje significativo, es necesario que el alumno/a se sienta participante de la actividad, esto se hace difícil en tales condiciones, pues entendemos que el significado que atribuye el alumnado a la acción nace del propio contexto relacional y material. Aprovechando la analogía que realiza Santos Guerra (1993), y amoldándolo al contexto de la EF, creemos que no resulta muy coherente que cuando se entra, por ejemplo, a un centro deportivo de nuestra ciudad se encuentre aire acondicionado, decoración exquisita, música ambiental y amplitud de espacio, mientras que cuando entramos en un gimnasio escolar encontramos malos olores, falta de estética y escasez de metros cuadrados. La predisposición del alumnado para trabajar o participar no puede ser la misma en uno u otro medio.

Un segundo aspecto organizativo que consideramos importante para propiciar la máxima participación del alumnado en el centro y en el aula lo dirigimos ahora hacia el ámbito temporal, que junto con el espacio formarían dos conceptos sociales histórica y culturalmente generados y aprendidos.

Con respecto a la jornada escolar[35], podemos hablar también de una subordinación de la EF con respecto al resto de materias "importantes", ya que aquella posee un "horario secundario", al menos, en cuanto a número de horas a la semana y, en muchas ocasiones también respecto a la ubicación diaria de dicho horario. No obstante, no nos vamos a detener en estas diferenciaciones curriculares pues por una parte al alumnado parece que se le presenta de una forma muy alejada a sus propios intereses, y de otra, porque consideramos que es una cuestión muy relacionada con la concepción predominante y con la finalidad que a partir de ella se le viene exigiendo a cada materia, aspecto que en lo que puede repercutir en el

[35] Utilizamos aquí el término "jornada escolar" para referirnos a todo el tiempo que el alumnado permanece en la escuela. Incluye por tanto a la jornada lectiva, entendida como aquel tiempo del alumnado dedicado a atender el desarrollo de las diferentes áreas curriculares.

alumnado lo hemos tratado anteriormente, dentro de las concepciones que los sujetos tenían sobre la EF.

En los tres sujetos estudiados hemos apreciado sin embargo que el tiempo se constituye en uno de los elementos principales de la monotonía e invariabilidad escolar. La estructura horaria de la jornada escolar del centro queda fijada en 6 horas, desarrollándose siempre con una misma estructura: 3 horas, un recreo y otras 3 horas. El miércoles, por cuestiones de tutoría, es el único día en que se veía alterado la duración de las clases, pero la estructura se mantenía fija año tras año.

"Estando corriendo pensé que no aguantaría porque no había comido en el recreo ya que me quedé estudiando matemáticas y pense que el recreo debería de ser de más tiempo porque no te da tiempo a nada". (D3-1. 264-269)

Las consecuencias de la rigidez horaria para la enseñanza de la EF era bastante nefasta. Entre los problemas apreciados a través de la representación que realizaban los alumnos resaltaba:

- La sensación de cansancio y hambre relacionada con la ubicación de la clase de EF cercana al final de la jornada escolar del día[36].

"En la hora que nos toca Educación Física es muy mala, porque ya estamos deseando irnos a casa a almorzar, pero después nos toca francés...". (D2-1. 67-71).

"...también veo que algunos compañeros pasan un poco de la clase pero lo veo normal debido a la hora que es y al calor insoportable, pero...". (D3-3. 33-35).

"Esta hora es muy crítica, ya que es muy mala, 5ª hora, ya tienes ganas de ir a casa y también el hambre aparece, la gente se intenta escaquear para no realizar muchos ejercicios ni correr y cansarse mucho". (D2-1.543-549).

- La incomodidad que suponía al alumnado el cambio continuo de actividad durante toda la mañana, donde no terminaba de centrarse en un sólo contenido.

[36] En otros cursos académicos, el investigador ha podido también apreciar las quejas del alumnado por el frío que decían sentir, motivado por el hecho de que la hora de EF fuera de las primeras de la mañana.

"... después nos toca francés, con un profesor que tiene un ojo un poco a la virulé, y habla un poco raro, pero antes de que termine la clase ya estamos pensando en la otra". (D2-1. 70-75)

"En el día de hoy me he aburrido bastante, primero porque no quería hacer gimnasia y lo segundo porque hacía mucha calor, y tercero porque luego tocaba matemáticas y esta clase me aburre mucho". (D3-2. 209-214)

En el aula de EF este cambio continuo de actividad se veía también vinculado el inconveniente que veían en tener que cambiarse de ropa para un "rato", tener que sudar y lo peor de todo era continuar posteriormente las siguientes clases con la misma ropa.

"... ha sido un día muy caluroso y todos terminamos sudando y cansadísimos, y por si fuera poco después matemáticas". (D1-1. 76-79)

"Lo que más me gustó de la clase fueron los ejercicios de relajación, pero como siempre pasa nos dejó poco tiempo y llegamos sudando a la clase de francés, esto me pareció muy mal por parte de León". (D3-1. 412-418)

La modificación circunstancial del horario lectivo cualquier día de la semana era enormemente agradecida por los sujetos, lo que ponía una vez más en evidencia la rigidez de la actual jornada escolar.

"Penúltimo día de clase sólo he tenido dos horas, Inglés y Educación Física, esta mañana gracias a ello he llegado al instituto mejor que nunca". (D2-1. 708-712)

"Hoy esta clase es la segunda clase que he tenido hoy, porque a Ciencias y Física no he venido y me he quedado durmiendo y he venido más despejado y ha influido mucho en las clases que he tenido, porque he estado más atento o más interesado, será porque he dormido más". (D2-2. 170-177)

Las diferencias que existe entre los comportamientos de un alumno/a cuando actúa dentro del centro (o del aula), y cuando lleva a cabo su actividad fuera de este

contexto, puede ser entendida, entre otros factores sociales y culturales, por la excesiva dureza y exigencia horaria. La organización escolar es uno de los elementos que conforma la cultura escolar y es precisamente a lo que se opone el alumnado a través de una cultura contraescolar. Basta por ejemplo atender al comentario que realiza Encarna:

> *"... además, en vez de parecer o ser gente adulta y responsable que va al instituto para formarse, parecemos animales obligados a estar 6 horas diarias en ese sitio y parece como si tuviéramos la obligación de destrozar todo y cuanto nos encontramos por nuestro paso, la verdad es que nos parecemos más a los animales de lo que muchos creen". (D1-2. 216-225)*

En cuanto al propio proceso académico, la obligación que supone para el alumno/a tener que cumplir un horario rígido, determina en numerosas ocasiones, que las tareas inicialmente vistas como una actividad provechosa y satisfactoria terminen contemplándose como algo desagradable. El tiempo escolar lo apreciamos como un factor importante del aprendizaje académico, y en la medida en que su actuación puede llegar a modificar la motivación en su "rasgo general", al concretizarse en una situación contextual específica.(Brophy, 1982, 1983; cit. por Santos Rego, 1991).

Por otra parte, la existencia de una jornada escolar es lo que, entre otros factores, ha llevado a numerosos autores (Apple, 1986; Doyle, 1983; Fernández Enguita, 1990, 1995; Santos Rego, 1991, Willis, 1988; etc) a considerar la escuela y el aula como un contexto de trabajo a un nivel similar al que encontramos en un empresa. Así, el "trabajo" ha servido de metáfora para estudiar lo que los alumnos hacen en la escuela, llegando incluso a relacionarse con los estilos de enseñanza, al intentar descubrir qué estilo consigue un trabajo más rentable. (Chamberlain, 1979; Gerney, 1979; Golberger y Gerney, 1986; Goldberger, Gerney y Chamberlain, 1982; Harrison, Fellingham, Buck y Pellett, 1995; Lydon, 1978; Lydon y Cheffers, 1984; Mancini, 1974; Martinek, 1976; Schempp, 1981; Schempp, Cheffers y Zaichkowsky, 1983; Virgilio, 1979).

Si recordamos el caso de Diego, parecía vislumbrar la escuela como un lugar de trabajo. La moneda de cambio de su esfuerzo era la calificación, con lo que se podría decir que ello le suponía una remuneración del trabajo escolar realizado. De

esta forma no asume el hecho de que desde su punto de vista, el profesor distribuya similar gratificación a los alumnos que realicen un menor esfuerzo.

> *"La clase empezaba con normalidad, o mejor dicho parecía normal, pero me fui dando cuenta que poco a poco la gente que no llevaba chandal estaban haciendo las pruebas o ejercicios que había explicado León, y esto como es normal no me gustaba, y pienso que las clases que estamos haciendo ahora no sirven para nada porque cada uno hace lo que quiere, y me parece que hay en la clase un descontrol tremendo. {...} A mí no me jode hacer gimnasia, sino por traerme el chandal, total para hacer lo mismo con vaqueros, como algunos; porque con la ropa de gimnasia algunas veces me siento incómodo y no me gusta." (D3-2. 145-156 y 163-168).*

Podemos resumir este tema manifestando la influencia de la jornada escolar en las clases de EF, como ha sido expuesto en varias de las manifestaciones de los sujetos estudiados. La predisposición del alumno/a durante la EF se ve muy mediatizada en función de las actividades escolares realizadas previamente, pero sobre todo por aquellas que tenga que realizar inmediatamente posterior, dentro de otras materias normalmente consideradas como más "importantes". De este modo, aunque la jornada escolar no haya podido ser afirmada en otros estudios (ni en este) como una variable significativa en la calidad de los aprendizajes del alumno/a, al no poder establecerse una relación de dependencia clara ya que no se puede aislar, de forma práctica, del resto de variables que concurren en la escuela, sin embargo, estamos de acuerdo con Pérez Gómez cuando manifiesta que:

> *"Así pues, aunque las decisiones que se adopten sobre la amplitud y el tipo de jornada escolar del alumno no pueden considerarse en modo alguno responsables ni directas, ni únicas, ni principales de la calidad y naturaleza de los procesos de enseñanza-aprendizaje, si se configuran como variables intervinientes, toda vez que definen el marco temporal de actuación y facilitan u obstaculizan la intervención de otros factores más determinantes". (1992:50)*

A partir de los datos expuestos, consideramos inadecuada la jornada escolar que se sigue manteniendo, pues responde a un modelo tecnocrático y no propicia, en numerosos casos, un aprendizaje de calidad, aunque entendemos que deben existir otras causas que actualmente tengan más peso para que no se produzca un verdadero

cambio en la organización temporal escolar. Entre una de ellas se encuentra el hecho de que mantiene contento a gran parte de los padres y del profesorado. En nuestro caso, hemos entendido que la exigencia de este horario tan rígido propiciaba en el alumnado una sensación de obligación hacia la escuela, y en nuestro caso conseguía que una materia como la EF, que pudiera tener un atractivo importante para el alumnado, terminara no atrayendo simplemente porque en esos momentos no tiene el alumno/a "ganas" de realizar actividad física.

> *"I.-Si el profesor te dejara libertad para realizar los ejercicios que ha propuesto, ¿dejarías de realizarlos?.*
> *A.- Pues algunas veces lo haría, pero otras veces a lo mejor intentaría escaparme.*
> *I.-¿Por qué, es que no te gusta?.*
> *A.- No, si me gusta pero un día a lo mejor hace mucho calor, o no tienes ganas, o estas muy cansado, o no tienes ánimos..." (E3-1).*

Entendemos que los nuevos avances en la comprensión del proceso educativo y en el aprendizaje del alumnado que han motivado la idea de un cambio curricular, deberían también incluir ideas de cambio en los espacios y tiempos escolares, intentando, como apunta Pereyra (1992), ampliar la reforma a otros ámbitos del centro y así adaptar el continente al contenido; tratándose en este caso, al horario y al espacio como continente y a los objetivos, contenido de enseñanza, metodología y evaluación como contenido.

6.5.2.2.- Participación y toma de decisiones en EF.

Hasta el momento hemos apuntado algunas variables en relación al centro educativo, las cuales hemos entendido, a través de los datos, que condicionan el aprendizaje de nuestros alumnos y en general el de cualquier estudiante. Pasemos sin embargo a centrarnos en el contexto específico del programa docente que tuvo lugar en el aula de EF, y su repercusión en la construcción del conocimiento y actuación de los sujetos, si bien antes quisieramos reiterar el hecho de que todos los elementos abordados en apartados anteriores los consideramos en parte como determinantes de las situaciones que en este último podamos desarrollar.

En primer lugar, debemos decir que la falta de implicación cognitiva del alumnado durante el desarrollo del programa docente llevado a cabo es evidente, sobre todo si partimos de la premisa de que este programa no ha perseguido dicho fin, al menos de forma prioritaria. Es obvio decir que se ha evitado evaluar la actuación del profesor, en la media en que su forma de actuar venía mediatizada por el programa docente negociado. Nuestro interés ha estado más centrado en los acontecimientos ocurridos en el aula a partir de la forma en que tuvo lugar el programa docente y sobre todo en analizar la significatividad alcanzada para el alumnado.

Una primera característica a destacar en relación al desarrollo del programa docente es la gran resistencia que el alumnado reflejaba en algunos momentos de éste. De una u otra forma, el alumno/a mostraba su rechazo a asumir que el principal controlador del conocimiento fuera él mismo. En relación al trabajo autónomo del alumnado en el proceso de enseñanza, hemos apreciado una fuerte resistencia por parte del mismo para cambiar sus creencias sobre la función que tienen que desempeñar en los órganos de representación de sus compañeros en el centro y en el aula. De hecho, la actitud de pasividad por participar en los órganos de representación era un elemento común en todos ellos. De igual forma, el aula como espacio integrado en el centro no suponía una excepción. La variedad de situaciones de enseñanza, en relación al grado de autonomía concedido al alumnado dentro del aula de EF, nos ha permitido apreciar una resistencia hacia lo que supone un cambio curricular, y sobre todo, a lo que significaba un cambio de movilidad en la posición que el alumno/a viene ocupando dentro del aula.

Así, durante la fase de enseñanza más directiva, hemos recogido un mayor número de conductas y expresiones representativas de una "cultura contraescolar" (Willis, 1988), manifestada en nuestro caso de una forma bastante oculta, evitando de este modo manifestar explícitamente al profesor su rechazo, y a la vez con ello un clima conflictivo en la clase. Los intentos por camuflarse entre otros compañeros, simular la realización de ejercicios cuando el profesor se encuentra observando y opuestamente disminuir la intensidad cuando éste se da la vuelta o deja de observar, la tendencia a marcar su propio nivel de ejecución, aún en contra del modelo solicitado (o impuesto) por el profesor, eran algunos ejemplos de actuación del alumnado.

"...algunos se han mareado, creo que es mentira, sólo buscaban sentarse debajo de los árboles, algo que yo también deseaba pero la clase de hoy no es para tanto". (D2-1. 385-389).

Por contra, cuando el programa docente se encontraba en una fase de mayor autonomía para el alumnado, donde éste tenía que asumir determinadas responsabilidades, tendían por propia iniciativa a limitar sus funciones esperando la actuación del profesor, simulando no enterarse de lo que tenían que realizar o terminaban en la negociación con sus compañeros cediendo a estos una parte o la totalidad de las decisiones que tenía que tomar.

"I.- ¿Qué crees que opinan de ti como entrenadora?.
A.- Pésima.
I.- ¿Tan mal?.
A.- No, o sea, mala de entrenadora, porque no se entrenar, no tengo ni idea; pero vamos, no creo que lo hayan pasado tan mal conmigo. No los he tenido controlados, yo no puedo regañar a alguien porque no soy nadie para regañar, no puedo decirles lo que tienen que hacer. Tampoco les vas a dejar que hagan lo que les de la gana, pero tampoco les vas a marcar mucho los pasos.
I.- Pero, ¿Por qué no?, eres la entrenadora.
A.- Bueno sí, eso es un nombre así muy abstracto ¿no?, yo me he considerado una más del grupo que lo único que hace es dirigir.
I.- ¿Crees que el único que puede mandar es el profesor?
A.- Hombre... debería. Los alumnos no porque no causan ni respeto ni nada. Es que no, es que eres uno más de la clase y ya esta.
I.- ¿Qué podría hacer el profesor para que obedecieran al entrenador?.
A.- No lo va a conseguir. O sea, a mi me ha dado mucha rabia que llegara León y me dijera "oye, diles esto"; y estaban al lado y lo estaban escuchando, pero ... "díselo tú", pero no, se lo tenía que decir yo, y no es lo mismo; la primera hacen lo que les dices, pero la segunda no. A mi personalmente me tomaron a la torera. Yo no tengo genio,... yo no..., yo no les chillo porque es que por muy nerviosa que me ponga yo prefiero coger y largarme, que he estado a punto de hacerlo en varias clases, coger y decir "se va todo a la mierda y yo me voy". No gente que se le pone a chillar y a regañar y..., pero no, o sea que no, es que considero que no sirvo, que..." (E1-4).

El profesor difilmente podría valorar estas conductas, ya que se establecían a sus espaldas, o bien de una forma bastante camuflada. Sin embargo, en las pocas ocasiones que pudo comprobar la escasa capacidad del grupo para trabajar autónomamente, se concienciaba de la considerable influencia que el sistema de enseñanza tenía en la *domesticación* del alumnado.

> *"De todas formas, el ausentarme durante unos minutos y dejarle a ellos la decisión de continuar con ejercicios de relajación y estiramientos, me ha sevido para comprobar que no son lo suficientemente responsables.*
> *Este hecho me ha llevado a la reflexión de que esta dependencia del profesor es innata ya a ellos, asimilada por la forma de plantearle la enseñanza la mayoría de los profesores o más concretamente por la forma mía de controlarles gran parte de las decisiones que podían tomar a lo largo de una sesión". (DP: 21-11-94).*

Los alumnos presentaban una actitud en contra de los cambios curriculares pues se veían como una amenaza a la situación instaurada en las clase de EF años atrás. Cada innovación traía consigo una intensificación de los procesos de negociación entre los diversos agentes del aula, especialmente acotada para este caso en la figura del profesor y el alumnado. Las intenciones del alumnado solían centrarse en mantener la situación que ellos esperaban encontrar desde el inicio de las clases. Encontrábamos de esta forma, una relación importante entre las concepciones de las que partían los alumnos y las actitudes de oposición y resistencia que venían estableciendo. Por esta relación, entendemos que para que se de un cambio real en la participación del alumnado dentro del aula no basta un cambio de actividades y metodología, tal y como parecía que se había realizado con el programa docente desarrollado, sino que todo ello debía acompañarse de un cambio en las concepciones de los alumnos. Sin embargo, este cambio en concepciones requiere un proceso largo y complejo, abarcando aspectos más amplios que el propio ámbito de la EF.

Para el alumnado, el control del profesor debía mantenerse en un punto intermedio entre el autoritarismo y la libertad. Rubén expresaba su esquema de la EF de esta forma:

A.- "No sé, las clases de EF siempre han sido un poco ir al patio, y si, el maestro que te dirija más o menos en el patio por si tienes que hacer carrera continua y tal. un poco te liberas de todas las presiones que has tenido en la clase anterior. Pero si sales de la clase anterior y entras de nuevo en EF, no me lo imagino que fuera como estas tampoco, yo la dejaría como esta".
I.- ¿Y si permitiera que jugarais con el balón a lo que quisierais?.
A.- Entonces tampoco sería ya EF, sería un recreo, y para eso tenemos el recreo, la media hora de recreo que tenemos; no sería tampoco EF. Si la EF fuera darnos un balón y ponernos a jugar al fútbol o al baloncesto o a lo que sea para eso tenemos el recreo, ¿no?. Entonces si tenemos una hora de EF, entonces que nos implanten esa hora de lo que es EF. Por ejemplo si tenemos que analizar tal deporte, pues si, a lo mejor hay que hacer 15 minutos de carrera continua, o estirar un poco, o...". (SNG2).

La situación intermedia de control del profesor de EF que describe Rubén, es variable para cada uno de los sujetos. Por ejemplo Diego y Encarna, para nosotros, se situaban en una línea más autoritaria que el propio Rubén; sin embargo, todos ellos comparten la misma idea por la que la EF debe ser dirigida por un profesor que vaya indicando lo que hay que realizar, pero que permita cierta flexibilidad y desahogo en la ejecución de las tareas.

Precisamente sobre la rigidez en la realización de las tareas fue donde encontramos mayor resistencia por parte del alumnado. Las decisiones del profesor por las que se imponía un mismo ritmo de ejecución, se limitaba el espacio, se delimitaba el inicio y final del ejercicio, se imponía los compañeros en el trabajo de grupos, etc, eran los más criticados por el alumnado y los que más propiciaban una actuación de resistencia que tendía en cada alumno/a a marcarse su propio nivel de individualización en la ejecución del ejercicio.

Esa situación intermedia de actuación del profesor en la que el alumno parecía encontrarse más satisfecho podía ser situada, dentro de la teoría de los estilos de enseñanza, en lo que Mosston y Ashworth (1993) entendieron por "estilo de la práctica" o "enseñanza basada en la tarea"; o bien lo que Delgado (1991) ha definido como "asignación de tareas". Durante esta enseñanza el profesor permite que el alumnado tenga decisiones sólo a nivel de ejecución de las tareas, en lo que Mosston y Ashworth definen como las 9 decisiones de la fase de impacto en la

enseñanza. Esta es la posición, que independientemente de cada contexto, hemos entendido como más cómoda para el alumno/a, pues le permite por una parte autorregular su esfuerzo e implicación en los ejercicios, permitiendo por otro lado evitar las obligaciones y la responsabilidad que lleva implícita el proceso de enseñar a los compañeros, o el de tener que autoenseñarse.

Con todas las consideraciones expuestas hasta el momento creemos tener suficientes dudas sobre el hecho de que el profesor sea, al menos de forma exclusiva, el que decide o imponga una determinada metodología. Consideramos que el alumnado tiene la última palabra, no sólo en la adquisión del conocimiento académico, tal y como ha sido defendido y evidenciado desde la psicología cognitiva, sino que es un decisor determinante en la configuración social y clima de enseñanza del aula. Las tácticas que los estudiantes utilizan para imponer sus decisiones pueden manifestarse más subversivas o sumisivas, y ello dependiendo sobre todo del grado de directividad que presente el profesor. Esta cuestión consideramos que queda evidenciada a través de la variedad de situaciones que ha permitido desarrollar el programa docente, y donde la propia evolución de las percepciones negativas del alumnado ha supuesto un indicador importante. Ahora bien, para nuestra situación, y creemos que en general para el contexto de la EF (V. Duncan, 1993; Hastie y Pickwell, 1996) las resistencias del alumnado se muestran más como reivindicación hacia una socialización en función de sus intereses que como una necesidad de superar el curso; aunque éstas últimas también podían apreciarse especialmente durante la primera fase del programa docente.

Al respecto, la segunda fase, en la cual quedaba instaurada una enseñanza entre compañeros agrupados por afinidad y existía una menor directividad por parte del profesor, se configuraba como el periodo de mayor estabilidad para el clima de aprendizaje, especialmente para el caso de Encarna donde, como hemos expuesto, podía apreciarse una mayor dificultad para la relación con los demás. Al respecto, investigaciones como la realizada por Byra y Marks (1993) vienen a corfirmar que a la hora del desarrollo de la enseñanza recíproca en EF se puede conseguir una mayor satisfacción del estudiante si se le agrupa en función de su amistad, en lugar de realizarlo por criterios de nivel de habilidad sobre la tarea. Este tipo de agrupación nos parece por tanto más apropiado para favorecer el clima de aprendizaje y el diálogo entre compañeros, cuestión, por otro lado, clave para el desarrollo de la enseñanza entre compañeros.

De cualquier modo, la tarea del profesor se presenta difícil a la hora de desarrollar la autonomía del alumnado en el aula. Este último ejerce una fuerte presión a través de sus acciones y comentarios, intentando mantener la posición inicial acorde con sus expectativas. Esta resistencia por parte del alumno/a es motivada por diversos elementos. Uno de ellos, y tal vez el más marcado en el aula, tiene que ver con la propia situación jerarquizada que se vive en el aula, y por supuesto en el centro. La manifiesta diferencia en autoridad entre profesor y alumnado supone uno de los rasgos más asumidos por el estudiante dentro de la vida escolar, si bien, viene a manifestarse en cada estudiante en momentos y formas diferentes. La mayor edad, conocimiento y experiencias del profesor le dota de una posición superior respecto al alumnado, lo que le lleva a poseer una mayor responsabilidad en la conformación de los acontecimientos del aula.

> *"Vosotros cuando mandáis algún ejercicio para realizarlo y sólo lo explicáis y después os váis a la sombra de algún árbol o a hablar con alguna tía, nos decimos unos alumnos a otros que sois unos cabrones, pero pienso que yo en vuestro lugar haría lo mismo y que vosotros en nuestro lugar también, pero en esta vida hay que conformarse con la vida y que vosotros habéis pasado por esto". (D3-1. 14-24).*

Varias manifestaciones de esta realidad han ido surgiendo durante el análisis que ahora realizamos. A través del reparto desequilibrado de los roles sociales, el profesor ostenta la mayoría de las competencias dentro del aula; el alumnado, las ocasiones en que debía decidir era debido a la previa cesión de competencias, más o menos explícitas, que el profesor le otorgaba. De esta manera, el alumno/a nunca solía ser el que asumía los roles por sí mismo, sino que le venían impuestos por el profesor. Las ocasiones que durante las clases de EF tuvieron los sujetos para evaluar a los compañeros, ejercer el papel de árbitro de voleibol, ayudar a la puesta y recogida de material y desempeñar la función de entrenador de un equipo, fueron todas responsabilidades en cierta manera impuestas personalmente por el profesor. El rechazo en la mayoría de las ocasiones fue evidente.

> *"Ahora me parece muy mal lo que ha hecho León con la clase, deberían ser entrenadores aquellos que quieran serlo y que estén preparados, pues yo sinceramente no pinto nada en la pista {...} No se lo que quería comprobar o*

experimentar León con la clase, pero lo que estoy segura es que conmigo ha resbalado, considero una inmensa tontería lo que ha hecho". (D1-3. 157-163 y 169-173).

Los datos venían además a confirmar, para el caso de Encarna, las expectativas que el profesor se había creado al inicio de la investigación:

"Lo que te dije de estilos participativos o individuales, lo que más veo es que también dependen de una capacidad que muchas veces va innata al alumno..., por ejemplo, si es a la hora de transmitir o ser responsable de un grupo mismo de compañeros, pues que tenga esa capacidad de manifestarse... {...} muchas veces no tiene que ver con la responsabilidad, sino más bien con la personalidad del alumno ese, como puede ser desde que tenga miedo o poca facilidad para hablar en públco, que tenga problemas de timidez, o que..., hay millones de cosas que son innatas a la personalidad". (EP-2).

Por una parte, debemos reconocer lo que León nos planteaba en relación a las limitaciones personales de cada uno de los alumnos, pero de otro lado, debemos considerar el hecho de que precisamente muchas de las limitaciones que podemos encontrar en un estudiante en particular, suelen ser producto de un proceso social previo y tal vez prolongado. Para el caso concreto de Encarna, las limitaciones de asumir la responsabilidad del papel de entrenadora, han venido muy determinadas por su pesonalidad y su baja autoestima y autoconcepto, aspectos que en el fondo los consideramos producto de las experiencias sociales previas. Con este ejemplo, podemos visualizar las diferencias de contexto tan importantes que existen en las situaciones de aprendizaje individualizado frente a las situaciones de aprendizaje por compañeros. De igual forma, la construcción del conocimiento es sustancialmente diferente.

No obstante, en la investigación realizada puede tener una justificación el hecho de que el programa docente haya ido imponiendo situaciones de responsabilidad compartida a los alumnos, y ello se basa especialmente en la posibilidad que ha permitido para detectar muchos de los problemas que rodean al aprendizaje de la autonomía en el aula. Los problemas que estas funciones podían acarrear al alumno/a con respecto al resto de compañeros fueron numerosas. Así,

por ejemplo, cuando a Rubén se le pide que recoja el material utilizado por los compañeros, muestra el siguiente comentario:

> *"Molestia no, porque si te lo dice no vas a decir no, no lo cojo; pero un poco el decir pero mira éste, el enchufao o algo de eso. Porque aunque ellos sepan que te lo ha dicho a ti, pero que digan mira se ha quedado el último para ayudarle, el pelotas o lo que sea, corte por lo que puedan pensar los demás en ese momento". (SNG2)*

Las situaciones en ocasiones fueron bastante conflictivas al respecto. En uno de los momentos de clase Encarna planteaba un pequeño enfrentamiento con los compañeros:

> *"El trimestre pasado, cuando se hizo el examen práctico, pues a mí me dolía la cadera y me puse a anotar a un grupo de cuatro. León dio instrucciones y me dijo que lo que dijeran ellos yo tenía que apuntarlo, o sea, que yo no pintaba nada yo sólo tenía el boli y el papel. Entonces dos observaban a otros dos y viceversa, entonces claro, la verdad que en un examen práctico yo no hubiera puesto esa nota, eso de decir no nos ha salido espérate que repito o algo por el estilo, una vez pues mira a lo mejor, pero no durante todo el examen, y yo se lo podía decir una vez o dos, "oye os estáis pasando", o cualquier cosa, o "se va a notar mucho", pero claro ellos hacían lo que querían, yo simplemente me dediqué a poner lo que me dijeron, o sea tampoco es que lo pusieran tan sumamente mal, pero eso de que comiences un ejercicio y de un principio te salga mal, coger y repetir y eso es muy poco, ponme algunas más, yo digo "mira tu me dices las que te tengo que poner y yo te las pongo", a mi no me daba miedo". (E1-3).*

Sobre todo ello creemos que existe, además de los problemas de relaciones sociales, un complejo de inferioridad asumido por parte del alumnado, por el que no se vería capacitado para hacerse cargo de responsabilidades, ya que el único que tiene el conocimiento que posibilita corregir o dar instrucciones es el profesor.

> *"Yo creo que las decisiones las debe tomar el profesor, pero que también se debe de dejar influir algo por los alumnos, tiene que escuchar las opiniones. En el primer trimestre hubo ejercicios y cosas que es que nos quemaba, porque ya*

estábamos hechos polvo para toda la clase y sin embargo él no nos hacía caso, es decir lo seguía haciendo y eso; pero por otra cosa yo creo que todo lo debe tomar él. Yo no creo que la clase esté capacitada como para decir hay que hacer esto y no hay que hacer lo otro". (E1-3).

Junto con la ostentación del conocimiento válido, aparece la ostentación del poder normativo y sancionador dentro del aula. Por lo tanto, el profesor además de ser el que sabe, es al que le hacen caso. Esto hace, una vez más, que el profesor sea, desde la visión del alumnado, el que debe llevar el proceso de enseñanza.

"I.- ¿Crees que te hacen más caso a ti que a León?.
A.- No. A León lo tenían más..., si, a León le hacían más caso que a mí, yo a lo mejor decía cualquier cosa y me ponían más pegas. A León si le hacían más caso que a mí.
I.- ¿Es porque a ti te conocen más?.
A.- No, es porque él es el maestro y..., ellos decían 'éste que es compañero nuestro... vamos a ver si se enrolla', por eso a él lo tienen por más estricto que a mi". (E2-4).

Para la consecución de un ambiente democrático dentro del aula y del centro es necesario crear un clima de respeto y solidaridad, a partir del cual se propicien unas acciones voluntarias y consensuadas por todos los miembros. Un aula, aún siendo la unidad básica donde tiene lugar el proceso de enseñanza-aprendizaje, necesita una conexión con la actuación que se realice dentro del resto de aulas y demás espacios escolares. No se puede pregonar una igualdad y democracia educativa y paralelamente representar a través de las acciones y sus manifestaciones una realidad marcada por un desequilibrio tan importante.

Una última consideración sobre los elementos que hemos apreciado como influyentes en un clima de aula democrático, nos hace destacar la importancia que hubiera tenido para el aprendizaje del alumnado el hecho de que hubieran percibido de forma más consistente las intenciones curriculares del profesor, es decir, el sistema de creencias que guían las decisiones de enseñanza del docente. En este sentido, las "orientaciones de valor[37]" de las que debía partir el profesor que lleva a

[37] Las "orientaciones de valor" son estructuras de creencias o posiciones filosóficas que influencian el énfasis relativo del profesor sobre el alumno, el contexto y el cuerpo de conocimiento" (Ennis, Ross y

cabo el programa docente orientado hacia la autonomía del alumnado en la enseñanza de la EF, podemos decir que no estuvieron lo suficientemente explícitas. Como muestra de ello extraemos la manifestación de Encarna, por la que una vez finalizado el curso, y gracias a la sesión de negociación mantenida con el investigador, puede entender el hecho de que el profesor no explicara los gestos técnicos del remate y otros tantos más. Ahora entiende que la intención de León era que ellos mismos se ayudasen unos a otros.

> *"Estoy muy de acuerdo con lo que dices, ya que no tenía ni idea de que lo que se pretendía era la enseñanza mutua {...} Es verdad que he criticado mucho que no nos ha informado de la manera de practicar el voleibol. Después de haberlo leído me he dado cuenta que pretendían que nos enseñáramos nosotros mismos, pero yo eso me he dado cuenta cuando lo he leído aquí. Yo el año pasado no tenía ni idea, no lo interpretaba que se quería que nos relacionáramos más, que nos ayudáramos; y como veía que nadie se ayudaba por eso no lo interpretaba, no entendía el sentido que quería darle a la clase; no se si es porque no lo explicaba bien o yo que se, pero no le había encontrado ese sentido". (SNG1)*

De forma parecida, Diego no encontraba ningún significado a determinadas tareas que realizaba, ante lo que el profesor seguía manteniendo su ignorancia al respecto.

> *"..., también hay algunos ejercicios que me parecen una tontería pero algún fin seguirán". (D3-1. 135-137)*

> *"Ya la semana que viene me gusta más aunque vayamos a practicar como deporte el voley-ball, aunque no me gusta mucho pero pienso que será mejor que hacer estos ejercicios que son una tontería, no sirven para nada y encima hacemos el ridículo delante de..." (D3-1. 693-700)*

Diversos estudios en el contexto de la EF han mostrado esta discrepancia que en ocasiones suele existir entre las razones por las que el profesor de EF propone y desarrolla ciertas tareas y la percepción que el alumnado expresa de por qué cree que las realiza (cf. Carlson, 1994, 1995; Hopple y Graham, 1995; Kollen, 1981).

Chen, 1992). Los alumnos lo captan de la realidad del aula ya que parten de la conexión que existe entre la "orientación de valor" de los profesores y lo que estos hacen en las clases.

Desde este punto de vista, coincidimos con las ideas que aportan las investigaciones sobre del valor de orientación asumido por el profesor a la hora de abordar la toma de decisiones curriculares y la importancia que ello tiene en el aprendizaje del estudiante de EF (c.f. Chen y Ennis, 1996; Ennis, 1992; Ennis y Chen, 1993; Ennis, Ross y Chen, 1992; Ennis y Zhu, 1991; Solmon y Boone, 1993; etc...). Todos estos trabajos han planteado el problema del gran perspectivismo de valor que existe en la enseñanza de la EF, y que nuestros alumnos, como ya expusimos más atrás, habían apreciado a través de la diversidad curricular de la materia, en relación con los límites que perciben en el resto de áreas. Este hecho, junto con la importancia que el papel de las perspectivas de éxito del alumnado tienen en la mediación entre la conducta del profesor y el logro del estudiante en EF, hace que se haya planteado una necesidad de unificar las intenciones educativas que deben perseguir los docentes de la EF, sin que ello suponga aunar las diferentes formas de enseñanza utilizadas por cada profesor en el empeño por conseguir esas intenciones. Además, consideramos necesario que las decisiones curriculares del profesor estén justificadas por una intención consistente y clara para el alumnado, el cual debe ser informado en todo momento del proceso de aprendizaje, para que pueda guiar la construcción de su conocimiento escolar y el significado que extrae de la realidad del aula. Si el profesor debe ayudar al alumnado a encontrar el significado en el aprendizaje en el que se encuentra envuelto, se hace necesario previamente transmitirle el significado que el profesor le da a los ejercicios que esta proponiendo.

Considero al respecto que el tradicional aislamiento y la poca atención de la clase político-administrativa hacia una asignatura como la EF ha permitido una mayor libertad con respecto a otras áreas curriculares. Esta circunstancia, aún que pudiera ser valorada positivamente para la construcción del currículum del área (V. Hernández Alvarez, 1996), no debe quedarse en una negociación de los contenidos a desarrollar, sino que entendemos necesario la negociación de las intenciones a las que debe comprometerse la EF, cuestionándonos si el gran perspectivismo surgido y admitido para el área de EF tienen cabida, máxime cuando se intenta un equilibrio entre la independencia y autonomía de las prácticas, y la garantía de unos mínimos que unifiquen e identifiquen la educación física en nuestra sociedad. De igual modo, y como venimos arrastrando desde otros apartados, creemos que puede ayudar a que el alumnado tenga las ideas claras de lo que es la EF y lo que los profesores

pretenden con su desarrollo. Por ello, la determinación de las orientaciones de valor y su explicitación deberían ser consideradas como un paso inicial dentro de cualquier cambio e innovación curricular.

CAPÍTULO 8

INFORME CRÍTICO DE EXPERTOS

81 • INFORME A: DR. D. FRANCISCO JAVIER GARCÍA CASTAÑO
8.2 • INFORME B: DR. D. JOSÉ IGNACIO RIVAS FLORES
8.3 • INFORME C: DR. D. FERNANDO SÁNCHEZ BAÑUELOS

8.1.- INFORME A

SOBRE LAS DIVERSAS MANERAS DE ENTENDER LA INVESTIGACIÓN Y SUS CONSECUENCIAS[1]

F. Javier GARCÍA CASTAÑO
Laboratorio de Estudios Interculturales
Universidad de Granada

PRESENTACIÓN

El presente texto pretende ser un comentario parcial a un amplio trabajo de investigación sobre la evolución del conocimiento escolar de estudiantes de un determinado nivel educativo en una situación de actuación didáctica específica. Dado que los procedimientos de investigación seguidos en el trabajo son de marcada orientación cualitativa y, dado también, que no soy ningún experto en cuestiones de procedimientos de enseñanza, centraré todos mis comentarios en algunas cuestiones de orden metodológico.

Esta elección debe ya poner sobre aviso a cualquier lector que lo sea también del trabajo que ahora comentaré. Es justo indicar que mi comentario necesariamente es sesgado por varios motivos. Quiero destacar, al menos, dos.

No resulta muy justo poner en igualdad de condiciones este informe crítico, producido en unas pocas horas tras otras pocas horas de lectura de un voluminoso trabajo de más de quinientas páginas, y poder pensar que se debe dar más valor que el que pueda alcanzar este breve informe: una serie de reflexiones críticas sobre las impresiones que me ha causado un trabajo del que conozco sus resultados finales por escrito. No es justo, insisto, que estas palabras puedan ser vistas como una evaluación de tan dilatado trabajo. Por ello, lo adecuado es pensar siempre que en caso de duda lo

[1] Este texto se corresponde con el informe crítico solicitado por Alvaro Sicilia Camacho sobre su tesis doctoral titulada *Evolución del conocimiento escolar del estudiante de educación física en bachiller durante una actuación docente orientada hacia la autonomía de la enseñanza. Un estudio de casos.* Algunos temas sobre cuestiones de procedimientos menores son comentados con el autor en informe separado que no considero pertinente ni útil reproducir aquí.

correcto es ponerse de parte del productor del trabajo y no de aceptar las críticas de este informe.

En segundo lugar, existe un sesgo quizá mayor que el anterior y de orden bien distinto. La crítica que realizo, la realizo desde las posiciones científicas, profesionales y gremiales en las que me encuentro y en las que se condicionan mi manera de pensar y actuar. Se trata, de una crítica a una tesis de corte pedagógico desde las posiciones de un antropólogo. Por ello, como ya he advertido, es difícil que pudiera presentar objeciones en el ámbito de los procedimientos didácticos y, por el contrario, sí puedo moverme en el ámbito de los procedimientos metodológicos seguidos. Pero este condicionante profesional debe entenderse con consecuencias de mayor profundidad. La maneras de proceder, entender, justificar, argumentar..., de unas y otras disciplinas pueden llegar a diferir tanto que pueda ocurrir, a veces, que no lleguemos a entendernos hablando de lo mismo. Por tanto, pongo sobre aviso de las posibles incorrecciones que, desde mi conocimiento, pueda comentar para los que son poseedores de otras formas de proceder.

Como es lógico, evito toda introducción sobre el contenido del trabajo, pienso que aquí es innecesaria; pues sospecho que cualquier lector de este informe será, en primer lugar, lector del trabajo que se comenta, de lo contrario difícilmente se podría entender el significado de lo que a continuación menciono.

De cualquier manera, no quiero terminar de presentar este informe sin resaltar lo que es justo: los méritos del trabajo que critico. Deformado profesionalmente hacia resaltar aquellos aspectos criticables como negativos, olvidamos muchas veces reconocer los méritos positivos, y aunque aquí estos ocuparán mucho menos espacio. Estos últimos, espero que cualquier lector comprenda que no se pueden poner en la misma balanza unos y otros méritos. El comentar críticamente un trabajo tiene por intención el mejorarlo y, por ello, carece de sentido comentar extensamente aquello que ya está mejorado. No obstante, debe recordarse, para el caso que nos ocupa, que existen algunos aspectos muy meritorios:

- Un amplio manejo de literatura científica de muy diversa índole y procedencia (en lo que podemos conocer) mostrando un claro procedimiento interdisciplinar en su preparación para o durante el trabajo de investigación.

- Un despliegue muy importante de información cualitativa con no pocos esfuerzos por la ordenación de la misma, logrando con éxito en muchas ocasiones algo que resulta muy traumático en este tipo de investigaciones: poner orden a la realidad estudiada.

- Una muestra de entusiasmo por el trabajo de investigación que "se tiene entre manos", reconociéndose en el proceso por el que se ha pasado una de las funciones que se pretende: profesionalizar la dimensión investigadora. Hacer creíble el trabajo que se realice y pretender desmotar la utilidad del mismo no siempre es tarea fácil, y el autor consigue hacer interesante el relato de su trabajo para alguien como que ahora informe que no se dedica a menesteres similares.

- Y una absoluta fidelidad al reconocimiento de que no todo vale en la investigación y para ello lo mejor es demostrar con el mayor detalle posible los procedimientos seguidos. A partir de ellos y en contraste con las conclusiones el lector puede juzgar. Se puede estar en desacuerdo con la manera de proceder; pero, en parte, ello es posible porque el investigador cuenta con detalle cómo se ha procedido y porqué razones se ha hecho así

ALGUNAS SORPRESAS INICIALES

Tras la lectura de la tesis, dos grandes cuestiones me comenzaron a preocupar sin saber muy bien el significado de las mismas, ni las razones de tal manera de proceder del autor del trabajo. Estas cuestiones podría resumirlas esquemáticamente como siguen:

- El diseño con cierta apariencia experimental del desarrollo de tres metodologías de enseñanza en una misma aula, con un mismo profesor, en una misma asignatura y en un mismo curso escolar. No podía comprender que fuese tan necesario seguir este diseño artificial para comprender cómo construyen el conocimiento los alumnos en el aula.

- La utilización de una metodología de corte cualitativo para la "evaluación" de un diseño de ciertos rasgos experimentales (aunque no fuese la pretensión del autor). Se percibe más un dominio de los procedimientos técnicos que un conocimiento de las razones teóricas que justifican la utilización de este tipo de

estrategias de reflexión (aunque, sin duda, se manejan muy bien un buen "puñado" de literatura muy pertinente).

Al final de la lectura llegué a pensar que la tesis había "cambiado de manos". Empezó siendo una cosa (especialmente pedagógica y didáctica) y terminó más hacia los procedimientos analíticos de la cultura escolar. Concluí pensando provisionalmente y no sin falta de ironía, que suele ser tentadora siempre la aspiración de conocer las cosas y no sólo de solucionarlas.

Después de una revisión de las anotaciones realizadas sobre el mismo documento a criticar llegué a la conclusión que lo que me enfrentaba con lo que tenía entre manos eran una serie de diferencias en las concepciones sobre aspectos epistemológicos y, con ellos, metodológicos, de las formas de pensar y proceder en la investigación. En ellos centraré mis siguientes reflexiones.

EPISTEMOLOGÍAS SOBRE OBJETOS Y SUJETOS

Hemos de empezar discutiendo sobre lo que se dice que es el objetivo del estudio y los sujetos en los que ese estudio se desarrollará. La aparente confusión de palabras es algo más.

El alumnado (p. 16) no es un objeto de estudio, sí el pensamiento del alumnado (p. 18-19), como luego se reconoce; pero a renglón seguido se admite que el procedimiento metodológico seguido (p. 20) ha podido reorientar el objeto de estudio de la tesis doctoral[2]. Así lo creo y así sucede habitualmente en la investigación de corte etnográfico.

Al campo se acude sin grandes condicionamientos sobre los sujetos a estudiar (que nunca pueden ser objetos teóricos de estudio), sino que los propios elementos significativos del estudio se irán construyendo mediante las relaciones con el campo y en el campo, que marcarán qué es lo significativo para cada investigador del "ámbito"

[2] Más adelante se vuelve a identificar objeto de estudio y sujeto de estudio (p. 130) en una clara referencia a lo que se ha dado en llamar en etnografía la "ecuación personal del investigador". Se confunde la producción teórica (en este caso sobre el pensamiento del alumnado) con los sujetos que son productores (el alumnado), y esta distinción a nivel epistemológica es importante al condicionar las maneras de proceder en la investigación: dar más importancia a los sujetos que al objeto teórico sobre el que se quiere decir algo. No se trata, ni mucho menos, de quitar importancia a los actores sociales, sino de colocar cada cosa en su lugar en la investigación científica.

elegido. Yo creo que en esta tesis ocurre algo similar, aunque no tengo tan claro que haya estado programado[3].

El objetivo del pensamiento del alumnado ha desembocado en todo un despliegue de conocimientos sobre la cultura escolar a partir, es verdad, del pensamiento del alumnado y algo más. Yo pienso, que todo ello ha ocurrido por la fuerza de los datos que ha suministrado tan rico procedimiento metodológico que tan ampliamente son descritos, en lo referente a los datos-acontecimientos convertidos en información, en el capítulo 6. El procedimiento metodológico seguido ha condicionado la propia tesis haciendo de ella algo muy rico directamente para el conocimiento de la cultura escolar; aunque no tengo tan claro que sirva igualmente para la elección de los mejores métodos y estrategias a seguir en la enseñanza para el aprendizaje. Al final, hay una tesis más de carácter antropológico que didáctica, cuando tengo la impresión que no era esto lo que se pretendía; pues de ser así habría que poner muchas objeciones desde las posiciones de la antropología[4]. El propio autor de la tesis lo reconoce cuando declina de los intereses iniciales intervencionista (p. 25) y se orienta más hacia la tarea descriptiva (ya entonces interpretativa) de los procesos socioculturales que rodean el aprendizaje (aunque lo justo sería decir que rodean al aprendizaje, al alumnado y al aula y escuela entera).

No juzgo como erróneo tal transformación, tan sólo lo describo como una manera de mostrar de qué manera un procedimiento metodológico puede condicionar tanto una investigación y no solamente en el nivel de los datos recogidos, sino en los objetivos que se pretendan lograr. Los propios cambios metodológicos llegan a condicionar ("reestructurar" se dice) el objeto de estudio (p. 27), pero la cuestión está en saber si estos cambios son fruto de decisiones *a priori* de la investigación o son fruto del proceso de investigación (que aportará riqueza de datos socioculturales,

[3] Resulta muy difícil saber cuándo uno ha seguido el proceso de construcción de la propia tesis. Como si de un película se tratará, en la que la última escena de la misma ha sido rodada en primer lugar y luego, los sesudos críticos de cine se apresuran a felicitar al actor o actriz principal por haber mantenido en el mismo nivel y estilo de continuidad su actuación; una tesis puede haberse redactado saltando de un lugar a otro y resulta fácil descubrir que las introducciones que dicen lo que se va a hacer son escritas una vez hechas las cosas.

[4] Un ejemplo claro está en la idea de trasformar la realidad "artificialmente" mediante la introducción de un diseño de experimentación curricular (p. 21-22) con el objetivo de que los diarios de los alumnos recogieran una supuesta estimulación reflexiva de los autores. No digo que no se pueda diseñar procedimientos de este tipo en la investigación etnográfica (aunque no es nada habitual), pero resulta más lógico el preguntarse, en primer lugar, si realmente es necesario estimular a estos alumnos para la riqueza de sus diarios o, de nuevo, preguntarse las razones de que los diarios de los alumnos no sean "ricos". Quizá sea muy difícil para el alumnado producir un discurso "rico" sobre una actividad que normalmente es vista por ellos como monótona (me refiero a la actividad escolar).

aunque no nos informará de los mejores procedimientos de intervención educativa). De cualquier manera, no condiciona rotundamente los ricos resultados de la tesis, aunque estos sí podrían haberse transformado si desde el principio no existieran condicionantes intervencionista de corte pedagógico y didáctico. Es muy diferente tener por objeto conocer la cultura escolar que saber cómo enseñar en una escuela, aunque para este último objetivo primero se pretenda conocer la cultura escolar. El primer conocimiento de la cultura escolar y este segundo conocimiento instrumental de la cultura escolar, no son lo mismo.

Al final, el objeto de estudio termina definiéndose en términos psicopedagógicos con la expresión "conocimiento del alumno" (p. 28-29), pero se plantean, desde nuestras posiciones, nuevos problemas que resolver. Cómo se puede separar este conocimiento según se produzca en la escuela o fuera de la escuela. Me parece que el lugar determina aspectos del conocimiento, pero estudiarlo por separado no responde con claridad a muchas de las apreciaciones de carácter holístico que se hacen a lo largo de algunos de los capítulos de la tesis. Uno y otro conocimiento, a pesar del lugar de producción, trabajan conjuntamente (aunque algunos quieran hacer de la escuela un laboratorio de estudio social aislado) y, por ello, deben estudiarse en constante relación. Ello obliga a que el mismo tipo de estudios (los procedimientos que se siguen para la construcción de la información) que se hacen dentro de la escuela se hagan fuera de la escuela y eso es lo que muchas veces dejamos pasar por alto.

Es verdad que se acude a esos acontecimientos externos que pueden condicionar la construcción del conocimiento escolar (especialmente a descripciones del ámbito de lo familiar[5] en los apartados de "situación de partida" de cada una de las descripciones de los tres casos); pero, también, es verdad que no se hace el mismo despliegue de medios e instrumentos metodológicos para estudiar la realidad fuera del aula (que también condiciona el conocimiento escolar). Se termina reconociendo (p. 564) cómo

[5] Habría que poner también algunas objeciones a estos datos si, como parece deducirse del capítulo metodológico (p.124), estos son obtenidos de la aplicación de un cuestionario. Algunas otras objeciones tendrían que hacerse al respecto de la calificación de información subjetiva e información objetiva que en la citada página se hace si la primera se refiere a la entrevistas y la segunda a los cuestionarios.
De cualquier manera, llegar al conocimiento de los contextos con este instrumento resulta muy insuficiente si se quiere seguir manteniendo una visión holística que demuestre que los contextos escolares condicionan a las propias escuelas. No se trata de una crítica a los cuestionarios, sino de un juicio sobre los insuficientes datos que se pueden obtener con ese procedimiento.
Por último, apuntar como biografía (p. 172) la introducción de datos personales que se da de cada caso estudiado, quizá sea algo inapropiado al poder confundirse con la técnica biográfica que es utilizada en las investigaciones cualitativas.

los contextos familiares condicionan el conocimiento escolar, pero se nos describen estos condicionantes en no más de dos párrafos, cuando a renglón seguido se muestran los condicionantes institucionales en cerca de siete páginas.

Igualmente, se echa en falta, siempre desde la perspectiva con la que trabajaría un antropólogo (o como yo creo que hay que trabajar), el acudir a datos de los grupos de iguales, tanto dentro como fuera de la escuela. Aunque los ya citados más arriba, los familiares, aparecen de diversas maneras, los segundos, los referidos a los grupos de iguales, no se muestran ni se comentan e, igualmente, condicionan el conocimiento[6].

Podríamos desarrollar una enorme literatura sobre cómo los contextos socioculturales (no sólo los familiares) de las escuelas condicionan lo que ocurre en ellas, pero el autor de la tesis demuestra que una buena parte de esa literatura la conoce, lo que haría estéril mi tarea[7].

Lo que realmente explica este déficit es, justamente, lo difícil que resulta realizar un estudio del ámbito escolar sabiendo conjugar un estudio del contexto de esa escuela y haber partido de los condicionamientos de quien ve en la escuela su fuente y justificación de trabajo y estudio. Esto es, de nuevo, lo que nos conduce a cómo las tradiciones de formación y orientación de cada uno, condicionan las investigaciones, aunque en un momento dado uno elija procedimientos de investigación que rompan o se enfrente con aquellas tradiciones.

Como colofón de todo ello, obsérvese que al final, cuando se concreta más claramente el objeto teórico de estudio este hace que se reflexione, en primer lugar, sobre los aspectos metodológicos (p. 30) y, en segundo lugar, sobre el propio objeto de estudio (p. 31), cuando, aunque el procedimiento no sea del todo incorrecto, la "lógica" epistemológica hace que situemos en primer lugar las segundas explicaciones o condicionantes. Y no debe ser vista esta apreciación como una simple cuestión de localización de un párrafo frente a otro, sino como el resultado de lo que yo considero

[6] Recuérdese en este sentido la defensa que M. Mead hacía de cómo las sociedades occidentales son cada vez más "prefigurativas" en las que se aprende más de los jóvenes y no tanto de los adultos. Es otra versión, como nos recuerda Wolcott, de que aprendemos de nuestros iguales más que de nuestros mayores.

[7] Por recordar sólo un ejemplo, de los muchos que se citan, ya en las conclusiones se recuerda este aspecto de convivencia "multicultural" del sujeto (p. 530), reconociendo que junto a la cultura escolar conviven en el alumnado otras culturas. Lo verdaderamente rico sería mostrar esa diversidad de culturas cohabitando en el alumnado e indicar cómo son todas ellas las que condicionan el conocimiento escolar.

como el "entusiasmo del investigador" por el procedimiento metodológico que seguirá o que ha seguido (no puedo saber si el entusiasmo se produjo previo a la investigación, durante o al final de la misma, con el volumen y riqueza de datos que se tenía gracias a esta manera de proceder y conducirse en el proceso de "recogida de datos").

CUESTIONES METODOLÓGICAS. CONCEPCIONES, PROCEDIMIENTOS Y SELECCIONES.

La primera cuestión metodológica a discutir es qué **concepción de investigación** puede desprenderse de algunas de las cosas que se dicen. Analizaremos algunas afirmaciones y reflexionaremos sobre ellas.

Información producida o información interpretada (p. 3). Esto mismo se repite cuando se dice que el investigador es narrador y participante (p. 3), dando a entender que es un "simple" cronista de acontecimientos. Se sigue utilizando esta idea de información producida (p. 4) como si se tratara de algo que ahora el investigador recoge en un informe, cuando lo correcto debería ser que es una información producida por el propio investigador. Quizá una parte de la confusión está en el concepto de información. Desde mi punto de vista, lo que los actores sociales hacen debe ser observado como acontecimientos y lo que el investigador recoge es ya información, algo sensiblemente diferente, pues consiste en la traducción, según los códigos diversos del investigador, de aquellos acontecimientos. A esto último, yo le denomino información y, necesariamente, debe ser tratada como una versión interpretada de lo que ocurre, una versión que construye el propio investigador.

De cualquier manera, el investigador es, sobre todo, un intérprete con una manera particular de "traducir" la realidad (de las que pueda haber otras muchas versiones).

Es una distinción importante en el proceso de investigación de corte etnográfico. El etnógrafo puede decirse que produce información, pero el calificativo adecuado es que la interpreta; de lo contrario, parece que el investigador es un simple recogedor de la información que está ahí fuera esperando a ser recogida.

Pero se sigue en esta misma línea cuando se trata de demostrar (p. 5) que lo que se presenta es verosímil, tratando de asegurar que se puede estar tranquilo sobre la

verdad de lo que se expone. En esta misma línea parece moverse el investigador cuando afirma que la entrevista es un técnica que permite recoger las deformaciones que el entrevistado hace de la propia realidad al contarla (p. 117), dándose la sensación de que el cronista-investigadores el encargado de contar las cosas tal como han sucedido y perdiendo de vista que el investigador es, insistimos, un intérprete de la realidad, como también lo son los propios actores sociales que tienen sus propios discursos "lógicos" sobre sus propias realidades.

No es un problema de verdadero o falso, como si de una posición moral se tratará en el quehacer del investigador, sino del significado que los acontecimientos sociales tienen para el investigador, sean verdaderas o falsas las versiones de los actores sociales.

Luego, se insiste mucho en esta versión de investigación interpretativa. Por lo que puedo pensar que se trata más del uso de términos que de una incorrecta utilización de las versiones cualitativas de investigación.

Parece denotarse un conocimiento profundo de la metodología cualitativa, aunque no me parece de igual manera para el caso del procedimiento etnográfico. Este aspecto es muy discutido entre educadores que usan métodos cualitativos y etnógrafos, que plantean, los primeros, que tales procedimientos son sólo instrumentos para un mejor conocimiento de la realidad que hay que transformar (pedagógicamente hablando) y, los segundos, unos procedimientos para la interpretación cultural. Aunque una y otra cosa no parezcan excluyentes, en la práctica se descubre que sí. Tener el objetivo de comprender la cultura de los actores sociales de una comunidad y pretender transformar esa cultura son aspectos muy diferentes y no sólo partes de un mismo proceso. No juzgo como inválidas ninguna de las dos aspiraciones, pero planteo sus diferentes consecuencias en el procedimiento de investigación que llega hasta el punto de ver de manera diferentes la simple práctica de la observación participante desde una u otra posición.

En este mismo sentido, se hace muy llamativo para mi forma de conceptuar los procedimientos metodológicos esa constante intención de demostrar la bondad y firmeza de la metodología elegida, dando la sensación de que se puede dudar de ella. Esto, raramente ocurre en la investigación etnográfica en la que en no pocas ocasiones se pasa por alto la descripción del proceso metodológico seguido, a veces por obvio y a veces por que la propia descripción etnográfica lo permite inducir. Comprendo que

se trata de dos audiencias diferentes con tradiciones metodológicas diferentes, pero espero que se entienda lo extraño que resulta a un antropólogo este despliegue por intentar convencer de que estos procedimientos metodológicos son los "mejores".

Un argumento más en relación con las discusiones de orden metodológico tiene que ver, de nuevo, con la distinción entre lo que se dice que se hace, cumpliendo fielmente los preceptos de los procedimientos que indican "los expertos", y lo que luego suele ir apareciendo en el proceso de contar los datos de la investigación. Algo que tiene que ver muy directamente con los **procedimientos de investigación**.

Se insiste en varias ocasiones en la dimensión procesual de este tipo de investigaciones (p. 129 y pp. 137-138, por ejemplo), pero luego se indica con relativa facilidad que el análisis de los datos se inició una vez finalizada la fase de recogida de datos (p. 146). Independientemente de que esto sea una pequeña confusión o una falta de aclaración, yo detecto tras de ello mi insistente argumento de cómo la investigación, en lo referente a los procedimientos metodológicos, ha ido trasformándose con el descubrimiento, por parte del investigador, de todo un "nuevo" mundo de conocimientos sobre la educación en particular y la sociedad en general; y ello, fruto, fundamentalmente, de una manera particular de investigar. Después, al final, con los datos en la mano ha sido necesario construir argumentalmente una tesis. No me parece un procedimiento incorrecto, sino la consecuencia de introducirse en terrenos de la investigación etnográfica (aunque en la investigación se hable más habitualmente de métodos cualitativos) desde perspectivas, inicialmente, pedagógicas.

En esta misma línea se mueven las acciones finales denominadas de "negociación". La verdad es que las he visto citadas en la literatura de investigación cualitativa y siempre he sentido sorpresa por tal procedimiento. Quizá no termine de tener claro cuál es el sentido de tal manera de actuar, por más que grandes expertos indican lo imprescindible de tal proceder; pero no puedo entender que los resultados de una investigación pretendan negociarse con los nativos de las comunidades estudiadas. Admito que es una nueva fuente de datos, admito que puede suponer un procedimiento adecuado en lo referente a las relaciones de confidencialidad y ética hacia los sujetos investigados, pero no entiendo que se "negocie" la interpretación de la realidad estudiada con los sujetos que han sido investigados. Según mi manera de proceder, realizo una clara distinción entre el discurso que emite el "nativo" (discurso emic) y el discurso que emite el investigador (aunque este fundamentado en argumentos de tipo emic). Este segundo discurso tiene un claro componente etic que

difícilmente es aceptado, compartido y comprendido por los nativos que son estudiados. No quiero decir que ellos (los nativos) no puedan comprender lo que los investigadores decimos sobre ellos, digo que se trata de dos planos distintos en los que no entiendo el significado de la palabra negociación. Se trata de dos interpretaciones sobre la realidad desde dos ópticas distintas en la que el investigador juega con la comparación de diversas versiones y, para mí, no tiene sentido intentar convencer al nativo (p. 503) de que la versión que el investigador ha descubierto es la que de verdad se ajusta a la realidad. Y ello a pesar de que el nativo pueda estar de acuerdo con la versión que el investigador le ha dado (p. 509).

Si estos argumentos los unimos a aquellos en los que se mencionaba la verosimilitud de los datos que se presentaban y, aquellos otros, en los que hablaba de los sesgos que los actores sociales cometen al describir la realidad, se podrán entender mis objeciones no sólo a este último recurso, sino al planteamiento general en que se establecen confusiones, desde mi punto de vista, entre objeto y sujeto de investigación y se parte de presupuestos pedagógicos y se concluye en resultados sociológicos.

Por último, tengo algunas consideraciones que hacer sobre la **selección del escenario**. Aunque se realiza un gran esfuerzo por demostrar que esta selección está realizada ajustándose a los requisitos de sanción científica, se fuerzan algunos argumentos que, de nuevo, condicionan una parte del procedimiento. Justificar como mejor escenario el centro de trabajo por razones de interés profesional (p. 36) justamente es un condicionante del que mucha de la literatura etnográfica describe que se debe huir. No se trata de que no se pueda estudiar el lugar donde uno trabaja, sino que para hacer esto uno debe ser capaz de "convertir en extraño lo familiar"[8] y, para ello no parece razonable que deba acudirse al interés profesional. Aquí aparece la justificación pedagógica didáctica, pero no el condicionante de investigación que recomiendan los procedimientos etnográficos, algunos de los cuales se siguen como recomendaciones del trabajo. Es verdad que se indican los propósitos de evitar las preconcepciones e ideas previas como profesor (p. 131), pero difícilmente se puede lograr esto cuando se selecciona la comunidad por este condicionante profesional y, además, por ser profesional del mismo centro que se selecciona.

El resto de justificantes de la selección del escenario están basados en apreciaciones de carácter muy general y en pocas concreciones. Quizá no fuesen

[8] Cuestión esta que el propio investigador observa como difícil, aunque recomendable metodológicamentehablando (p. 110).

importantes para este apartado de selección, pero es que se mantiene la misma tónica a lo largo del resto del trabajo cuando encontramos pocas referencias de calidad sobre el centro y sobre los contextos socioculturales de este, comparables a las referencias, estas sí de mucha y variada calidad, de los estudios de casos realizados. Este aspecto me parece importante pues condicionará posteriormente algunos de los niveles de conclusiones a los que se llegarán. Al final, en los apartados en los que se establecen comparaciones entre los casos estudiados se llegan a hacer algunas apreciaciones comparativas con otras asignaturas (por ejemplo p. 559), pretendiendo sacar conclusiones con cierto nivel de generalización que resultan difíciles de mantener al carecer de datos similares para el resto de las asignaturas. La selección de un marco tan concreto de estudio (un aula[9] y una asignatura) dificulta, posteriormente, la comparación con otros marcos cercanos al carecer de datos del mismo orden sobre ellos. Esto es generalizable al resto del centro cuando poseemos información imprecisa (absentismo y fracaso, p. 43), o generalizaciones, que no se demuestran con datos, del informe de una psicóloga (pp. 43-45).

Por último, en relación con los aspectos de selección, cabría esperar algunas reflexiones más amplias sobre los condicionantes en la elección de alumnado para la "recogida" de información. Me refiero, específicamente, a reflexiones de relaciones de poder entre alumnado y profesorado que parecen obviarse en ese uso instrumental del alumnado. No juzgo como negativo la selección, tan sólo planteo los condicionantes que se establecen cuando alguien con poder pide a aquel sobre el que se ejerce el poder que colabore con él. Además de esperar algo a cambio (como parece que así sucede), existen otros condicionantes (no sólo éticos, que me parecen muy exquisitamente tratados por el respeto que se les tienen y las negociaciones que se establecen) de orden sociopolítico que son difíciles de saber y que deberían verse reflejados en las conclusiones de los estudios de casos. Ya sé que esta visión de relaciones de poder no es vista con buenos ojos por algunos profesionales de la educación, pero a mí me cuesta mucho imaginarme un centro escolar funcionando sin estos principios sobre los que, posteriormente, se acomoda todo el procedimiento disciplinar.

[9] Se describe con mucha insistencia este marco de aula (p. 78) que puede llevar a pensar al lector que existe una construcción de conocimiento condicionado en exclusiva por lo que allí ocurre, cuando lo que sabemos de la construcción del conocimiento en relación a los contextos es que aquel se nutre de experiencias en lugares muy diversos. Es verdad que se considera un conocimiento muy específico el que se desarrolla en el aula para el aula, pero en la misma tesis se dan pruebas de autores que muestran cómo esos conocimientos son muy útiles para el desenvolvimiento social y cómo están apoyados en otros conocimientos o escenarios para el conocimiento que no son de aula e, incluso, no son de escuela.

8.2.- INFORME B

JOSÉ IGNACIO RIVAS FLORES
DPTO. DIDÁCTICA Y ORGANIZACIÓN ESCOLAR
UNIVERSIDAD DE MÁLAGA

MAYO, 1.997

El trabajo que se nos presenta para su análisis, debemos empezar diciendo, en primer lugar, que nos ha sorprendido favorablemente por tres razones fundamentalmente: por su ambición, su generosidad y su honradez. Tres razones que por sí mismas entiendo que le dan calidad y validez a lo que en él se expone, a expensas de algunos comentarios más críticos que haremos más adelante.

Hablamos de **ambición** en el sentido de la amplitud del planteamiento de investigación y la variedad de objetivos que se pretenden en la misma. En primer lugar se puede decir que el investigador quiere abarcar un amplio abanico de posibilidades, tanto en cuanto a las técnicas y estrategias a utilizar como en cuanto a la variedad de campos de estudio distintos a los que pretender dar respuesta con su trabajo.

Este aspecto, por un lado, es loable en cuanto que pone de manifiesto una gran inquietud intelectual y un afán por conocer la realidad que le interesa, la educación física, desde el mayor número posible de aspectos. Por otro lado, sin embargo, esta misma amplitud le supone una dificultad a la hora de centrar de una forma clara el objeto de estudio que pretende. No es hasta que se encuentra en el campo, y aún, cuando analiza los datos, que no focaliza este objeto de estudio en un contenido manejable y asequible para las posibilidades de la investigación.

En segundo lugar, este mismo hecho le lleva a un afán de manejar información de muy diversas fuentes y a integrar diversas posibilidades de investigación. Así, intenta hacer compatibles el diseño curricular del profesor (planteado en tres fases sucesivas), con los diarios personales de los alumnos, la observación diaria de las sesiones de aula por parte de observadores externos y las entrevistas a cada uno de los sujetos implicados en la investigación. Este afán le

otorga a la investigación una variedad de fuentes sumamente importante que le da validez a los datos obtenidos, toda vez que en el propio informe intenta contrastar la información procedente de cada una de estas fuentes. Si bien es verdad que la propia dinámica de la investigación hace inviable, en última instancia, el uso de alguna de ellas (la observación externa) al menos en un grado significativo.

En cuanto a la segunda de las características mencionadas, la **generosidad,** debemos decir que el investigador no escatima esfuerzos, tanto personales como metodológicos. Así, si algo queda patente a lo largo de todo el informe es la profunda entrega y compromiso que Alvaro Sicilia manifiesta con su trabajo. Incluso se podría decir que algo obsesivo a veces en su afán de no permitir que se le escape ningún resquicio por investigar, o al menos, por intentarlo.

En este sentido es en el que entendemos que se puede comprender el despliegue metodológico y de colaboradores, de un tipo u otro, que pone en juego a lo largo de la investigación. Se puede decir, de alguna forma, que generosidad y ambición se unen generando un tandem productivo y arriesgado. Este riesgo viene de la mano, fundamentalmente, de navegar por unos mares no necesariamente conocidos, pero en los que acepta el riesgo de aventurarse con un gran despliegue personal por desarrollar las cartas de navegación adecuadas.

Así, como luego comentaremos con más detenimiento, si bien algunas de las teorías pedagógicas con las que parte no están suficientemente contrastadas y en algunos casos están superadas, Alvaro Sicilia intenta no dejar ningún cabo suelto en su formulación, enfocándola desde la mayoría de los ángulos posibles. Esto hace posible, entiendo, que el resultado del informe, más allá de sus pretensiones y fundamentos iniciales, conforme un conjunto coherente, donde las decisiones "ad hoc" han primado sobre la posible rigidez de un diseño previo.

Y en este sentido enlazamos con la última de las características, la **honradez.** En ningún momento se renuncia a la realidad del proceso seguido, con sus caminos equivocados, sus renuncias, sus incapacidades, a cambio de un informe cerrado, homogéneo, con actuaciones que se corresponden a decisiones previas, etc. En definitiva, se ha preferido mantener la "suciedad" de la realidad de la investigación, a la "limpieza" de un proceso idealizado, y por eso mismo falseado.

La investigación no oculta estas dificultades, aunque no siempre queden bien explicadas. Así, por ejemplo, se renuncia a los datos de los observadores en la realización del informe, pero esta técnica aparece explicada en su momento, tal y como se pensó. Quizás lo que no queda explicitadas son las razones de la renuncia. De igual modo, el autor es exhaustivo hasta en el explicación de los pasos dados en las diferentes decisiones que se van tomando, aunque estas demuestren inseguridades en algunos momentos, pasos en el vacío, etc.

A nuestro modo de entender la honradez en la explicación del proceso de investigación es uno de los valores que le aportan una ética a este tipo de trabajos. Si algo es posible aprender de los informes no son los resultados estéticamente correctos sino la explicación éticamente correcta del proceso real. Defendemos y defenderemos la necesidad de ser claros en este aspecto, uno de los que será capaz de darnos validez y futuro a este enfoque metodológico, donde la "ley del todo vale" es fácil que prevalezca.

Una vez establecidos estos principios nos gustaría desarrollar algunos aspectos particulares, algunos más positivos que otros.

1.- Nos parece que el informe que realiza Alvaro Sicilia de la investigación se mueve dentro de una extrema corrección en relación con los datos obtenidos, a los que se mantiene fiel en todo momento. Hace un análisis exhaustivo donde prácticamente desmenuza todo lo desmenuzable los diarios de los alumnos participantes. Quizás, en algunos momentos, esta misma exhaustividad provoca algunas reiteraciones, aunque estas en modo alguno desmerecen el conjunto del análisis.

Especialmente nos ha gustado el análisis comparativo donde elabora de una forma personal, pero muy amparada en los análisis previos, unas líneas de reflexión e interpretación, más allá de la mera descripción, donde arriesga puntos de vista que entiendo de gran interés, no sólo para la Educación Física, sino para el ámbito de la Escuela en general.

En este mismo sentido nos ha parecido sumamente apropiada y rigurosa la categorización que realiza, garantía de un proceso de análisis igualmente riguroso y serio, así como el proceso de codificación por ordenador, de gran interés dado el

carácter innovador que en este momento representa para el análisis de datos cualitativos. No así nos ha parecido el análisis gráfico que realiza, que queda desgajado del conjunto de la investigación sin que se vea muy claramente que papel juega en el análisis global. El no aparecer ninguna explicación pertinente para el mismo quizás sea un factor determinante en este sentido, ya que rompe la línea discursiva y argumental que se sigue en toda la investigación.

En este mismo sentido no queda claro el sentido de la diferenciación que establece entre análisis cuantitativo y cualitativo, cuando es este último el enfoque principal y cuasi único que se adopta.

Nos ha parecido igualmente interesante la forma en que se presenta el análisis de los datos, con una presentación de las líneas principales de actuación y un esquema interpretativo de las categorías a trabajar en cada caso. Pensamos que favorece bastante el seguimiento de los casos y ayuda a entender claramente el significado de cada una de las categorías, aplicadas a cada sujeto.

2.- Los aspectos de la negociación de los informes también nos han parecido correctos, pero entendemos que el sentido de la negociación es incorporar al propio informe los consensos establecidos en la misma, así como hacer patente las diferencias de interpretación entre investigador e investigado y, si ello es posible, las razones.

3.- Creemos que la investigación naturalista tiene un espacio propio en este momento en la investigación educativa, aunque las etnografías publicadas no sean todavía suficientemente abundantes. Este hecho, sin embargo, no significa que este enfoque esté todavía en vías de justificación, como parece desprenderse del punto relativo a las pretensiones de la investigación (1.3.)

4.- En los aspectos relativos al diseño de la investigación es donde encontramos más dificultades, que aunque posteriormente son superadas por el proceso mismo de la investigación, algunos aspectos de esta podrían haberse mejorado con un diseño más claro.

En concreto nos referimos a la selección del objeto de estudio y los objetivos que se pretenden. El propio título de la investigación ya supone un foco

particular que luego no es el que realmente constituye el objeto de estudio de la investigación. En primer lugar queremos resaltar que se percibe más claramente los objetivos de tipo personal, en cuanto la trayectoria personal del investigador, su motivación, etc. que los de índole investigativo.

¿El objetivo del estudio es el aprendizaje del alumno, el conocimiento que desarrolla en educación física o bien el aprendizaje del alumno en una situación de enseñanza determinada? ¿Se plantea como eje de la investigación las diferentes metodologías de enseñanza y sus efectos sobre el aprendizaje?. Si la respuesta es un sentido o en otro modifica de forma importante el tipo de investigación. Si atendemos a la formulación del diseño y al propio título del trabajo, cabría pensar que estamos ante esto último, y que se van a analizar diferentes metodologías de enseñanza en educación física. Si atendemos a la investigación misma, quizás tendríamos que inclinarnos por lo primero.

En el primer caso, pensamos que nos encontramos con la dificultad de que difícilmente el mismo profesor, y durante el mismo año académico, es capaz de desarrollar tres modelos metodológicos con la misma equidad y verosimilitud. Todo profesor tiene a desarrollar aquellos modelos metodológicos más coherentes con su ideología y su configuración personal. En este caso, el mismo profesor lo manifiesta en sus entrevistas y aparece claramente reflejado a lo largo de la investigación. ¿Por qué entonces este enfoque?.

Dado el segundo caso, pensamos que las tres fases de la metodología docente suponen una dificultad más que una ayuda. Los alumnos se pierden y no consiguen producir ningún proceso cultural mínimamente coherente que les permita saber cuales son las reglas de juego. Lo cual anula su capacidad de participación. En la línea de honradez manifestada anteriormente entendemos que es loable el explicar los hechos tal como se produjeron, pero posiblemente se haga necesario una explicación suplementaria que de razón de estos cambios de rumbo y que permitan al lector identificar las claves del proceso en todas sus dimensiones.

5.- Las estrategias de selección nos parecen muy adecuadas y bien explicadas.

6.- La negociación inicial y la entrada en escena, en cambio, nos parece que presenta algunos claroscuros. Esta negociación no recoge el contenido de la negociación en aquellos aspectos que determinan las reglas de juego que se van a utilizar. Así, ¿cuáles eran las condiciones en que se iba a trabajar?. ¿En qué tiempos y espacios, con qué condiciones materiales, qué uso de la información, etc.?. Entiendo que estos son los elementos sobre los que se debe centrar la negociación, una vez acordado el contenido y foco de la investigación, que corren de cuenta del investigador. No así, los otros elementos que hemos mencionado, lo que da sentido a la negociación.

7.- En cuanto a las técnicas utilizadas nos parece de especial relevancia el uso de los diarios de los alumnos, que supone un valor original e importante en la realización del trabajo. Nos ha resultado especialmente sugerente. Mantenemos nuestras reservas en relación al compromiso del sobresaliente a cambio de la realización de los diarios. Pensamos que introduce un elemento extraño utilizando los propios recursos del aula. En definitiva, la calificación es una de las claves de la vida del aula y del comportamiento de los sujetos. Utilizar la nota como "pago" por los servicios introduce un status diferente para estos sujetos, que les lleva a comportamientos diferentes. Esto aparece claramente en alguno de los diarios, donde el sobresaliente es motivo de comentario a lo largo de todo el diario, justificando determinadas actuaciones. Si bien es verdad que en otros casos resulta irrelevante, como en el primer caso.

En cambio, como ya comentábamos anteriormente, la observación queda prácticamente desdibujada en el análisis de los datos haciéndola irrelevante.

Las entrevistas, por su parte, nos parecen bien planteadas y con un contenido correcto.

8.- Por último, nos parece loable el intento de Alvaro Sicilia que desde el ámbito de la Educación Física analiza procesos didácticos y cognoscitivos, lo que supone un importante avance en un campo tradicionalmente alejado de este tipo de planteamiento. Se puede hablar, en este sentido, de un cierto carácter reivindicativo llevado con buen tono y bastante justificación.

Sin embargo, aquí es donde encontramos algunas deficiencias epistemológicas apuntadas anteriormente. Nos referimos a que se presentan algunas interpretaciones didácticas que se pueden considerar obsoletas en el estado actual de la disciplina. Por ejemplo, los estilos de enseñanza no constituyen, en este momento, un objeto de estudio relevante. Más bien, representan un estadío temprano del desarrollo de la didáctica que ha perdido validez en este momento a favor de otros perspectivas más contextuales (paradigma mediacional, ecológico o crítico, por ejemplo).

Esto se pone de manifiesto también, por ejemplo, en algunas contradicciones manifiestas, como hablar simultáneamente, de paradigma mediacional y de enfoques constructivistas e interaccionistas. Ambos respondes a principios epistemológicos distintos con sus propias peculiaridades. De alguna forma, entendemos que el problema aquí radica más en la ausencia de una tradición de Alvaro Sicilia en este campo, que le hubiese permitido una mayor diferenciación de los enfoques, que una falta de esfuerzo por su parte. Quizás sea más debido a un exceso de generosidad de pretender abarcar todos los ámbitos, tal como decíamos anteriormente.

En definitiva, y resumiendo, pensamos que el trabajo que se nos presenta tiene un indudable valor y aporta datos importantes para aumentar y reforzar nuestro conocimiento de los hechos didácticos desde un ámbito, para nosotros nuevo. Es necesario profundizar en este tipo de investigaciones que nos acerquen los principios explicitados del aprendizaje y de la vida del aula, a los procesos reales de aprendizaje de los alumnos, más allá de las pretensiones de los profesores. Solamente entendiendo que es lo que los alumnos realmente comprenden y valoran de la enseñanza que le presentamos estaremos en condiciones de innovar y mejorar los procesos de enseñanza aprendizaje en los que nos hallamos inmersos.

8.3.- INFORME C

ANÁLISIS Y REVISIÓN DEL TRABAJO DE INVESTIGACIÓN DE D. ALVARO SICILIA CAMACHO:[47]

"EVOLUCIÓN DEL CONOCIMIENTO ESCOLAR DEL ESTUDIANTE DE BACHILLER EDUCACIÓN FÍSICA DURANTE UNA ACTUACIÓN DOCENTE ORIENTADA HACIA LA AUTONOMÍA DE LA ENSEÑANZA. UN ESTUDIO DE CASOS"

Realizado por Fernando Sánchez Bañuelos.
Profesor de Didáctica de la Educación Física.
Instituto Nacional de Educación Física.
Universidad Complutense. Madrid.

Quiero señalar como párrafo introductor de este informe que deliberadamente en la elaboración del mismo no he querido seguir una sistemática estricta o un orden rígido de acuerdo al índice del trabajo. En consecuencia, este análisis no tiene un carácter minucioso y estructuralista, lo cual quizás hubiera estado más acorde con un enfoque positivista y cuantificador, lo que se encuentra lejos del espíritu de la investigación que nos ocupa. Por este motivo este informe está compuesto por una serie de reflexiones, que han surgido de la lectura del trabajo en cuestión, según me he ido adentrando en él.

Estas reflexiones no reflejan solamente lo que su contenido me ha sugerido de acuerdo a un análisis frío y racional del mismo, sino que también expresa las emociones y afectos que su lectura ha generado en mi. En ambos casos mi referente interno para este análisis esta basado en la ya dilatada experiencia en el ámbito de la formación de formadores y en la huella tanto cognitiva como afectiva que dicha experiencia ha dejado.

- En primer lugar, es digno de elogio el reto que asume el autor al abordar este trabajo desde un planteamiento de investigación en el cual continuamente hay que

[47] Todas las frases entrecomilladas y en cursiva que se insertan en este informe, son citas textuales del trabajo analizado

mantener un difícil equilibrio entre la intención creativa y el deseo de ir más allá, y el necesario pragmatismo que nos hace seguir vinculados a la realidad, a la cual estamos haciendo referencia. Un reto para valientes, ya que el gran riesgo que se corre es el de partir de cualquier sitio para llegar a ninguna parte. En este sentido el autor evidencia además de un gran rigor y seriedad en sus planteamientos una gran honradez al no guardar ni reservarse en ningún momento tanto la información que ha obtenido como las incidencias que han surgido en la obtención de la misma.

- El hecho de intentar penetrar en el pensamiento- conocimiento de las personas, alumnos, profesores, etc., lleva consigo el uso de la introspección como recurso básico para el acopio de información. Este recurso ha sido conocido y utilizado ampliamente en el ámbito de la psicología desde los inicios del desarrollo moderno de esta ciencia, aunque sobre una serie de problemas no demostró la utilidad esperada y cayó en desuso (aprendizaje) y sobre otros sea un elemento altamente controvertido (psicoanálisis). A los efectos del problema que nos ocupa es preciso señalar, que por una parte tiene la particularidad del distanciamiento entre la reflexión introspectiva y el hecho objeto de introspección, por lo que los estados emocionales del momento de la reflexión pueden constituir un elemento de filtro fuertemente distorsionador de la experiencia que se pretende estudiar. Por otra parte, cuando la introspección se convierte en un hábito de análisis de lo que se está haciendo, esta misma se puede convertir en un elemento mediatizador del comportamiento y por lo tanto en un factor de incidencia directa en aquello que queremos estudiar.

- Quiero destacar mi total conformidad con la relevancia de una de la líneas principales que conducen este trabajo, cual es la intencionalidad que toda enseñanza debe tener de hacer autónomo al alumno, puesto que desde hace ya años así lo he venido planteando (Sánchez Bañuelos 1984, pgs. 6-7) al postular como principio básico educativo la emancipación del alumno.

- Sin embargo, la adopción como referencia básica del "espectro de los estilos de enseñanza" de Muska Mosston es una decisión complicada en el ámbito de esta investigación, ya que precisamente los estilos que más se vinculan con el planteamiento teórico de la misma, aquellos estilos que según Mosston atraviesan la barrera cognitiva aunque sean los más ensalzados, son los menos desarrollados en la obra de dicho autor. Es al menos discutible que en el camino hacia la emancipación

haya que pasar por estadios que implican, no ya un cierto componente de directividad por parte del profesor, sino el tipo específico de directividad que algún estilo de enseñanza implica. Personalmente creo que el "espectro de los estilos de enseñanza" de Mosston puede constituir un buen ejemplo de las diversas posibilidades metodológicas, pero no una progresión docente.

- Me parece muy acertada también la noción idiosincrásica del grupo de clase, acorde con el enfoque psicosocial de la dinámica del grupo que mantiene el "***Interaccionismo Simbólico***" (Fine, 1986), planteamiento que vengo proponiendo como de plena aplicación para el afrontamiento de la dinámica de los grupos deportivos (Sánchez Bañuelos, 1994, 1996).

> *"Según esto la realidad del aula se presentaría como un conjunto de realidades física y psicológica, carentes de significación en sí mismas, de tal manera que cada persona (alumnado o profesor) le conferiría un significado propio..." (p. 28)*

> *"...Con ello se intentaba estudiar tanto el elemento idiosincrásico del conocimiento, como su elemento social." (p. 28)*

- La problemática que se plantea sobre las características del entorno social del alumno (pags. 42-44) es desde mi punto de vista de una importancia capital. En este sentido es preciso señalar, que las "***Teorías de la Reproducción Económica y Cultural***" (Apple 1981, Bourdieu y Passeron 1977, Bowles y Gintis 1985, entre otros) tratan abundantemente de este asunto configurando en su conjunto el concepto de ***curriculum oculto*** como elemento omnipresente en la escuela, mediatizando la misión intrínseca de la misma. Demasiado a menudo no se tienen en cuenta estos hechos en su dimensión real, y se asignan unas responsabilidades educativas a la escuela en su conjunto y a los docentes en particular totalmente desmesurados con respecto a sus posibilidades. Por lo que la investigación en el aula debe tener la suficiente humildad para reconocer que desde la misma solo se pueden abordar una pequeña parte de los problemas educativos. Asimismo estos presupuestos iniciales no deben constituir una preterición, como ocurre en ocasiones, sino un aspecto a tener en cuenta constantemente a lo largo del proceso interpretativo, circunstancia que se contempla adecuadamente en este trabajo (apt. 6.5.1).

" El absentismo y fracaso escolar era uno de los problemas destacados en el centro. A nuestro entender, la falta de preocupación de los padres por la enseñanza,... "(p.. 43)

"Desde nuestra manera de ver, las dos diferencias apuntadas, en el ámbito social y familiar han determinado, de una u otra forma, un desarrollo madurativo diferente en la personalidad de los tres sujetos." (p. 525)

- Este tipo de estudios plantea la cuestión de fondo de si su aportación, más que un avance en el conocimiento concreto sobre el asunto en cuestión, la constituye la exploración y el desarrollo de metodologías que permitan un afrontamiento del trabajo docente desde nuevas y más complejas perspectiva. La extrapolación de los resultados del estudio de casos a otros sujetos y contextos resulta siempre aventurada. Sin embargo, la experiencia directa que supone este tipo de estudios para los investigadores que los realizan puede constituir algo de un valor insustituible. Esto entraña, por otra parte, un cierto riesgo, que puede expresarse diciendo que en estos casos el método puede constituirse en el elemento dominante, pudiendo pasar a un segundo plano las metas que se pretenden alcanzar con la aplicación del mismo.

"En nuestro estudio de casos, o estudio de caso colectivo, se pretende partir de la individualidad de cada caso y no de la consideración de un grupo de casos como muestra de una población" (p. 49)

"En nuestro caso, el rol que representaba para la comunidad escolar se puede decir que estaba representado más por una figura de profesor que de investigador externo o persona extraña a la misma." (p. 55)

"Pero esta causa fue rápidamente desechada, llegando a cobrar más importancia la hipótesis de que lo que realmente llevaba a León a actuar de esta manera tan distante en la clase era el hecho de que lo estuviéramos filmando y observando. Pensó que la influencia de la propia investigación, sobre todo a raíz de la presencia de los observadores la cámara era la que le estaba influyendo" (p.233)

- A mi juicio, el problema del establecimiento de categorías para una observación sistemática no es independiente de los objetivos reales y concretos de la investigación ni de las hipótesis que éstos pueden implicar. En una investigación,

como esta, de carácter abierto y flexible por una parte, y enfocada hacia un entorno "micro" por otra, esta es una tarea muy ardua, sobre todo si no se quiere caer en contradicciones internas, como aparentemente puede parecer que sucede al considerar los dos enunciados reproducidos a continuación, y que parecen corresponder a diferentes paradigmas de investigación.

> *"Para la observación sistemática se utilizó una serie de categorías definidas previamente, consensuadas y negociadas con el equipo de observadores durante un periodo prolongado de entrenamiento,.." (p. 83)*

> *"No se especificó, ni al profesorado ni al alumnado, el objeto de la observación, para evitar que los sujetos actuaran condicionados por lo que se iba a observar" (p.83)*

- Si partimos de la "realidad subjetiva del aula", y pretendemos por otra parte interpretar el desarrollo de un determinado pensamiento – conocimiento en el alumno, el contraste de la validez y fiabilidad de esta información con los hechos reales objetivos, puede constituir un elemento distorsionador tanto con respecto a las metas establecidas en relación con determinados enfoques teóricos en los que se sustenta el trabajo.

> *"Así, hemos priorizado en todo el proceso el intento de comprender el aula de E.F. desde la propia subjetividad del alumnado, concediendo de esta manera un papel importante a aquel sector que normalmente viene siendo olvidado" (p. 88)*

> *"Se hacia necesario de cara a la validez y fiabilidad de la información recogida con esta técnica que el alumnado no alterara la realidad al narrarla, para lo que se preveía ir contrastándola con otros datos obtenidos de las otras técnicas utilizadas" (p. 100)*

- No acabo de ver claro el que se deban relacionar ciertas tareas a realizar por el alumno vinculadas a la investigación, con la calificación de la asignatura de E.F. Esto puede introducir importantes sesgos respecto a lo que podría haber sido la dinámica espontánea de los alumnos en clase, es decir, cuando son de aplicación todos los condicionantes reales de la asignatura. Probablemente si efectuáramos una investigación sobre una E.F. escolar sin requisitos de calificación, estaríamos haciendo una investigación sobre un objeto muy diferente del que se ocupa este trabajo.

"Con esta estrategia puesta en marcha se pretendía garantizar a cualquier estudiante que llevara a cabo los diarios una superación satisfactoria de la asignatura de E.F. Para ello, nos creamos el compromiso de que sólo se exigiría el hecho de haber realizado los diarios y de esta manera el sujeto conocía que no iba a ser exigible ningún criterio aparte de calidad que oscureciera la negociación y por el cual el investigador pudiera después faltar a su compromiso" (p.103)

- Las posibilidades, ventajas y a la vez las limitaciones e inconvenientes de una observación participante determinan tanto las posibilidades y el alcance de este tipo de metodología de investigación, como los grandes riesgos que se corren. Entre el distanciamiento tradicional del observador y una implicación excesiva del mismo, es preciso mantener un difícil equilibrio, nada fácil de definir y muy complicado de llevar a cabo.

"De un lado, la situación de participante completo puede traer importantes problemas éticos al encubrir los propósitos e intenciones reales del investigador o en otro sentido puede perderse también la perspectiva propia convirtiéndose en un nativo que imposibilite interpretar y comprender los procesos que trata de investigar" (pgs. 109-110)

- Es encomiable la vez que muy meritoria la labor de interpretación y síntesis que se lleva a cabo en este trabajo, toda ella coherente con los supuestos teóricos que constituyen el punto de partida, ya que tanto la cantidad como la diversidad de la información que se ha obtenido a través de la aplicación de los diferentes instrumentos empleados, hacen que esta tarea, tan minuciosamente llevada a cabo, implique una gran dificultad.

-A través del análisis y discusión de los datos uno de los hechos que se detectan es la constatación de conocimientos ya sólidamente establecidos, por ejemplo, desde disciplinas como la psicología experimental, dentro de la cual ya se establecieron desde su inicio leyes (Ley del efecto, Thorndike 1913) que explican y pronostican comportamientos que en esta investigación se constatan desde planteamientos tan distanciados de los presupuestos de este estudio como el ***Conexionismo***.

"Llega a apreciar mejoras en sus propios resultados, lo que aumenta su motivación por el contenido y las clases. Motivación y resultados vuelven a mantener una relación bidireccional en el sujeto." (p. 281)

- Como consideración final, decir sólo, que aunque es preciso reconocer que es prácticamente imposible introducir, tanto a escala teórica, como dentro del análisis interpretativo todos los aspectos que confluyen en el objeto de estudio, en este caso se echa en falta un tratamiento algo más pluridisciplinar, ya que se da la circunstancia de que se tratan en este estudio problemas relativos al binomio enseñanza – aprendizaje. Se observa en el tratamiento de los mismos, como los enfoque teóricos y doctrinales cuya procedencia es el ámbito de la pedagogía se encuentran contemplados ampliamente. Sin embargo, no encontramos que se haya dado el mismo tratamiento al factor aprendizaje y específicamente sobre los aprendizajes motores, sobre los cuales se ha generado en las últimas décadas un conocimiento muy valioso de gran aplicación educativa desde la perspectiva del ***Cognitivismo***, estos conocimientos no deberían ser obviados cuando se aborda la problemática de la enseñanza en el ámbito educativo.

Referencias bibliográficas:

Apple, M. (1982). **Education and Power**, Boston, Routlege and Keagan Paul

Bourdieu, P. y Passeron, J.C. (1977). Reproduction in Education: Society and Culture, London, Sage Publications.

Bowles, S. y Gintis, H. (1985). **La instrucción escolar en la América capitalista. Madrid,** Siglo Veintiuno Editores

Fine,G. (1986). Small groups and sport: a symbolic interactionist perspective.(159 - 169) En Rees,c. y Miracle,A.(ED) (1986). **Sport and Social Theory.** Campaigne,IL: Human Kinetics.

Sánchez Bañuelos, Fernando (1984). **Bases para una Didáctica de la Educación Física y el Deporte**. Madrid, Gymnos.

Sánchez Bañuelos, Fernando (1993). **El entrenador como director y manager de deportistas y equipos**. Madrid, Comité Olímpico Español.

Sánchez Bañuelos, Fernando (1996). **La actividad física orientada hacia la salud**. Madrid, Biblioteca Nueva.

Thorndike, E. (1913). **The Psychology of learning**. Educational psychology, vol. 2. Teachers College Press. Nueva York.

CAPÍTULO 9

CONSIDERACIONES FINALES E IMPLICACIONES PARA EL FUTURO

Dentro de los informes de investigación interpretativos, viene siendo cada vez más frecuente la inclusión de pequeños informes de negociación donde los actores principales "negocian" y exponen las diferentes perspectivas desde las que perciben la realidad estudiada. Sin embargo, suele ser más difícil conocer en los informes de investigación el efecto que el trabajo producido haya podido causar en los posibles lectores y críticos del mismo. La oportunidad que al respecto nos han brindado los profesores Francisco Javier García Castaño, José I. Rivas Flores y Fernando Sánchez Bañuelos al realizar los informes críticos que hemos podido presentar en el capítulo anterior, creo que enriquece enormemente las consideraciones finales que en un principio pudieramos realizar sobre nuestro trabajo. De hecho, cuando podemos dar por concluída una empresa como la que aquí hemos presentado, suele aflojarse la tensión del debate que hemos mantenido entre nosotros mismos y es cuando más parece estar uno inmerso en sus propios pensamientos. En este preciso momento, la aportación intelectual y reflexiva de otros que han permanecido alejados de nuestra empresa , pero que se mantienen apegados al estudio del ámbito educativo desde perspectivas diferentes, viene de nuevo a dar viveza al debate, reencontrando posibles ligerezas inadvertidas o que aparentemente se daban por zanjadas.

Es precisamente en estos momentos, en el que nos llega este tipo de información sobre el trabajo desarrollado, cuando apreciamos de forma importante el avance que hemos conseguido en la organización de las ideas, al mismo tiempo que reconocemos la dificultad de abarcar la realidad con toda la complejidad con la que se presenta. Ante dicha empresa, debemos reconocer los límites de una cierta "*racionalidad limitada*", entendiendo tal y como hizo Herbert Simon (1957) que:

> *"La capacidad de la mente humana para formular y resolver problemas complejos es muy pequeña, comparada con el tamaño del problema cuya solución se requiere para su comportamiento objetivamente racional en el mundo real; o aun para una aproximación razonable a esa realidad objetiva... La primera consecuencia del principio de la racionalidad limitada es que la pretendida racionalidad de un actor exige que él construya un modelo simplificado de la situación real, con el fin de poder manejarla". (En Shulman, 1989:44).*

Dentro del aprendizaje alcanzado con el trabajo, tal vez uno de los aspectos que consideremos más interesantes sea el tomar conciencia de que en toda comunicación de ideas, incluso en el campo de la investigación, se requiere una negociación de las interpretaciones de los actores, y no porque consideremos que hay que negociar la realidad estudiada, como creo inferir del informe de alguno de los críticos, sino precisamente por el mismo hecho de que al querer expresar la realidad puede ser que no quede representada del mismo modo en que el sujeto la ha querido describir. Partimos precisamente de que la realidad estudiada no existe al margen de la representación que de ella se pueda realizar. (V. Rodrigo, 1993b). Si esto no fuera así, hubiera sido suficiente con explicar o informar de la realidad, siendo el acuerdo que pudieramos alcanzar con terceras personas prácticamente unánime. Desde esta situación de partida, sirva por tanto este capítulo para negociar más que ideas, intenciones de comunicación, al mismo tiempo que nos permitirá concluir la exposición de todo el proceso de investigación, sin pretender dar por zanjada ningua cuestión, pues muchas de las consideraciones que expondremos en estas últimas líneas pueden servir de inicio para futuras investigaciones educativas.

Bajo esta pretensión, más que formular un listado de conclusiones exhautivas, propio de la investigación experimental, intentaremos revisar las cuestiones más significativas que han ido apareciendo durante el periodo de la investigación, y donde creemos conveniente situar algunos comentarios personales a las ideas apuntadas en los informes críticos desarrollados en el capítulo precedente, al margen de tener que reconocer gran parte de las limitaciones ya apuntadas por dichos autores. En definitiva, el capítulo que ahora se abre supone un último esfuerzo en el intento por recapitular, reflexionar y cuestionarse la perspectiva desde la que hemos afrontado las diferentes fases o momentos del estudio.

La conciencia sobre el profundo cambio que se ha ido produciendo en nuestra forma de entender la investigación escolar y el objeto de estudio de esta investigación ha sido uno de los mayores aprendizajes que valoramos al finalizar la redacción de este informe. Al respecto, la impresión del profesor Francisco J. García, argumentando como la tesis le parecía haber "cambiado de manos", venía, en parte, a mostrarnos la importante evolución que se ha producido en las concepciónes no sólo de los estudiantes, sino incluso del propio investigador principal, lo que ha supuesto un aprendizaje personal superior al que inicialmente esperábamos. Con ello, creemos que cumplimos uno de los objetivos metodológicos

planteados en la investigación, como era que el lector nos considerara no sólo como narrador e interprete de la historia de los sujetos, sino también como propios participantes de ella.

En relación al proceso de investigación, al margen de las limitaciones que posteriormente pudieramos comentar, nos ha parecido positivo en si mismo el desarrollo de la investigación, no sólo por la manera en que ha permitido el desarrollo de la investigación, sino por el aprendizaje metodológico permitido. La flexibilidad con la que ha sido presentado el proceso ha permitido su propia evolución a medida que nuestras ideas e intenciones iban modificándose. Uno de los objetivos de la investigación era tener la oportunidad de introducirnos en la realización de una investigación con importantes componentes cualitativos, intentando aprender lo máximo posible durante su proceso. En este sentido, consideramos que podemos darnos por satisfechos.

No obstante, a pesar de esa satisfacción general, debemos admitir que la insuficiente formación inicial sobre los supuestos teóricos, epistemológicos y metodológicos de la investigación interpretativa ha supuesto durante el camino algunas contradicciones, que por otra parte creemos suficientemente justificadas en todo proceso de aprendizaje. Sobre estas limitaciones y sus consecuencias para el conjunto global de la investigación quisieramos centrar nuestros siguientes comentarios.

Tal y como lo entemos ahora, consideramos que la planificación inicial de un diseño con ciertos tintes cuasiexperimentales, determinado en gran parte por la fomación inicial de partida y la escasa experiencia que poseíamos al respecto, ha supuesto el contraste más importante con respecto al resto de la metodología desarrollada. La flexibilización del diseño alcanzado a medida que se avanzaba durante la estancia en el campo ha ido permitiendo incluso la modificación de los objetivos de la investigación, ante lo que parece poder confundir al lector.

El tema mismo de los estilos de enseñanza pudieron determinar el diseño cuasiexperimental con el que se pensó inciar la investigación. De hecho, la mayoría de la literatura revisada al respecto (cf. Chamberlain, 1979; Gerney, 1980; Golberger y Gerney, 1986; Goldberger, Gerney y Chamberlain, 1982; Harrison, Fellingham, Buck y Pellett, 1995; Lydon, 1978; Lydon y Cheffers, 1984; Mancini,

1974; Martinek, 1976; Schempp, 1981; Schempp, Cheffers y Zaichkowsky, 1983; Virgilio, 1979) venía a situar los diferentes estilos como variable independiente y el aprendizaje motor, cognitivo o socio-afectivo como variable dependiente. No obstante, a pesar de que tal y como lo entendemos hoy día, creemos conveniente desechar tal estructura para el estudio de los estilos, pues estamos más convencidos de la mayor signficación que pudiera aportarnos el estudio de situaciones más contextualizadas, presentamos, en cambio, una mayor reticencia con el hecho de que la cuestión de los estilos de enseñanza como objeto o variable de estudio deba ser considerado obsoleto. Es cierto que las diferentes formas de enseñanza no representan hoy por hoy un foco de estudio relevante, ni en el ámbito de la didáctica general, ni en las didácticas específicas, sin embargo, entendemos que no por ello su estudio debe ser considerado como agotado. El hecho de que esta temática haya sido estudiada desde sus inicios bajo un enfoque predominante de proceso-producto, no creemos que deba ser causa suficiente para desterrarlo de la investigación actual. Creo que el estudio de los estilos de enseñanza, desde perspectivas más holísticas, pueden aportar verdadera riqueza a la comprensión de los procesos de enseñanza-aprendizaje dentro del aula, cuya varriedad supone un territorio virgen para la investigación de la enseñanza (Goldberger, 1992). Con ello, creo que debe distinguirse entre el método de investigación utilizado y el objeto propio de estudio, aunque entiendo que tradicionalmente haya existido entre ambos cierta relación que ha permitido crear el hábito de identificar las tradiciones de investigación con los métodos empleados para investigarlas.

Así, tal y como afirmaba al inicio del informe de investigación, el objeto de estudio fue configurándose durante el mismo proceso de la investigación. De hecho, considero rechazable las dos posturas extremas que vienen a considerar al diseño, de un lado, como una solución perfectamente definida antes de la entrada en escena y donde el investigador debe ir cumpliendo cada una de sus prescripciones. En el otro lado, considero también inadmisible la configuración de un diseño tan abierto por el cual todo tenga cabida. Desde una visión retrospectiva, podemos confirmar que en nuestra investigación hemos partido de una posición más cercana a la primera solución para terminar situándonos más acorde con la segunda perspectiva. Dicha evolución ha ido permitiendo cambiar el propio objetivo de estudio. Así, desde la idea inicial de estudiar el aprendizaje del estudiante en una situación de enseñanza determinada por cada uno de los programas docentes desarrollados, nos situábamos posteriormente en el intento por comprender los significados que los estudiantes

asignaban a las diferentes situaciones de clase. Con ello, debe quedar claro que no se trata de demostrar el efecto de cada uno de los estilos en el proceso de enseñanza, sino describir e interpretar la representación que de cada situación realiza el estudiante, aunque si bien es cierto que a través de sus significados se pudiera inferir ciertos efectos de la enseñanza en el aprendizaje y socialización de cada uno de los estudiantes; pero quiero insistir que el objetivo pretendido, al menos una vez asentada la investigación, no es el aprendizaje del estudiante, sino la significación que éste atribuye dentro de la realidad del aula de EF. Así, queremos poner de manifiesto que el estudio queda centrado en la comprensión de lo que se estudia, renunciando por el momento a toda pretensión de transformación, si bien se entiende que conocer la realidad supone un primer paso para poder posteriormente transformala. Reconocemos, no obstante, que la investigación comenzaba siendo un planteamiento enfocado hacia la intervención didáctica, pero su evolución nos llevó a plantear definitivamente un enfoque más descriptivo e interpretativo, sin ningúna intención de intervención. Ahora bien, el lector podría preguntarse, ¿si el objetivo no es la valoración de la eficacia de los estilos de enseñanza, por que razón se mantienen la distinción de éstos durante todo el proceso de investigación?. Al respecto, hemos de reconocer una cierta contradicción en la aplicación de los estilos de cara al definitivo objeto de investigación, con lo que podemos considerar la limitación del diseño, lo que produjo cierta desnaturalización de la situación del aula. Sin embargo, de otro lado entendemos que pudo permitir enriquecer la variedad de acontecimientos y fuente de información para el estudiante, apoyándonos en la experiencia previa que durante algún año atrás habíamos realizado, y a través de la cual obteníamos una cierta monotonía narrativa en los diarios de los estudiantes. No obstante, como hemos advertido previamente, la cuestión en nuestra investigación no era apreciar que estilo de enseñanza era más eficaz, sino comprender el significado que el estudiante construía y cuáles eran los elementos de construcción en cada una de las situaciones. Para ello, es cierto que actualmente considero que las situaciones a estudiar deben acercarse lo máximo posible a la máxima naturalidad, pues así creo que permiten una mayor relación con otras situaciones reales de aula. En esta cuestión, si debo reconocer que la investigación ha podido apartarse del planteamiento interpretativo, arrastrando ciertos matices del diseño intervencionista con que el que se inició. En cualquier caso, una vez finalizado todo el proceso, y con la experiencia conseguida durante él, nos inclinamos más por la utilización de diseños más flexibles que permitan con mayor facilidad la modificación y concreción del objeto de estudio durante el propio

periodo de la recogida de datos, única posibilidad de estudiar una realidad que se caracteriza precisamente por su continua variabilidad, camuflada por una aparente monotonía.

Aún reconociendo el progreso tan destacado hacia los planteamientos interpretativos, y tal vez por nuestro planteamiento antropológico actual, hemos de advertir que en todo nuestro discurso hemos evitado hablar de etnografía al referirnos al diseño de nuestra investigación, al menos en el sentido en que se viene utilizando desde el campo de la antropología (cf. García y Pulido, 1994; Wilcox, 1993; Wolcott, 1982, 1993), y ello al menos por varios motivos:

En primer lugar, el propio diseño curricular de carácter cuasiexperimental contradice el propio sentido de un estudio sobre los contextos naturales, aunque las razones de su inclusión ya fueron apuntadas.

En segundo lugar, el propio objeto de estudio no debe considerarse para nuestro caso representado por la cultura escolar, aún reconociendo actualmente que hubiera sido bastante enriquecedor. La etnografía, entendida en su sentido antropológico, hubiera sido el diseño adecuado para el análisis de la cultura escolar; sin embargo, nuestra intención al respecto ha sido tratar de describir la construcción de los significados que el estudiante realiza dentro la realidad escolar del aula de EF. No obstante, entendemos que ello forma parte de la cultura del alumnado, componente de lo que sería una cultura escolar de ámbito más amplio y donde formaría parte también la cultura del profesorado, cuya temática debemos reconocer que ha estado ubicada en nuestro estudio en un segundo plano.

De otro lado, si nuestra investigación hubiera pretendido comprender la totalidad de la cultura del alumnado dentro del aula, como parte de la cultura escolar, creemos que hubiera sido necesaria las aportaciones de un mayor número de perspectivas, donde por ejemplo se tuviera en cuenta la información procedente de diferentes subgrupos dentro del alumnado, y no sólo de tres miembros de ella. Con ello, reconocemos que la selección de los casos, tal y como tuvo lugar, no sería la más adecuada para abordar un estudio etnográfico de la cultura del estudiante. La selección de sujetos ha respondido más a los intereses por asegurar un buen funcionamiento del diario que a la intención por recoger una muestra variada de opiniones de estudiantes. En este sentido ha prevalecido la decisión de mantener a

los informantes fijos, frente al carácter sustitutivo y variable característico de la etnografía, lo que según entiendo muestra de nuevo que las intenciones de la investigación han estado guiadas más por querer obtener un análisis de la evolución de los significados de los estudiantes a lo largo del curso, que por estudiar la cultura escolar.

Otro de los aspectos que consideramos que no comulga del todo con el enfoque etnográfico es la propia recogida de datos y los instrumentos mismos utilizados para este fin. Así, el diario y la entrevista han ocupado un protagonismo principal, dejando a la observación participante, considerada por ciertos autores (Goetz y LeCompte, 1988:126; Woods, 1989:49) como principal fuente de datos de la etnografía, en un lugar un tanto reducido.

Por último, el análisis de datos, según nos parece, consituye otro punto de diferenciación. Así, aunque en la investigación hemos mantenido un contacto con los datos recogidos durante toda la estancia en el campo, debemos reconocer que su análisis ha sido más bien de carácter superficial, realizando un análisis verdaderamente intenso de los datos una vez retirados del campo. Con ello, tal vez se haya podido limitar el proceso cíclico que viene caracterizando la investigación interpretativa, y que de cualquier forma creemos que es también un distintivo importante de la etnografía.

En cualquier lugar, de cara a la verdad, las diferencias apuntadas con respecto al enfoque etnográfico deberían considerarse más como una limitación en nuestra formación durante el periodo de puesta en práctica de la investigación, que un rechazo hacia sus planteamientos epistemológicos y metodológicos, lo cuales consideramos actualmente como uno de los más apropiados para la comprensión de la realidad escolar.

Sobre el contenido debemos destacar especialmente la utilidad del término "conocimiento escolar" cuya construcción nos ha permitido encajar los distintos elementos de éste en un sistema más amplio para dar sentido a los datos. Nos permitió analizar la situación sin perder de vista la globalidad que pretendíamos. Aunque teníamos el concepto claramente definido, no sabíamos como podría manifestarse, ni que parte de la realidad nos mostraría, lo que de cara a cerrar el objeto de estudio nos ha traído algún problema. Nos resistíamos a escoger algunos

de los temas y abandonar otros de los que iban apareciendo reflejados en los diarios y entrevistas, esta situación nos ha hecho presentar durante el informe una variedad importante de temas en los que algunos han sido más profundizados que otros. La escasez de trabajos sobre el pensamiento del alumnado en contextos sociales, alejados de las meras producciones de laboratorio, nos hizo decantarnos por presentar una panorámica global de los temas, sacrificando en parte algunas cuestiones, que tras una información más recabada hubiera sido más profunda, y tal vez por ello menos arriesgado. No obstante, entendemos que sobre temas todavía poco contrastados, no queda más remedio que aventurarse a través del control y uso de técnicas metodológicas depuradas. Los significados del estudiante fueron presentados finalmente alrededor de dos cuestiones que nos parecieron más interesantes: el aprendizaje escolar y la participación o toma de decisiones en el centro y aula.

El hecho de no buscar los temas, sino dejar que aparecieran para finalmente ordenar la realidad interpretada ha sido una cuestión que debo reconocer, y tal vez en este punto sea uno de los aspectos en que más nos acerquemos a la etnografía. Sólo de esta forma, puede explicarse la inclusión en el informe final de temas extraescolares y aparentemente aislados, pero que abarcan el propio conocimiento escolar y condicionan el aprendizaje de los estudiantes. Los temas contenidos en los informes creo que nadie puede considerarlos como los más importantes pues quedan, sin embargo, otros temas externos al aula que aún estando reconocidos en la literatura no parecen haber aflorado en nuestra situación particular. La propia significación que concedía cada uno de los sujetos ha sido en definitiva la que ha dado contenido al informe y ha contribuido a representar una forma de realidad escolar.

En cuanto a la selección del escenario y la negociación para la entrada y acceso a la misma, debemos reconocer que desde un punto de vista metodológico y para una situación idealizada, el propio centro de trabajo puede no presentarse como la mejor situación para comprender la realidad inmediata. Sin embargo, entiendo que una cuestión es la situación ideal en la que se debe producir la investigación y otra bien distinta las condiciones en las que el investigador se encuentra en el momento de la misma. Para poder apreciar una realidad tenemos primero que asegurarnos de tener la posibilidad de poderla observar. En nuestro caso, la situación profesional determinaba de manera importante la posibilidades de acción

del investigador. Entiendo que la decisión se encuentra supeditada a dos necesidades un tanto opuestas. De un lado, la posibilidad no sólo de entrada al centro, sino de acceso a las situaciones más íntimas del aula (cf. Ball, 1990), de otro lado, la conveniencia de situarse en un papel que te permita interpretar la realidad estudiada con cierta visión externa, disminuyendo la invisibilidad con la que suele presentarse la vida cotidiana (Erickson, 1989:200). Para nuestro caso, como ya hemos reconocido, es cierto que la situación inicial de profesor dentro del centro escolar condicionaba, a la vez que venía a convencernos de la facilidad que el instituto nos brindaba como escenario de negociación. En el otro lado, aunque pudieramos considerarnos nativos del lugar de estudio, no lo eramos en cuanto al propio sujeto de estudio. De cualquier modo, entiendo que si en algo se diferencia la investigación interpretativa de la experimental es precisamente en valorar más las cuestiones de contenido que las de procedimiento.

Otra cuestión argumentada en los informes críticos, y según entiendo, viene a demostrarnos que la investigación cualitativa admite diversas formas de actuación. ha venido determinada por el hecho de introducir el elemento del sobresaliente en la calificación de los estudiantes que participaran y completaran el proceso de investigación. Como ha afirmado el profesor José I. Rivas, introducir un elemento extraño puede llegar a alterar la realidad, pero entiendo que no es menos cierto que la propia relación de poder existente en el aula y la escuela aflora al solicitar la realización de los diarios, lo que puede distorsionar igualmente la naturalización de la realidad. De cualquier modo, entiendo que estamos ante una decisión que debe ser tomada valorando ambos aspectos. Para nuestro caso entendiamos más conveniente adoptar la primera postura por la que se recompensaba al estudiante que realizaba el diario con una alta calificación, y ello con la idea, como ha quedado explicado al desarrollar el diario como instrumento de recogida de datos, de desvincularlo precisamente de su carácter académico. Para esta intención no había encontrado otra mejor solucción, pues entendía que los discursos de total voluntariedad y anonimato no eran suficientes. Entiendo que tal decisión pudiera ser discutida, pero debo reconocer que una vez concluida la investigación el resultado nos ha parecido satisfactorio. Tal vez, el hecho de no ser un trabajo fácil para el estudiante, al tener que dedicar mayor tiempo a la realización de los diarios que a las tareas escolares que el profesor pudiera haber solicitado para casa, ha supuesto un filtro ante este aparente caramelo. Así, debemos recordar que de 16 alumnos que saltaron con una euforia inicial decididos a realizar los diarios sólo 7 iniciaron

realmente su redacción, decayendo progresivamente en muchos casos la frecuencia de su realización. De igual forma, considero que la decisión de asignar un sobresaliente por la realización de los diarios condiciona fuertemente la selección de los casos, pero debemos recordar, como hemos tratado anteriormente, que no se trataba de seleccionar tanto a raíz de la variedad de situaciones del aula, sino en función de garantizar una cantidad y calidad suficiente de información sobre cada uno de los sujetos. En este sentido, aceptamos que ciertos sujetos del estudio, como por ejemplo pudiera ser el caso de Diego (sujeto 3), se hayan visto motivados por la calificación que pudiera reportarles la realización del diario, cuestión que en ningún caso hemos querido ocultar, sino todo lo contrario, pues lo que pone en evidencia dicha situación es precisamente el hecho de que el sujeto piense y actúe bajo esta perspectiva pragmática. Con ello dejamos constancia una vez más de nuestro diseño de investigación, más propio del estudio de casos, que de una etnografía.

La circunstancia particular de iniciar la investigación dentro del mismo centro de trabajo donde el investigador principal realizaba su labor docente como profesor de sencundaria y su posterior paso a la enseñanza universitaria, creemos que ha posibilitado vivir una experiencia enriquecedora desde dos contextos profesionales bien distintos, a la vez que nos ha permitido abrir una profunda reflexión sobre el papel del profesor de niveles no univeritario en la investigación educativa y en su desarrollo profesional. Desde esta experiencia, consideramos de especial importancia la comprensión del pensamiento del estudiante por los profesores de ambos niveles educativos, si bien entedemos que vendría motivado por razones distintas.

Por una parte, durante el tiempo en que nos encontrábamos como profesor de enseñanza secundaria, nos ha llevado a valorar la necesidad de encontrar justificaciones teóricas a la práctica educativa que realizaba, para lo que considerábamos conveniente una reflexión constante de los acontecimientos ocurridos en contraste con la información externa, sólo posible realizar bajo una formación teórica continuada que permita conocer y valorar posturas y explicaciones diferentes apartadas de nuestros supuestos y acciones diarias. Al respecto, tener conciencia de que el aula esta formada por una compleja red de representaciones y conocer el contenido de dichas formas de conocimiento nos parece de una importancia crucial para que el profesor sea crítico consigo mismo y la labor desarrollada. Al respecto, la importancia de conocer las concepciones de los

estudiantes para la propia formación del profesor ha sido ya sucitado desde otras áreas bien distintas, como por ejemplo las ciencias naturales (V. Pozo y López, 1993), desde donde también se ha reconocido el escaso desarrollo de las creencias de los profesores sobre el pensamiento de los estudiantes.

El distanciamiento simbólico existente entre profesor y alumnado es una cuestión a tener presente si no queremos que desde la posición del profesor vengamos a proyectar nuestra propia realidad. Para una adecuada enseñanza entiendo preciso, como primer paso, conocer los significados previos que utiliza nuestro estudiante respecto al contenido escolar cuyo aprendizaje queremos favorecer. Mantener un distanciamiento teórico es avanzar sin que el alumno pueda comprender las explicaciones e intenciones que de él pretendemos.

Por otro lado, el trabajo que actualmente desarrollamos como formador de profesores nos permite conectar aquellos conocimientos académicos, apoyados en unos planteamientos, suposiciones más o menos generales de los que el profesor puede encontrar en un aula de EF al interactuar con sus alumnos, puediendo aportar una mayor evidencia acerca de lo que puedan encontrar en los gimnasios y patios de los colegios e institutos. A la vez, analizar de forma minuciosa y sobre el terreno el interior del aula, teniendo como base fundamental la perspectiva del alumnado, nos lleva a no olvidar en estos momentos, en los que nos encontramos en el otro lado de la orilla, la profesión tan encomendable y difícil que tienen en sus manos los profesores dentro de la escuela. Es precisamente esta experiencia y el conocimiento que nos ha aportado la que nos obliga a mantener un respeto máximo por los profesionales que llevan a cabo esta tarea. La crítica infundada nos parece un camino fácil de caer cuando no se vivencia de cerca la realidad que se esta valorando, por esta razón esperamos mantener siempre el respeto debido a los que hacen posible la educación de nuestros hijos.

De cualquier forma, la realización de este estudio y su reflexión profunda del proceso seguido, nos plantea nuevos retos para entender el conocimiento escolar del estudiante de EF y las necesidades requeridas para su estudio.

La dificultad de estudiar el conocimiento escolar viene en parte reflejado por la propia complejidad de los fenómenos educativos y por la imposibilidad de aislar cada una de sus variables. Así, el tema del conocimiento escolar lo hemos entendido

situado entre dos ámbitos que han representado lo social y lo individual, siendo en la mayoría de los casos difícil presentar sus interrelaciones. Por esta razón, las deficiencias encontradas en el presente estudio nos plantea de por sí nuevas interrogantes, en donde nuestro futuro campo de estudio pudiera ser encauzado hacia diferentes cuestiones.

En primer lugar, nuestra formación incial ha condicionado el diseño inicial de la investigación, que si bien ha ido evolucionando durante el proceso, ha sido un elemento importante para la definición del objeto de estudio. Al respecto, la escasa tradición de estudios desde una perspectiva realmente ecológica ha determinado un enfoque bastante orientado por la metodología utilizada en las últimas investigaciones realizadas en España y centradas en los programas de formación para el profesorado.

Actualmente creemos haber superado esta influencia, teniendo nuestra mirada más enfocada hacia el estudio de la cultura escolar y del aula de EF, considerándonos ahora bastante más preparados para la utilización de una metodología de corte etnográfico. No obstante, no descartamos la utilización del estudio de casos para profundizar en el estudio de la evolución de cada una de las categorías temáticas planteadas en esta investigación, si bien intentaríamos comprender una mayor variedad de situaciones, lo que nos plantearía el estudio con diferentes contenidos, en diferentes centros escolares, con estudiantes de diferentes edades, etc., en el intento por encontrar posibles pautas normalizadas de actuación del estudiante durante las clases de EF. Dentro de esta línea, el estudio del conocimiento escolar del alumnado en los niveles de primaria nos permitiría, como actual profesor de didáctica de la EF en la especialidad de los estudios de maestro, plantear un discurso formativo más acorde con la realidad práctica de la escuela a la que nuestros alumnos, y en general los futuros maestros, van a integrarse.

Igualmente, entre los temas que nos han resultado especialmente llamativos debemos destacar la influencia que viene a jugar el contexto institucional: horarios, espacios, instrumentos, material, etc. en la dinámica del aula de EF, para lo que consideramos conveniente un estudio más detallado de estas relaciones.

Por último, de cara al desarrollo metodológico de estas investigaciones, y valorando las aportaciones que a través de comentarios y sugerencias nos han

ofrecido un gran número de personas relacionadas con campos afines a la educación, tales como la psicología, sociología, antropología, filosofía, didáctica, etc., nos parece necesario intentar en sucesivos estudios abordar un trabajo interdisciplinar. Al respecto, nos parece interesante el poder comparar las diferentes manifestaciones del conocimiento escolar del estudiante en función de los diferentes contextos de aprendizaje que vienen ofreciendo las materias curriculares de la escuela.

BIBLIOGRAFÍA

A

ACUÑA, A. (1994). *Fundamentos socio-culturales de la motricidad humana y el deporte.* Granada: Servicio de publicaciones de la Universidad.

ADLER, P. A. y ADLER, P. (1994). Observational techniques. En N. K. Denzin e Y. S. Lincoln (Eds), *Handbook of Qualitative Research* (pp. 377-392). Thousand Oaks, Ca: Sage.

AINLEY, J. ; FOREMAN, J. y SHERET, M. (1991). High school factors that influence students to remain in school. *Journal of Educational Research, 85, 2,* 69-80.

ALONSO, J. (1984a). Atribución de la causalidad y motivación de logro desde una perspectiva evolutiva. Evidencia empírica. *Infancia y Aprendizaje, 26,* 30-46.

ALONSO, J. (1984b). "¿Cóno conseguir que Juan realice su tarea?" Algunas ideas generales sobre la motivación de logro y su modificación. *Infancia y Aprendizaje, 26,* 3-13.

ALTHEIDE, D. L. y JOHNSON, J. M. (1994). Criteria for assessing interpretive validity in qualitative research. En N. K. Denzin e Y. S. Lincoln (Eds), *Handbook of Qualitative Research* (pp. 485-499). Thousand Oaks, Ca: Sage.

ALTHUSSER, L. (1977). Ideología y aparatos ideológicos del Estado. En L Althusser. *Posiciones.* Barcelona: Anagrama (Edición original en francés de 1970).

ÁLVAREZ ROJO, V. (1990). " Tengo que decidirme" Programa educativo vocaciónal para alumnos de enseñanza secundaria postobligatoria. *Revista de Educación Obligatoria, 8, 16,* 365-370.

ÁLVAREZ SOUSA, A. (1996). El constructivismo estructuralista: la teoría de las clses sociales de Pierre Bourdieu. *Revista Española de Investigaciones Sociológicas, 75,* 145-172.

ANAYA, G. (1990). Saber antropológico y cultura debida. *Revista de Educación, 292,* 37-63.

ANGUERA, M. T. (1983). *Manual de prácticas de observación.* México: Trillas.

ANGUERA, M. T. (1989). *Metodología de la observación en las ciencias humanas.* Madrid: Cátedra.

ANGUERA, M. T.; BEHAR, J.; BLANCO, A.; CARRERAS, M. V.; LOSADA, J. L.; QUERA, V. y RIBA, C. (1993a). *Metodología observacional en la investigación psicológica. Vol. 1 Fundamentación.* (2ª Ed.) Barcelona: PPU.

ANGUERA, M. T.; BEHAR, J.; BLANCO, A.; CARRERAS, M. V.; LOSADA, J. L.; QUERA, V. y RIBA, C. (1993b). *Metodología observacional en la investigación psicológica. Vol. 2 Fundamentación.* Barcelona: PPU.

ANGULO, J. F. (1992). Objetividad y valoración en la investigación educativa hacia una orientación emancipadora. *Educación y Sociedad, 10,* 91-129.

APPLE, M. W. (1986).*Ideología y currículo.* Madrid: Akal. (Edición original en inglés de 1979).

APPLE, M. W. (1987). *Educación y Poder.* Barcelona: Paidós/MEC. (Edición original en inglés de 1982).

APPLE, M. W. (1988). Redefinición de la igualdad. Populismo autoritario y restauración conservadora. *Revista de Educación, 286,* 167-182.

APPLE, M. W. (1989). *Maestros y textos. Una economía política de las relaciones de clase y de sexo en educación.* Barcelona: Paidós/MEC. (Edición original en inglés de 1986).

APPLE, M. W. (1993). La política del saber oficial: *¿Tiene sentido un currículum nacional?.* Comunicación al Congreso Internacional de Didáctica. La Coruña. Septiembre. Reproducido en VVAA. (1995). *Volver a pensar la educación. Pública Educación y sociedad.* Vol. I (pp. 153-171). Madrid: Morata.

APPLE, M. W. (1996). *El conocimiento oficial. La educación democrática en una era conservadora.* Barcelona, Paidós. (Edición original en inglés de 1993).

ARENAS FERNÁNDEZ, G. (1995). *La construcción del género en la escuela infantil. Estudio de un caso.* Tesis doctoral. Universidad de Málaga.

ARNAL, J.; DEL RINCÓN, D. y LATORRE, A. (1992). *Investigación educativa. Fundamentos y metodología.* Barcelona: Labor.

ARNOLD, P. J. (1991). *Educación física, movimiento y currículum.* Madrid: Morata.

ARREGUI, F. (1993). El aula: materiales para el estudio de la comunicación. En M. A. García de León, G. de la Fuente y F. Ortega (Eds). *Sociología de la educación.* (pp. 187-206). Barcelona: Barcanova.

ATIENZA, F. (1994). La polémica sobrela viveza-no viveza de las imágenes mentales. Una revisión crítica. *Revista de Psicología, 1- 2,* 135-149.

ATKINSON, P. y HAMMERSLEY, M. (1994). Ethnography and participant observation. En N. K. Denzin e Y. S. Lincoln (Eds), *Handbook of Qualitative Research* (pp. 248-261). Thousand Oaks, Ca: Sage.

AUSUBEL, D. P. (1976). *Psicología educativa. Un punto de vista cognoscitivo.* México: Trillas. (Edición original en inglés de 1968).

AVIRAM, A. (1995). Autonomy and commitment: compatible ideals. *The Journal of the Philosophy of Education Society of Great Britain, 29,* 61-73.

B

BACHELARD, G. (1976). Sociología del conocimiento y epistemología. En P. Bourdieu; J. C. Chamboredon y J. C. Passeron. *El Oficio del Sociólogo.* (2ª Edic.). (pp. 327-335). Madrid: Siglo XXI.

BÁEZ DE LA FÉ, B. (1989). Del estudio del caso al análisis de la situación: Evolución histórica del diagnóstico psicoeducativo. *Infancia y aprendizaje, 46,* 71-84.

BÁEZ DE LA FÉ, B. y JIMÉNEZ, J. E. (1994). Contexto escolar y comportamiento social. En M. J. Rodrigo. (Ed.). *Contexto y Desarrollo Social.* (pp. 189-222). Madrid: Síntesis.

BAIN, L. L. (1985). A naturalistic study of students´ responses to an exercise class. *Journal of Teaching in Physical Education, 5,* 2-12.

BAIN, L. L. (1989). Interpretive and critical research in sport and physical education.*Research Quarterly for Exercise and Sport, 60, 1,* 21-24.

BALL, S. J. (1989). *La micropolítica de la escuela. Hacia una teoría de la organización escolar.* Barcelona: Paidós/MEC. (Edición original en inglés de 1987).

BALL, S. J. (1990). Self-doubt and soft data: social and technical trajectories in ethnographic fieldwork. *Qualitative Studies in Education, 3, 2,* 157-171.

BALLESTER, V. y GARCIA, CH. (1995). El profesor y su casto maridaje con los valores (o cómo hablar de sexualidad en una escuela asexuada). *Investigación en la Escuela, 26,* 93-99.

BANDURA, A. (1986). *Pensamiento y acción. Fundamentos sociales.* Barcelona: Martínez Roca. (Edición original en inglés de 1986).

BARBERO GONZÁLEZ, J. I. (1991). Sociología del deporte. Configuración de un campo. *Revista de Educación, 295,* 345-378.

BARBERO GONZÁLEZ, J. I. (1993). Las redes de la cultura física. Aproximación geneológica al saber médico en Educación Física. II Encuentro Unisport

sobre sociología deportiva. *Investigación Alternativa en Educación Física.* 27 de Septiembre al 1 de Octubre, Málaga.

BARBERO GONZÁLEZ, J. I. (1996). Cultura profesional y currículum (oculto) en Educación Física. Reflexiones sobre las (im)posibilidades del cambio. *Revista de Educación, 311,* 13-49.

BARDÍN, L. (1986). *Análisis de contenido.* Madrid: Akal. (Edición original en inglés de 1977).

BARLOW, M. (1988). *Diario de un profesor novato.* (5ª Ed.). Salamanca: Sígueme. (Edición original en francés de1969).

BARRÓN RUÍZ, A. (1991). Constructivismo y desarrollo de aprendizajes significativos. *Revista de Educación, 294,* 301-321.

BARTOLOMÉ, M.; CABRERA, F.; ESPÍN, J. V.; MARÍN, M. A.; DEL RINCÓN, D. y RODRÍGUEZ, M. (1994). Modelos de investigación en la intervención educativa diferenciada. *Revista Investigación Educativa, 23,* 15-92.

BAYER, C. (1986) *La enseñanza de los juegos deportivos colectivos.* Barcelona: Hispano-Europea.

BEHAR, J. (1993). Observación y análisis de la producción verbal de la conducta. En M. T. Anguera (Ed.). *Metodología observacional en la investigación psicológica. Vol. I: Fundamentación.* (2ª Ed.) (pp. 330-389). Barcelona: PPU.

BENNETT, N. (1979). *Estilos de enseñanza y progreso de los alumnos.* Madrid: Morata. (Edición original en inglés de 1976).

BERGER, P. y LUCKMANN, Th. (1994) (12ª reimpr.). *La construcción social de la realidad.* Buenos Aires: Amorrortu.

BERLINER, D. (1992). Some perspectives on field systems research for the study of teaching expertise. *Journal of Teaching in Physical Education, 12,* 96-103.

BERNSTEIN, B. (1985). Clase y pedagogías visibles e invisibles. En J. Gimeno Sacristán y A. Pérez Gómez. (Comps). *La Enseñanza: Su Teoría y su práctica.* (2ª Edición) (pp.54-72). Madrid: Akal.

BERNSTEIN, B. (1988). *Clases, Códigos y Control. II. Hacia una Teoría de las Transmisiones Educativas.* Madrid: Akal. (Edición original en inglés de 1971).

BERNSTEIN, B. (1989). *Clases, Códigos y Control. I. Estudios Teóricos para una Sociología del Lenguaje.* Madrid: Akal. (Edición original en inglés de 1971).

BERNSTEIN, B. (1993). *La Estructura del Discurso Pedagógico.* Madrid: Morata. (Edición original en inglés de 1990).

BEYER, L. (1988). La reconstrucción del conocimiento y de los estudios educativos. *Revista de Educación, 286,* 129-150.

BIRZEA, C. (1996). *La pedagogía del éxito.* (2ª Ed.). Barcelona: Gedisa. (Edición original en francés de 1982).

BISCHOFF, J. ; PLOWMAN, S. y LINDENMAN, L. (1988). *Journal of Teaching in Physical Education, 7,* 142-151.

BLAIKIE, N. (1991). A critique of the use of triangulation in social research. *Quality & Quantity, 25,* 115- 136.

BLANCHARD, B. E. (1946). A comparative analysis of secondary-school boys'and girls'character and personality traits in physical education classes. *Research Quarterly, 17,* 33-39.

BLANCO, A. y PRIETO, T. (1996). Algunas cuestiones sobre la comprensión de la química desde la perspectiva de las ideas de los alumnos. *Investigación en la Escuela, 28,* 69-78.

BLANCO VILLASEÑOR, A. (1993). Fiabilidad, precisión, validez y geralización de los diseños observacionales. En M. T. Anguera (ed.). *Metodología observacional en la investigación psicológica. Vol. 2: Fundamentación.* (pp. 147-261). Barcelona: PPU.

BLANCO VILLASEÑOR, A. y ANGUERA, M. T. (1993). Sistemas de codificación. En M. T. Anguera (Ed.). *Metodología observacional en la investigación psicológica. Vol. 1: Fundamentación.* (2ª Ed.) (pp. 193-239). Barcelona: PPU.

BLÁZQUEZ SÁNCHEZ, D. (1986). *Iniciación a los deportes de equipo.* Barcelona: Martínez Roca.

BLÁZQUEZ SÁNCHEZ, D. (1995) (Dir.) *La iniciación deportiva y el deporte escolar.* Barcelona: INDE.

BLUMER, H. (1982). *El interaccionismo simbólico. Perspectica y Método.* Barcelona: Hora. (Edición original en inglés de 1969)

BOGGESS, T. ; GRIFFEY, D. y HOUSNER, L. The influence of teachers' perceptions of student temperament on managerial decision-making. *Journal of Teaching in Physical Education, 5,* 140-148.

BORES, N.; CASTRILLO, J.; DÍAZ, B. y MARTÍNEZ, L. (1994). Análisis de las concepciones de Educación Física de los alumnos como instrumento para transformar la práctica docente. *Actas I Congreso Nacional de Educación Física de Facultades de Ciencias de la Educación y XII de Escuela de Magisterio.* (pp.35-41). Sevilla: Wanceulen.

BORNAS, X. (1988). Atribuciones causales y fracaso escolar: Una revisión. *Anuario Interuniversitario de Didáctica, 6,* 205-221.

BORRELL, N. (1988). Reflexiones sobre la gestión escolar. *Revista de educación, 286,* 183-191.

BOURDIEU, P. (1985). Sistemas de enseñanza y sistemas de pensamiento. En J. Gimeno Sacristán y A. Pérez Gómez. *La Enseñanza: Su Teoría y su Práctica.*(2ª Edición). (pp. 20-36). Madrid: Akal.

BOURDIEU, P. (1988). *Cosas Dichas.* Buenos Aires: Gedisa. (Edición original en francés de 1987).

BOURDIEU, P. (1993). Los poderes y su reproducción. En H. M. Velasco; F. J. García y A. Díaz. (Eds). *Lecturas de Antropología para Educadores. El Ámbito de la Antropología de la Educación y de la Etnografía Escolar.* (pp.389-429). Madrid: Trotta.

BOURDIEU, P.; CHAMBOREDON, J, C, y PASSERON, J. C. (1976). *El Oficio de Sociólogo.*(2ª Edición). Madrid: Siglo XXI. (Edición Original en francés de 1973).

BOURDIEU, P. y PASSERON, J. C. (1973). *Los Estudiantes y la Cultura.* (3ª Edición). Buenos Aires: Labor.

BOURDIEU, P. y PASSERON, J. C. (1977). *La Reproducción.* Barcelona: Laia. (Edición original en francés de 1970).

BOWLES, S. y GINTIS, H. (1983). *La Instrucción Escolar en la América Capitalista.* Madrid: Siglo XXI. (Edición original en inglés de 1976).

BOYCE, B. A. (1992). The effects of three styles of teaching on university students' motor performance. *Journal of Teaching in Physical Education, 11,* 389-401.

BRENT, G. y DIOBILDA, N. (1993). Effects of curriculum alignment versus direct instruction on urban children. *Journal of Educational Research, 86, 6,* 333-338).

BUCK, M. ; HARRISON, J. y BRYCE, G. (1990). An analysis of learning trials and their relationship to achievement in volleyball. *Journal of Teaching in Physical Education, 10,* 134-152.

BURNS, R. B. (1990). *El autoconcepto. Teoría, medición, desarrollo y comportamiento.* Bilbao: EGA.

BUXARRAIS, M. R. (1989). Análisis de la interacción profesor-alumno como catalizadora del proceso aprendizaje. *Revista de Educación, 288,* 419-428.

BYRA, M. y MARKS, M. (1993). The effect of two pairing techniques on specific feedback and comfort levels of learners in the reciprocal style of teaching. *Journal of Teaching in Physical Education, 12,* 286-300.

C

CAMPBELL, D. E. (1967). Student attitudes toward physical education. *The Research Quarterly, 39, 3,* 456-462.

CAMPS, V. (1994). *Los valores de la educación.* Madrid: Anaya.

CAÑAL, P. (1986). *Las representaciones de los alumnos: ¿Errores a eliminar o pasos necesarios en el proceso evolutivo de reconstrucción personal de conocimiento?.* IV Jornadas de Estudio sobre la Investigación en la Escuela. Universidad de Sevilla.

CARABAÑA, J. (1988). En primero de enseñanzas medias el nivel sociocultural no explica el rendimiento académico. *Revista de Educación, 287,* 71-95.

CARABAÑA, J. (1993). Sistema de enseñanza y clases sociales. En Mª. A. García de León; G. de la Fuente y F. Ortega. (Eds). *Socilogía de la Educación.* (pp. 209-252). Barcelona: Barcanova.

CARLSON, T. B. (1994). *Why students hate, tolerate, or love gym: a study of attitude formation and associated behaviors in physical education.* Doctoral dissertation. University of Massachusetts. Ann Arbor, Mi. University Microfilms International.

CARLSON, T. B. (1995). We hate gym: Student alienation from physical education. *Journal of Teaching in Physical Education, 14,* 467-477.

CARLSON, T.B. y HASTIE, P. (1997). The student social system within sport education. *Journal of Teaching in Physical Education, 16,* 176-195.

CARR, M. G. (1945). The relationship between success in physical education and selected attitudes expressed by high school freshmen girls. *Research-Quarterly, 16, 30,* 176-191.

CARRERAS, M. V. (1993). Métrica del registro observacional. En M. T. Anguera (Ed.). *Metodología observacional en la investigación psicológica. Vol. I: Fundamentación.* (2ª Ed.) (pp. 169-192). Barcelona: PPU.

CARRETERO, M. (1993). *Constructivismo y educación. Zaragoza: Edelvives.*

CARRETERO, M. y LEÓN CASCÓN, J. A. (1995). Desarrollo cognitivo y aprendizaje en la adolescencia. En J. Palacios, A. Marchesi y C. Coll. (Comp.). *Desarrollo psicológico y educación I. Psicológica Evolutiva.* (9ª reimpr.) (pp. 311-326). Madrid: Alianza.

CARRETERO, M.; POZO, J. I. y ASENSIO, M. (1989) (Comp.). *La enseñanza de las ciencias sociales.* Madrid: Aprendizaje-Visor.

CARRO SANCRISTÓBAL, L. (1994). Posibilidades de Wordperfect 5.1 para el análisis de datos cualitativos. *Revista Investigación Educativa, 23, 505-509.*

CAZDEN, C. B. (1989). El discurso del aula. En Merlin C. Wittrock. *La investigación de la enseñanza, III. Profesores y alumnos.* (pp. 627-709). Barcelona: Paidós/MEC.

CELORRIO, R. (1991). Análisis de la distribución del tiempo y del trabajo escolar. *Revista de Ciencias de la Educación, 147,* 299-317.

CEREZO ARRIAZA, M. (1994). *Texto, contexto y situación. Guía para el desarrollo de las competencias textuales y discursivas.* Barcelona: Octaedro.

CLANDININ D. J. y CONNELLY, F. M. (1994). Personal experience methods. En N. K. Denzin e Y. S. Lincoln (Eds), *Handbook of Qualitative Research* (pp. 413-427). Thousand Oaks, Ca: Sage.

COBERN, W. (1996). Constructivism and non-western science education research. *International Journal of Science Education, 18, 3,* 295-310.

COHEN, E. (1994). Restructuring the classroom: Conditions for productive small groups. *Review of Educational Research, 64 (1),* 1-35.

COLÁS, M. P. y BUENDÍA, L. (1992). *Investigación educativa.* Sevilla: Alfar.

COLL SALVADOR, C. (1988). Significado y sentido en el aprendizaje escolar. Reflexiones en torno al concepto de aprendizaje significativo. *Infancia y Aprendizaje, 41,* 131-142.

COLL SALVADOR, C. (1991). Concepción constructivista y planteamiento curricular. *Cuadernos de pedagogía, 188,* 8-11.

COLL SALVADOR, C. (1993). Psicología y didácticas: Demarcación e interconexión. *Infancia y Aprendizaje, 62-63,* 237-243.

COLL SALVADOR, C. (1995). Un marco de referencia psicológico para la educación escolar : La concepción constructivista del aprendizaje y de la enseñanza. En C. Coll; J. Palacios y A. Marchesi. (Comps). *Desarrollo psicológico y educación, II. Psicología de la Educación.* (pp. 435-453). Madrid: Alianza Editorial.

COLL SALVADOR, C. (1996). *Aprendizaje escolar y construcción del conocimiento.* (3ª Ed). Barcelona: Paidós.

COLL, SALVADOR, C. ; COLOMINA, R. (1995). Interacción entre alumnos y aprendizaje escolar. En C. Coll; J. Palacios y A. Marchesi. (Comps). *Desarrollo psicológico y educación, II. Psicología de la Educación.* (pp. 335-352). Madrid: Alianza Editorial.

COLL SALVADOR, C. ; COLOMINA, R. ; ONRUBIA, J. y ROCHERA, M. J. (1992). Actividad conjunta y habla: Una aproximación al estudio de los mecanismos de influencia educativa. *Infancia y Aprendizaje, 59-60,* 189-232.

COLL SALVADOR, C.; COLOMINA, R.; ONRUBBIA, F. y ROCHERA, J. (1995). Actividad conjunta y habla: Una aproximación al estudio de los mecanismos de influencia educativa. En P. Fernández y M. A. Melero Zabal. (Comps). *La Interacción Social en Contextos Educativos.* (pp. 193-326). Madrid: Siglo XXI.

COLL SALVADOR, C. y MIRAS, M. (1995). La representación mutua profesor/alumno y sus repercusiones sobre la enseñanza y el aprendizaje. En C. Coll; J. Palacios y A. Marchesi. (Comps). *Desarrollo psicológico y educación, II. Psicología de la Educación.* (pp. 297-313). Madrid: Alianza Editorial.

COLL SALVADOR, C.; PALACIOS, J. y MARCHESI, A. (Comps) (1995). *Desarrollo psicológico y educación, II. Psicología de la Educación.* Madrid: Alianza Editorial.

COLL SALVADOR, C. y SOLÉ, I. (1995). La interacción profesor/alumno en el proceso de enseñanza y aprendizaje. En C. Coll; J. Palacios y A. Marchesi. (Comps). *Desarrollo psicológico y educación, II. Psicología de la Educación.* (pp. 315-352). Madrid: Alianza Editorial.

CONDE, F. (1987). (9ª reimpr.).Una propuesta de uso conjunto de las técnicas cuantitativas y cualitativas en la investigación social. El isomorfismo de las dimensiones tipológicas de ambas técnicas. *Revista Española de Investigaciones Sociológicas, 39,* 213-224.

CONNELLY, F. M. y CLANDININ, D. J. (1990). Stories of experience and narrative inquiry. *Educational Researcher, 19, 5,* 2-14.

CONTRERAS, E. (1991). *Enseñanza, Currículum y Profesorado.* Madrid: Akal.

COOK, T. D. y REICHARDT, CH. S. (1986). *Metodos cualitativos y cuantitativos en investigación educativa.* Madrid: Morata. (Edición original en inglés de 1982).

CORONEL, J. M. (1995). Conflicto entre culturas e innovación en la enseñanza. *Investigación en la escuela, 26,* 47-54.

CORRALES, A.; RODRÍGUEZ, G.; GIL, J. y GARCÍA, E. (1994). Nudist: Una herramienta informática para el análisis de datos cualitativos. *Revista Investigación Educativa, 23, 522-528.*

COURNEYA, K. S. y McAULEY, E. (1994). Factors affecting the intention-physical activity relationship: Intention versus expectation and scale correspondence. *Research Quarterly for Exercise and Sport, 65, 3,* 280-285.

COUSINEAU, W. y LUKE, M. (1990). Relationships between teacher expectations and academic learning time in sixth grade physical education basketball classes. *Journal of Teaching in Physical Education, 9,* 262-271.

CREEMERS, Bert P. M. y TILLEMA, Harm H. (1989). The classroom as a social/emotional evironment. *Jornal or classroom, 23, 2,* 1-7.

CROLL, P. (1995). *La observación sistemática en el aula.* Madrid: La Muralla. (Edición original en inglés de 1986).

CUBERO, R. (1993). *Como trabajar con las ideas de los alumnos.* (2ª Ed.). Sevilla: Díada.

CUBERO, R. y MORENO, Mª. (1995). Relaciones sociales: Familia, escuela, compañeros. Años escolares. En J. Palacios, A. Marchesi, C. Coll. (Comp). *Desarrollo Psicológico y Educación I. Psicología Evolutiva.* (9ª reimpr.) (pp. 285-296). Madrid: Alianza.

CH

CHALMERS, A. F. (1984). *¿Qué es esa cosa llamada Ciencia?.* (3ª edición). Madrid: Siglo XXI. (Edición original en inglés de 1976).

CHEFFERS, J. T. (1972). *Validation of an instrument designed to expand the Flanders System of Interaction Analysis System of Interaction Analysis to describe nonverbal interaction, different varieties of teacher behavior, and pupil responses.* Doctoral dissertation. Temple University.

CHELLADURAI, P. y ARNOTT, M. (1985). Decision styles in coaching: Preferences of basketball players. *Research Quarterly for Exercise and Sport, 56,* 15-24.

CHEN, A. y ENNIS, C. D. (1996). Teaching value-laden curricula in physical education. *Journal of Teaching in Physical Education, 15*, 338-354.

D

DAPÍA, M. D.; CID M. C. y MEMBIELA, P. (1996). Utilización de las preconcepciones de los estudiantes acerca de la salud en el diseño, implementación y evaluación de una unidad didáctica. *Investigación en la Escuela, 28,* 94-101.

DE CORTE, E. (1988). Aprender a pensar. *Revista de Educación, 286, 337-350.*

DE LA CABA, Mª. A. (1993). Razonamiento y construcción de valores en el aula. *Infancia y Aprendizaje, 64,* 73-94.

DE LA FUENTE, G. y GARCÍA DE LEÓN, M. A. (1993). Sociología del alumnado. En M. A. García de León, G. de la Fuente y F. Ortega (Eds). *Sociología de la educación.* (pp. 141-165). Barcelona: Barcanova.

DE LA MATA, M. L. y RAMÍREZ, J. D. (1989). Cultura y procesos congnitivos: Hacia una psicología cultural. *Infancia y Aprendizaje, 46,* 49-69.

DE LA TORRE, J. M. (1983). La estadística de la desigualdad. *Cuadernos de Pedagogía, 103/104,* 30-40.

DEL RIO, P. y ALVAREZ, A. (1985). La influencia del entorno en la educación: La aportación de los modelos ecológicos. *Infancia y Aprendizaje, 29,* 3-32.

DEL RIO, P. y ALVAREZ, A. (1992). Tres pies al gato: Significado, sentido y cultura cotidiana en la educación. *Infancia y Aprendizaje, 59-60,* 43-61.

DEL VILLAR, F. (1993). *El desarrollo del conocimiento práctico de los profesores de Educación Física, a través de un programa de análisis de la práctica docente. Un estudio de casos en formación inicial.* Tesis doctoral. Universidad de Granada.

DEL VILLAR, F. (1994a). El diario de los profesores de Educación Física. Un instrumento de investigación y formación docente. *Revista Española de Educación Física y Deportes, 4,* 20-23.

DEL VILLAR, F. (1994b). La credibilidad de la investigación cualitativa en la enseñanza de la educación física. *Revista Apunts Educació Física i Esports, 37*, 26-35.

DELAMONT, S. (1978). Fuera del campo de Flanders: la relación de la asignatura y la individualidad con el estilo de la clase. En M. Stubbs y S. Delamont (1978) (Eds). *Las relaciones profesor- alumno.* (pp. 115-147). Barcelona: Oikos-tau.

DELAMONT, S. y HAMILTON, D. (1978). Investigación en el aula: una crítica y un nuevo planteamiento. En M. Stubbs y S. Delamont (1978) (Eds). *Las relaciones profesor- alumno.* (pp. 15-33). Barcelona: Oikos-tau.

DELGADO NOGUERA, M. A. (1990). *Influencia de un entrenamiento docente durante las prácticas docentes sobre alguna de las competencias del profesor de educación física.* Tesis doctoral. Universidad de Granada.

DELGADO NOGUERA, M. A. (1991a). *Los estilos de enseñanza en la educación física. Propuesta para una reforma de la enseñanza.* Granada: I.C.E. de la Universidad de Granada.

DELGADO NOGUERA, M. A. (1991b). Hacia una clarificación conceptual de los términos didácticos de la educación física y el deporte. *Revista de Educación Física. Renovación de Teoría y Práctica, 40.*

DELVAL, J. (1985). Las ideas espontaneas de los alumnos en el aprendizaje de las ciencias: el caso de la luz. *Revista de Educación, 278,* 119-131.

DELVAL, J. (1989). *Crecer y pensar. La construcción del conocimiento en la escuela.* (6ª ed.) Barcelona: Laia.

DENZIN, N. K. (1994). The art and politics of interpretation. En N. K. Denzin e Y. S. Lincoln (Eds), *Handbook of Qualitative Research* (pp. 500-515). Thousand Oaks, Ca: Sage.

DENZIN, N. K. y LINCOLN, Y. S. (1994) (Eds), *Handbook of Qualitative Research..* Thousand Oaks, Ca: Sage.

DENZIN, N. K. y LINCOLN, Y. S. (1994). Introduction: Entering the field qualitative research. En N. K. Denzin e Y. S. Lincoln (Eds), *Handbook of Qualitative Research* (pp. 1-17). Thousand Oaks, Ca: Sage.

DE PRO, A. y SURA, O. (1996). Una propuesta metodológica para la enseñanza y el aprendizaje de la electricidad y el magnetismo en la Educación Secundaria. *Investigación en la Escuela, 28,* 79-94.

DETTENBORN, H. y BOEHNKE, K. (1994). The relationship of socio-cognitive oversimmplification and the social behaviour of adolescents. *Educational Psychology, 14, 4,* 385-401.

DEVÍS DEVÍS, J. (1994). *Educación Física y desarrollo del currículum: Un estudio de casos en investigación colaborativa.* Tesis Doctoral. Universidad de Valencia.

DEVÍS DEVÍS, J. y PEIRÓ, C. (1992). *Nuevas perspectivas curriculares en educación física: la salud y los juegos modificados.* Barcelona: INDE.

DEVÍS DEVÍS, J. y PEIRÓ, C. (1995). La enseñanza de los deportes de equipo: la comprensión en la iniciación de los juegos deportivos. En D. Blázquez (Dir.). *La iniciación deportiva y el deporte escolar.* (pp. 333-350). Barcelona: INDE.

DEVÍS DEVÍS, J. y SÁNCHEZ GÓMEZ, R. (1996). La enseñanza alternativa de los juegos deportivos: antecedentes, modelos actuales de iniciación y reflexiones finales. En En J. A. Moreno y P. L. Rodríguez (Dir.). *Aprendizaje deportivo.* (pp. 159-181). Murcia: Universidad de Murcia.

DEWEY, J. (1989). *Cómo pensamos. Nueva exposición de la relación entre pensamiento reflexivo y proceso educativo.* Barcelona: Paidós. (Edición original en inglés de 1933).

DEYHLE, D. L.; HESS, G. A. y LeCOMPTE, M. D. (1990). Issues in the execution of ethnography and qualitative research. En M. D. LeCompte; W. L. Millroy y J. Preissle (Ed.). *The handbook of qualitative research in education.* (pp. 595-641). San Diego, Ca: Academic Press, Inc.

DIAZ-AGUADO, M. J. (1983). Las expectativas de la interacción profesor-alumno. *Revista Española de Pedagogía, 162,* 563-588.

DÍAZ DE RADA BRUN, A. (1993). *La escuela y sus mediaciones. Una etnografía para la crítica de la visión instrumental de la enseñanza.* Tesis Doctoral. UNED.

DÍAZ DE RADA BRUN, A. (1996). *Los primeros de la clase y los últimos románticos. Una Etnografía por la crítica de la visión instrumental de la Enseñanza.* Madrid: Siglo XXI.

DÍAZ LUCENA, J. (1993). La evaluación de la educación física en el tercer nivel de concreción de la reforma educativa. *Apunts: Educación Física Y Esports, 31,* 39-54.

DÍAZ NOGUERA, M. D. (1993). La reflexión: Un pasadizo entre el pensamiento y la acción. *Enseñanza, 12,* 201-211.

DOISE, W. (1991). Las representaciones sociales: presentación de un campo de investigación. *Anthropos. Suplementos, 27,* 196-206.

DOISE, W. y MOSCOVICI, S. (1991). Las decisiones en grupo. En S. Moscovici: *Psicología social, I. Influencia y cambio de actitudes individuos y grupos.* (pp. 261-278). Barcelona: Paidós.

DONAL, J. G. (1993). Professors' and students' conceptualizations of the learning task in introductory physics courses. *Journal of Research in Science Teaching, 30, 8,* 905-918.

DOVAL, L.; SANTOS REGO, M. A.; JORGE BARREREIRO, F. J. y CRESPO, A. (1993). Estilos docentes y discentes: Consideraciones pedagógicas a la luz de la neurociencia. *Revista Española de Pedagogía, 195,* 311-323.

DOYLE, C. A. y GAETH, G. J. (1990). Assessing the institutional choice process of student-athletes. *Research Quarterly for Exercise and Sport, 61, 1,* 85-92.

DOYLE, W. (1977). Learning the classroom environment: An ecological analysis. *Journal of Teacher Education, 28, 6,* 51-55.

DOYLE, W. (1983). Academic work. *Review of Educational Research, 53, 2,* 159-199.

DOYLE, W. (1985). La investigación sobre el contexto del aula: Hacia un conocimiento básico para la práctica y la política de formación del profesorado. *Revista de Educación, 277,* 29-42.

DRIVER, R. y EASLEY, J. (1978). Pupils and paradigms: A review of literature related to concept development in adolescent science students. *Studies in Science Education, 5,* 61-84.

DUBBERLEY, W. S. (1995). El sentido del humor como resistencia. En Peter Woods y Martyn Hammersley. (Comps). *Género, cultura y etnia en la escuela. Informes etnográficos.* (pp. 91-112). Barcelona: Paidós/MEC.

DUNCAN. S. C. (1993). The role of cognitive appraisal and friendship provisions in adolescentes' affect and motivation toward activity in physical education. *Research Quarterly for Exercise and Sport, 64, 3,* 314-323.

DYSON, B. P. (1994). *A case study of two alternative elementary physical education programs.*Doctoral dissertation. The Ohiostate University. Ann Arbor, Mi. University Microfilms International. (UMI).

DYSON, B. P. (1995). Students' voices in two alternative elementary physical education programs. *Journal of Teaching in Physical Education, 14,* 394-407.

E

ECHEBARRÍA, A. y VALENCIA, J. (1990). *Interacción entre individuo y sociedad: un problema sin resolver.* Congreso Nacional de Psicología Social. Universidad País Vasco.

ECO, U. (1996). *Seis paseos por los bosques narrativos.* Barcelona: Lumen.

EDGINGTON, C. W. (1967). Developmen of an attitude scale to measure attitudes of high school freshman boys toward physical education. *The Research Quarterly, 39, 3,* 505-512.

EDWARDS, D. y MERCER, N. (1988). *El conocimiento compartido. El desarrollo de la comprensión en el aula.* Barcelona/Madrid: Paidós/M.E.C. (Edición original en Inglés de 1987).

EISER, J. R. (1989). *Psicología social. Actitudes, cognición y conducta social.* Madrid: Pirámide.

ENESCO, I. (1993). Sobre la interpretación que supuestamente haría el psicólogo piagetano. *Cognitiva, 5, 1,* 35-37.

ENNIS, C. D. (1992). The influence of value orientations in curriculum decision making. *Quest, 44,* 317-329.

ENNIS, C. D. y CHEN, A. (1993). Domain specifications and content representativeness of the revised value orientation inventory. *Research Quarterly for Exercise and Sport, 64,4,* 436-446.

ENNIS, C. D. ; ROSS, J. y CHEN, A. (1992). The role of value orientations in curricular decision making: A rationale for teachers' goals expectations. *Research Quarterly for Exercise and Sport, 63, 1,* 38-47.

ENNIS, C. D. y ZHU W. (1991). Value orientations: A description of teachers' goals for student learning. *Research Quarterly for Exercise and Sport, 62, 1,* 33-40.

ENTWISTLE, N. (1988). *La comprensión del aprendizaje en el aula.* Barcelona: Paidós/MEC.

ERICKSON, F. (1989). Métodos cualitativos de investigación sobre la enseñanza. En Merlin C. Wittrock. *La investigación de la enseñanza, II. Métodos cualitativos y de observación.* (195-301). Barcelona: Paidós/MEC.

ERICKSON, F. (1992). Ethnographic microanalysis of interaction. En M. D. LeCompte; W. L. Millroy y J. Preissle (Ed.). *The handbook of qualitative research in education.* (pp. 201-225). San Diego, Ca: Academic Press, Inc.

ERICKSON, F. (1993). El discurso en el aula como improvisación: las relaciones entre la estructura de la tarea académica y la estructura de la participación social en clase. En H. M. Velasco; F. J. García y A. Díaz. (Eds). *Lecturas de antropología para educadores. El ámbito de la antropología de la educación y de la etnografía escolar.* (pp. 315-324). Madrid: Trotta.

ERICKSON, F. y SHULTZ, J. (1992).Students' experiences of the curriculum. En P. W. Jackson (Ed.). *Handbood of Research on Curriculum.* (pp. 465-485). New York: Macmillan.

ESCUDERO, J. M. (1990). Tendencias actuales en la investigación educativa: Los desafíos de la investigación crítica. *Qurriculum, 2,* 3-25.

ESCOFET, A. (1996). *Conocimiento y poder. Hacia un análisis sociológico de la escuela.* Barcelona: ICE/Horsori.

ESTEBAN ALBERT, M. (1985). *Percepción social de la escuela por los adolescentes.* Valencia: Nau.

ESTEBAN ALBERT, M. (1986). *El alumno y el profesor. Implicaciones de una relación.* Murcia: Servicio de Publicaciones de la Universidad.

EVANS, J.; PENNEY, D. y DAVIES, B. (1997). *Regreso al futuro: Política educativa y Educación Física.* I Encuentro de Profesores Universitarios de Didáctica de la Educación Físico-Deportiva. Málaga, Mayo.

EVERHART, R. B. (1993). Leer, escribir y resistir. En H. M. Velasco; F. J. García y A. Díaz. (Eds). *Lecturas de antropología para educadores. El ámbito de la antropología de la educación y de la etnografía escolar.* (pp. 325-353). Madrid: Trotta.

EVERTSON, C. M. y GREEN, J. L. (1989). La observación como indagación y método. En Merlin C. Wittrock. *La investigación de la enseñanza, II. Métodos cualitativos y de observación.* (303-421). Barcelona: Paidós/MEC.

F

FAUCETTE, N. ; MCKENZIE, T. y SALLIS, J. (1992). Self-contained versus team teaching: An analysis of a physical education intervention by classroom teachers. *Journal of Teaching in Physical Education, 11,* 268-287.

FENSTERMACHER, G. D. (1989). Tres aspectos de la filosogía de la investigación sobre la enseñanza. En Merlin C. Wittrock. *La investigación de la enseñanza, I. Enfoques, teoría y métodos.* (pp. 150-184). Barcelona: Paidós/MEC.

FERNÁNDEZ-BALBOA, J.M. (1993). Sociocultural characteristics of the hidden curriculum in physical education. *Quest, 45,* 230-254.

FERNÁNDEZ DE CASTRO, I. (1996). Democrático y público, ideas inseparables. *Cuadernos de Pedagogía, 248,* 76-80.

FERNÁNDEZ ENGUITA, M. (1985). *Trabajo, Escuela e Ideología. Marx y la Crítica de la Educación.* Madrid: Akal.

FERNÁNDEZ ENGUITA, M. (1987). *Reforma educativa, desigualdad social e inercia institucional. La enseñanza secundaria en España.* Barcelona: Laia.

FERNÁNDEZ ENGUITA, M. (1988). Entre la esperanza del cambio y el estigma de la reproducción. *Revista de Educación, 286,* 151-165.

FERNÁNDEZ ENGUITA, M. (1990). *La cara oculta de la escuela. Educación y trabajo en el capitalismo.* Madrid: Siglo XXI.

FERNÁNDEZ ENGUITA, M. (1992). *Poder y participación en el sistema educativo. Sobre las contradicciones de la organización escolar en un contexto democrático.* Barcelona: Paidós.

FERNÁNDEZ ENGUITA, M. (1993). Redes económicas y desigualdades sociales. *Revista Española de Investigaciones Sociológicas, 64,* 41-79.

FERNÁNDEZ ENGUITA, M. (1995). *La escuela a examen. Un análisis sociológico para educadores y otras personas interesadas.* Madrid: Pirámide.

FERNÁNDEZ GONZÁLEZ, J. (1993). " Lebenswelt y pedagogía". En J. San Martín (Ed.). *Sobre el Concepto de mundo de la vida.* (pp. 279-284). Madrid: UNED.

FERNÁNDEZ NARES, S. (1993). La educación física en el sistema educativo español: La formación del profesorado. Granada: Servicio de Publicaciones de la Universidad.

FEYERABEND, P. K. (1981). *Trabajo Contra el Método.* Madrid: Tecros. (Edición original en inglés de 1975).

FIERRO, A. (1995). Personalidad y aprendizaje en el contexto escolar. En C. Coll; J. Palacios y A. Marchesi. (Comps). *Desarrollo psicológico y educación, II. Psicología de la Educación.* (pp. 175-182). Madrid: Alianza Editorial.

FIGLEY, G. (1985). Determinants of attitudes toward physical education. *Journal of Teaching in Physical Education, 4,* 229-240.

FINK, J. y SIENDENTOP, D. (1989). The development of routines, rules, and expectations at the start of the school year. *Journal of Teaching in Physical Education, 8,* 198-212.

FISKE, J. (1994). Audiencing: Cultural practice and cultural studies. En N. K. Denzin e y S. Lincoln (Eds), *Handbook of Qualitative Research* (pp. 189-198). Thousand Oaks, Ca: Sage.

FITZCLARENCE, L. y TINNING, R. (1990). Challenging hegemonic physical education: Contextualizing physical education as an examinable subject. En D. Kirk y Richard Tinning (Ed.). *Physical education, curriculum and culture. Critical issues in the contemporary crisis.* (pp. 169-191). Bristol, Pa: Falmer Press.

FLANDERS, N. A. (1977). *Análisis de la interacción didáctica.* Salamanca: Anaya. (Edición original en inglés de 1970).

FLORENCE, J. (1991). *Tareas significativas en educación física escolar.* Barcelona: Inde. (Edición original en inglés de 1986).

FONTANA, A. y FREY, J. H. (1994). interviewing: The art of science. En N. K. Denzin e y. S. Lincoln (Eds), *Handbook of Qualitative Research* (pp. 361-376). Thousand Oaks, Ca: Sage.

FOREST, F. y SIKSOU, M. (1993). Concepts development and computation of the meaning thought and language by Vygotsky. *Cognitiva, 5, 2,* 171-186.

FRANZOSI, R. (1990). Strategies for the prevention, detection, and correction of Measurement Error in Data Collected from textual Sources. *Sociological Methods and Research, 18, 4,* 442-472.

FRENCH, K. E. ; WERNER, P. H.; RINK, J.E.; TAYLOR, K. y HUSSEY, K. (1996). The effects of a 3-week unit of tactical, skill, or combined tactical and skill instruction in badminton performance of ninth-grade students. *Journal of Teaching in Physical Education,* 15, 418-438.

FRENCH, K. E. ; WERNER, P. H.; TAYLOR, K.; HUSSEY, K. y JONES, J. (1996). The effects of a 3-week unit of tactical, skill, or combined tactical and skill instruction in badminton performance of ninth-grade students. *Journal of Teaching in Physical Education,* 15, 439-463.

FULLER, F. y BOWN, O. (1975). Becoming a teacher. En K. Ryan (Ed.). *Teacher education, the 47th yearbook of the NSSE, part II.* Chicago: Rand McNally.

G

GAIL, J. (1993). Profesors' and students' conceptualizations of the learning task in introductory physics courses. *Journal of Research in Science Teaching, 30, 8,* 905-918.

GARCÉS, R. (1994). *Los que abandonan la escuela: un análisis de sus características diferenciales.* Tesis doctoral. Universidad de Zaragoza.

GARCÍA-ALBEA, J. F. (1991). La transducción sensorial y el estímulo de la percepción. *Cognitiva, 3 (1),* 29-33.

GARCÍA CASTAÑO, F. J. y PULIDO MOYANO, R. (1994). *Antropología de la Educación.* Madrid: Eudema.

GARCIA CORREA, A. (1995). Percepción del profesor por el alumno repetidor. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado, 23,* 137-146.

GARCÍA DÍAZ, J. E. (1995). La transición desde un pensamiento simple hacia un pensamiento complejo en la construcción del conocimiento escolar. *Investigación en la Escuela, 27,* 7-20.

GARCÍA DÍAZ, J. E. y RIVERO, A. (1996). La transición desde un pensamiento simple a otro complejo, en el caso de la construcción de nociones ecológicas. *Investigación en la escuela, 28,* 23-36.

GARCÍA JIMENEZ, E.; GIL, J.; RODRÍGUEZ, G. (1994). Análisis de datos cualitativos en la investigación sobre la diferenciación educativa. *Revista Investigación Educativa, 23, 179-213.*

GARCÍA PÉREZ, F. F. y RIVERO GARCÍA, A. (1995). Dificultades y obstáculos en la construcción del conocimiento escolar en una hipótesis de progresión de lo simple a lo complejo. Reflexiones desde el ámbito del medio urbano. *Investigación en la Escuela, 27,* 83-94.

GEENOCKLE, K. M.; LEE, A. A. y LOMAX, R. (1990). The relationship between selected student characteristics and activity patterns in a required high school physical education class. *Research Quarterly for Exercise and Sport, 61, 1,* 59-69.

GERNEY, Ph. E. (1979). *The effects of Mosston's practice style and reciprocal style on psychomotor skill acquisition and social development or fith grade students.* Doctoral dissertation. Temple University.

GIL FLORES, J. (1994) *Análisis de datos cualitativos. Aplicaciones a la investigación educativa.* Barcelona: PPU

GIL FLORES, J. ; GARCÍA, E. ; RODRIGUEZ, G. y CORRALES, A. (1994). Análisis estadístico de datos cualitativos textuales: El enfoque lexicométrico. *Revista Investigación Educativa, 23,* 510-514.

GIL FLORES, J. ; GARCÍA, E. ; RODRIGUEZ, G. y CORRALES, A. (1994). Formulación y comprobación de hipótesis cualitativas con ayuda del programa "AQUAD". *Revista Investigación Educativa, 23,* 515-521.

GIL VILLA, F. (1993). La participación democrática en los centros de enseñanza no universitarios. *Revista de Educación, 300,* 49-61.

GIL VILLA, F. (1994). Teoría sociológica de la educación. Salamanca: Amarú.

GIL VILLA, F. (1995a). El estudiante como actor racional. Objeciones a la teoría del capital humano. *Revista de Educación, 306, 315-327.*

GIL VILLA, F. (1995b). La participación democrática en los centros de enseñanza no universitarios. Madrid: CIDE (MEC).

GILLÉN, R.; CASTERAD, J. y LAPETRA, S. (1996). *Aproximarse al medio natural: Una propuesta metodológica de intervención en la nieve.* Comunicación presentada al III Congreso Nacional de Educación Física de Facultades de Educación y de E.U. de Magisterio. Guadalajara. Junio.

GILLÉN, R.; CASTERAD, J. y LAPETRA, S. y PLANA, C. (1996). *¿Las actividades en la naturaleza fuera del entorno natural?.* Comunicación presentada al III Congreso Nacional de Educación Física de Facultades de Educación y de E.U. de Magisterio. Guadalajara. Junio.

GIMENO SACRISTAN, J. (1976). *Autoconcepto, Sociabilidad y Rendimiento Escolar.* Madrid: Servicio de Publicaciones del MEC.

GIMENO SACRISTAN, J. (1988). *El Currículum: Una reflexión sobre la práctica.* Madrid: Morata.

GIORDAN, A. (1996). ¿Cómo ir más allá de los modelos constructivistas? La utilización didáctica de las concepciones de los estudiantes. *Investigación en la Escuela, 28, 7-22.*

GIROUX, H. A. (1984). La educación pública y el discurso de la crisis, el poder y el futuro. *Revista de Educación, 274,* 5-24.

GIROUX, H. A. (1992). *Teoría y Resistencia en Educación.* México: Siglo XXI/UNAM. (Edición original en inglés de 1983).

GIROUX, H.A. (1994a). Doing cultural studies: Youth and the challenge of pedagogy. *Harvard Educational Review, 64, 3,* 278-308.

GIROUX, H. A. (1994b). Jóvenes, diferencia y educación postmoderna. En VVAA *Nuevas Perspecticas Críticas en Educación.* (pp. 97-128). Barcelona: Paidós.

GOETZ, J. P. y LeCOMPTE, M. D. (1988). *Etnografía y diseño cualitativo en investigación educativa.* Madrid: Morata. (Edición original en inglés de 1984).

GOLDBERGER, M. (1983). Direct sytles of teaching and psychomotor performance. En J. Templin y K. Olson.(Eds). *Teaching in Physical Education.* (pp. 221-233). Champaign (Illinois): Human Kinetics.

GOLDBERGER, M. (1992). A perspective for research on teaching physical education. *Journal of Physical Education, Recreation and Dance, 63, 1,* 42-46.

GOLDBERGER, M; GERNEY, P y CHAMBERLAIN, J. (1982). The effects of three styles of teaching on the psychomotor performance and social skill development or fith grade children. *Research Quarterly for Exercise and Sport, 53,* 116-124.

GOLDBERGER, M. y GERNEY, P. (1986). The effects of direct teaching styles on motor skill acquisition of fifth grade children. *Research Quarterly for Exercise and Sport, 57, 3,* 215-219.

GÓMEZ-GRANELL, C. y MORENO, P. (1992). Lo individual y lo social en la construcción del conocimiento. *Infancia y Aprendizaje, 59-60,* 159-183.

GONZÁLEZ, M. M. y PALACIOS, J. (1990). La zona de desarrollo próximo como tarea de cosntrucción. *Infancia y Aprendizaje, 51-52,* 99-122.

GONZÁLEZ GONZÁLEZ, M. T. (1994). ¿La cultura del centro escolar o el centro escolar como cultura?. En M. T. González y J. M. Escudero (Coord). *Profesores y escula. ¿Hacia una reconversión de los centros y la función docente?.* (pp. 77-96). Madrid: Ediciones Pedagógicas.

GONZÁLEZ, T. ; COLÁS, M. P. y LÓPEZ GÓRRIZ, Y. (1990). La metodología de observación como proceso de intervención, formación y toma de decisiones. *Revista de Inverstigación Educativa, 8, 16,* 281-284.

GOODSON, Y. (1991). La construcción social del currículum. Posibilidades y ámbitos de inverstigación de la historia del currículum. *Revista de Educación, 295,* 7-37.

GOÑI, A. (1989). La conceptualización de la vida social escolar. *Infancia y Aprendizaje, 47,* 101-116.

GOÑI, A. ; CELORIO, G. y MOLERO, B. (1995). Estereotipos de género: Convención, normalidad, justicia. *Investigación en la escuela, 26,* 83-92.

GOFFMAN, E. (1993). *La presentación de la persona en la vida cotidiana.* Buenos Aires: Amorrortu. (Edición original en inglés de 1959).

GOODSON, I. F. (1988). *The making of the curriculum, collected essays.* Basingstoke: The Falmer Press.

GOODSON, I. F. (1991). La construcción social del curriculum. Posibilidades y ámbitos de investigación de la historia del curriculum. *Revista de Educación, 295,* 7-37.

GOODSON, I. F. (1995). *Historia del currículum. La construcción social de las disciplinas escolares.* Barcelona: Pomares-Corredor.

GRAHAM, G. (1995a). Physical education through students' eyes and in students' voices: Implications for teachers and researchers. *Journal of Teaching in Physical Education, 14,* 478-482.

GRAHAM, G. (1995b). Physical education through students' eyes and in students' voices: Introduction. *Journal of Teaching in Physical Education, 14,* 364-371.

GRAHAM, K. C. (1987). A description of academic work and student performance during a middle school volleyball unit. *Journal of Teaching in Physical Education, 7,* 22-37.

GRIFFIN, P. S. (1983). "Gymnasties is a girl's thing". Student participation and interaction patterns in a middle school gymnastics unit. En J. Templin y K. Olson.(Eds). *Teaching in Physical Education.* (pp. 71-85). Champaign (Illinois): Human Kinetics.

GRIFFIN, P. S. (1984). Girls' participation patterns in a middle school team sport unit. *Journal of Teaching in Physical Education, 4,* 30-38.

GRIFFIN, P. S. (1985). Boys' participation styles in a middle school physical education team sports unit. *Journal of Teaching in Physical Education, 4,* 100-110.

GRUGEON, E. (1995). Implicaciones del género en la cultura del patio de recreo. En Peter Woods y Martyn Hammersley. (Comps). *Género, cultura y etnia en la escuela. Informes etnográficos.* (pp. 23-48). Barcelona: Paidós/MEC.

GUBA, E. G. (1985). Criterios de credibilidad en la investigación naturalista. En J. Gimeno Sacristán y A. Pérez Gómez (ed.). *La enseñanza: su teoría y su práctica.* (2ª ed.). (pp. 148-165). Madrid: Akal.

GUBA, E. G. y LINCOLN, Y. S. (1994). Competing paradigms in qualitative research. En N. K. Denzin e Y. S. Lincoln (Eds), *Handbook of Qualitative Research* (pp. 105-117). Thousand Oaks, Ca: Sage.

GUERREUO SERÓN, A. (1996). *Manual de Sociología de la Educación.* Madrid: Síntesis.

GUTIERREZ, K. ; RYMES, B. y LARSON, J. (1995). Script, counterscript, and underlife in the classroom: James Brown versus Brown v. Board of education. *Harvard Educational Review, 65, 3,* 445-471.

H

HABERMAS, J. (1988). *La Lógica de las Ciencias Sociales.* Madrid: Tecnos. (Edición original en inglés de 1982).

HAMILTON, D. (1994). Traditions, preferences, and postures in applied qualitative research. En N. K. Denzin e Y. S. Lincoln (Eds), *Handbook of Qualitative Research* (pp. 60-69). Thousand Oaks, Ca: Sage.

HAMILTON, S. F. (1983). The social side of schooling: Ecological studies of classrooms and schools. *Elementary School Journal, 83, 4,* 313-334.

HARGREAVES, A. (1996). *Profesorado, cultura y postmodernidad. Cambian los tiempos cambia el profesorado.* Madrid: Morata. (Edición original en inglés de 1994).

HARPER, D. (1994). On the authority of the image: Visual methods at the crossroads. En N. K. Denzin e Y. S. Lincoln (Eds), *Handbook of Qualitative Research* (pp. 403-412). Thousand Oaks, Ca: Sage.

HARRIS, M. (1981). *Introducción a la antropología general.* Madrid: Alianza Universidad.

HARRISON, J. M. ; FELLINGHAM, G. W. ; BUCK, M. M. y PELLETT, T. L. (1995). Effects of practice and command styles on rate of change volleyball performance and self-efficacy of high-, medium-, and low-skilled learners. *Journal of Teaching in Physical Education, 14,* 328-339.

HASTIE, P. A. (1995). An ecology of a secondary school outdoor adventure camp. *Journal of Teaching in Physical Education,15,* 79-97.

HASTIE, P. A y PICKWELL, A. (1996). Take yor partners: A description of a student social system in a secondary school dance class. *Journal of Teaching in Physical Education, 15,* 171-187.

HASTIE, P. A. y SAUNDERS, J. E. (1992). A study of tasks and accountability in elite junior sports setting. *Journal of Teaching in Physical Education, 11,* 376-388.

HELLISON, D. (1988). Our constructed reality: Some contributions of an alternative perspective to physical education pedagogy. *Quest, 40,* 84-90.

HENRY, J. y McPARTLAND, J. (1993). Education of early adolescents. *Review of Research in Education, 135-170.*

HERNÁNDEZ ÁLVAREZ, J. L. (1992). *Profesorado de Educación Física y Currículo: Estudio de las perspectivas de los profesionales de la comunidad de Madrid ante el nuevo currículo del área para la Reforma del Sistema Educativo.* Tesis Doctoral. UNED.

HERNÁNDEZ ÁLVARES, J. L. (1996). La construcción histórica y social de la Educación Física: El currículo de la LOGSE, ¿una nueva definición de la Educación Física escolar?. *Revista de Educación, 311,* 51-76.

HERNÁNDEZ MORENO, J. (1994). Fundamentos del deporte. Análisis de las estructuras del juego deportivo. Barcelona: INDE.

HERNÁNDEZ MORENO, J. (1995). La diversidad de prácticas. Análisis de la estructura de los deportes para su aplicación a la iniciación deportiva. En D. Blázquez (Dir.). *La iniciación deportiva y el deporte escolar.* (pp. 287-310). Barcelona: INDE.

HERNÁNDEZ MORENO, J. (1996). La praxiología en el aprendizaje deportivo. En J. A. Moreno y P. L. Rodríguez (Dir.). *Aprendizaje deportivo.* (pp. 127-155). Murcia: Universidad de Murcia.

HEWSTONE, M.; STROEBE, W.; CODOL, J. P. y STEPHENSON, G. M. (1993) (3ª Reimpr.). *Introducción a la psicología social.* Barcelona: Ariel. (Edición original en inglés de 1988).

HODDER, I. (1994). The interpretation of documents and material culture. En N. K. Denzin e Y. S. Lincoln (Eds), *Handbook of Qualitative Research* (pp. 393-402). Thousand Oaks, Ca: Sage.

HOSLTEIN, J. A. y GUBRIUM, J. F. (1994). Phenomenology, ethnomethodology, and interpretive practice. En N. K. Denzin e Y. S. Lincoln (Eds), *Handbook of Qualitative Research* (pp. 262-272). Thousand Oaks, Ca: Sage.

HOPPLE, C. y GRAHAM, G. (1995). What children think, feel, and know about physical fitness testing. *Journal of Teaching in Physical Education, 14,* 408-417.

HOUSE, E. (1988). Tres perspectivas de la innovación educativa: Tecnológica, política y cultural. *Revista de Educación, 286,* 5-34.

HUBER, G.L. (1991). *Análisis de datos cualitativos con ordenadores. Principios y manual del paquete de programas AQUAD 3.0.* Ed: Carlos Marcelo

HUBER, G. L. y MARCELO, C. (1990). Algo más que recuperar palabras y contar frecuencias: La ayuda del ordenador en el análisis de datos cualitativos. *Bordón, 42, 4,* 357-369.

HUBERMAN, A. M. y MILES, M. B. (1994). Data management and analysis methods. En N. K. Denzin e Y. S. Lincoln (Eds), *Handbook of Qualitative Research* (pp. 428-444). Thousand Oaks, Ca: Sage.

HUMBERSTONE, B. (1993). *El puesto y la importancia de la investigación etnográfica en el exámen de aspectos relacionados con el género, la identidad y el poder en la Educación Física y al aire libre. ¿Puede haber una etnografía feminista?.* Ponencia presentada al II Encuentro Unisport sobre sociología deportiva. Investigación Alternativa en Educación Física. Septiembre. Málaga.

HURWITZ, D. (1985). A model for the structure of instructional strategies. *Journal of Teaching in Physical Education, 4,* 190-201.

I

IBÁÑEZ, J. (1985). Análisis Sociológico de textos o discursos. *Revista Internacional de Sociología, 43 (1), 119-160.*

J

JANESICK, V. J. (1994). The dance of qualitative research design: Metaphor, methodolatry and meaning. En N. K. Denzin e Y. S. Lincoln (Eds), *Handbook of Qualitative Research* (pp. 209-219). Thousand Oaks, Ca: Sage.

JACKSON, Ph. W. (1992). *La vida en las aulas*. (2ª Ed.). Madrid: Morata. (Edición original en Inglés de 1968).

JACOB, E. (1992). Culture, context, and cognition. En M. D. LeCompte; W. L. Millroy y J. Preissle (Ed.). *The handbook of qualitative research in education*. (pp. 293-335). San Diego, Ca: Academic Press, Inc.

JANSMA, P. y DECKER, J. T. (1992). An analysis of least restrictive environment placement variables in physical education. *Research Quarterly for Exercise and Sport, 63, 2,* 171-178.

JARES, X. R. (1993). Los conflictos en la organización escolar. *Cuadernos de Pedagogía, 218,* 71-75.

JIMENEZ JIMENEZ, C. (1988). Condición socioeconómica de la familia y rendimientos escolares de los hijos al término de la E. G. B. *Revista de Educación, 287,* 55-70.

JOHNSON-LAIRD, Ph. N. (1988). La représentation mentale de la signification. *Revista Internacional de Ciencias Sociales, 40, 115, 3,* 49-65.

JONES, D. L. (1989). *Analysis of task structures in elementary physical education classes*. Doctoral dissertation. The Ohio State University.

JONES, D. L. (1992). Analysis of task systems in elementary physical education classes. *Journal of Teaching in Physical Education, 11,* 411-425.

JONES, D. L.; HOUSNER, L. D. y KORNSPAN, A. S. (1997). Interactive decision making and behavior of experienced and inexperienced basketball coaches during practice. *Journal of Teaching in Physical Education, 16,* 454-468.

K

KAPITONOVNA, A. (1990). Una estrategia para motivar al educando. *Perspectivas, XX, 3,* 311-323.

KEESING, R. M. (1994). Teorías de la cultura. En Honorio M. Velasco (Comp.). *Lecturas de antropología social y cultural. La cultura y las culturas.* (43-74). Madrid: UNED.

KEMMIS, S. y McTAGGART, R. (1988). *Cómo planificar la investigación-acción.* Barcelona: Laertes.

KINCHELOE, J. L. y McLAREN, P. (1994). Rethinking critical theory and qualitative research. En N. K. Denzin e Y. S. Lincoln (Eds), *Handbook of Qualitative Research* (pp. 138-157). Thousand Oaks, Ca: Sage.

KING, A. (1994). Guilding knowledge construction in the classroom: Effects of teaching children how to question and how to explain. *American Educational Research Journal, 31, 2,* 338-368.

KIRK, D. (1990). *Educación Física y currículum.* Valencia: Servicio de Publicaciones de la Universidad.

KIRK, D. (1992). Physical education, discourse, and ideology: bringing the hidden curriculum into view. *Quest, 44,* 35-56.

KIRK, D. y TINNING, R. (1990). Introduction: Physical education, curriculum and culture. En D. Kirk y Richard Tinning (Ed.). *Physical education, curriculum and culture. Critical issues in the contemporary crisis.* (pp. 1-21). Bristol, Pa: Falmer Press.

KLAFKI, W. (1988). ¿Se modifica la realidad por efecto de la investigación escolar?. *Revista de Edcuación, 286,* 97-111.

KOHL DE OLIVEIRA, M. (1995). Vygotsky. Aprendizado e desevolvimiento. Un processo sócio-histórico. Sau Pablo. (Brasil): Scipione.

KOLLEN, P. S. P. (1981). *The experience of movement in physical education: A phenomenology.* Doctoral dissertation. University of Michigan. Ann Arbor, Mi. University Microfilms International (UMI).

KOLLEN, P. S. P. (1983). Fragmentation and integration in movement. En J. Templin y K. Olson.(Eds). *Teaching in Physical Education.* (pp. 86-93). Champaign (Illinois): Human Kinetics.

KOVAR, S. K.; ERMLER, K. y MEHRHOF, J. H. (1992). Helping students to become self-disciplined. *Journal of Physical Education, Recreation and Dance, August,* 26-28.

KRIPPENDORFF, K. (1990). *Metodología de análisis de contenido. Teoría y práctica.* Barcelona: Paidós.

KROLL, W. (1993). Ethical issues in human research. *Quest, 45,* 32-44.

KUHN, T. S. (1975). *La Estructura de las Revoluciones Científicas.* México: Fondo de Cultura Económica. (Edición original en inglés de 1962).

KUHN, T. S. (1989). *¿Qué son la revoluciones científicas? y otros ensayos.* Barcelona: Paidós/ICE-UAB. (Edición original en inglés de 1987).

KUMPULAINEN, K. (1996). *The interactive mechanisms of peer interaction during collaborative learning activities.* Comunicación presentada a la

Conferencia Europea sobre Investigación Educativa (ECER'96). Septiembre, Sevilla.

L

LACASA, P. (1992). Pupitres y aceras: ¿Alternativas para la educación?. *Infancia y Aprendizaje, 59-60,* 63-72.

LACASA, P. (1993). La construcción social del conocimiento: Desarrollo y conflicto socio-cognitivo. Una entrevista a Willen Doise. *Infancia y Aprendizaje, 61,* 5-28.

LACASA, P. (1994). *Aprender en la Escuela, Aprender en la Calle.* Madrid: Visor.

LACASA, P. y HERRANZ, P. (1989). Contexto y aprendizaje: El papel de la interacción en diferentes tipos de tareas. *Infancia y Aprendizaje, 45,* 49-70.

LACASA, P. y HERRANZ, P. (1989). Contexto y procesos cognitivos. La interacción niño-adulto. *Infanica y Aprendizaje, 45,* 25-47.

LACASA, P.; MARTÍN, B. y MÉNDEZ, L. (1994). Escenarios interactivos en la relación niño-adulto. En M. J. Rodrigo. (Ed.). *Contexto y desarrollo social.* (pp. 79-116) Madrid: Síntesis.

LACASA, P.; PARDO, P. y HERRANZ, P. (1994). Escenarios interactivos y relaciones entre iguales. En M. J. Rodrigo. (Ed.). *Contexto y desarrollo social.* (pp. 117-153). Madrid: Síntesis.

LANGLEY, D. J. (1995a). Examining the personal experience of student skill learning: A narrative perspective. *Research Quarterly for Exercise and Sport, 66 (2),* 116-128.

LANGLEY, D. J. (1995b). Student cognition in the instructional setting. *Journal of Teaching in Physical Education, 15,* 25-40.

LASH, A. A. (1994). Interrupted lessons: Teacher views of transfer student education. *American Educational Research Journal, 31, 4,* 813-843.

LAWSON, H. (1988). Occupational socialization, cultural studies, and the physical education curriculum. *Journal of Teaching in Physical Education, 7,* 265-288.

LAWSON, H. (1990). Beyond positivism: Research, practice, and undergraduate professional education. *Quest, 42,* 161-183.

LEE, A. M. (1991). Research on teaching in physical education. Questions and comments. *Research Quarterly for Exercise and Sport, 64,* 374-379.

LEE, A. M. (1997). Contributions of research on student thinking in physical education. *Journal of teaching in physical education, 16,* 262-277.

LEE, A. M.; CARTER, Jo A. y XIANG, P. (1995). Children´s conceptions of ability in physical education. *Journal of Teaching in Physical Education, 14,* 384-393.

LEE, A. ; KEH, N. y MAGILL, R. (1993). Instructional effects of teacher feedback in physical education. *Journal of Teaching in Physical Education, 12,* 228-243.

LEE, A. M.; LANDIN, D. K. y CARTER, Jo. A. (1992). Student thoughts during tennis instruction. *Journal of Teaching in Physical Education, 11,* 256-267.

LEE, A. M. y SOLMON, M. A. (1992). Cognitive conceptions of teaching and learning motor skills. *Quest, 44,* 57-71.

LEHR, C. y BOYCE, A. (1985). Student perceptions of specified outcomes in physical education classes. En M. M. Carnes (Ed.). *Proceedings of the fourth conference on curriculum theory in physical education.* (pp. 287-304). University of Georgia.

LEÓN, J. y MARCHESI, A. (1987). La influencia de variables cognitivas en el recuerdo de cuentos y su valoración en función de la edad. *Infancia y Aprendizaje, 37,* 19-31.

LERENA ALESÓN, C. (1985). *Materiales de Sociología de la Educación y de la Cultura.* Madrid: Zero.

LERENA ALESÓN, C. (1986). (3ª Edic.). *Escuela, Ideología y Clases Sociales en España.* Barcelona: Ariel.

LEVIS-STRAUSS (1994). Antropología social: Introducción. En Honorio M. Velasco (Comp.). *Lecturas de antropología social y cultural. La cultura y las culturas.* (pp. 15-41). Madrid: UNED.

LILLO, J. (1991). Ecología perceptiva y procesamiento de la información: Una integración necesaria. *Cognitiva, 3, 1,* 3-26.

LINCOLN, Y. S. y DENZIN, N. K. (1994). The fifth moment. En N. K. Denzin e Y. S. Lincoln (Eds), *Handbook of qualitative research* (pp. 575-586). Thousand Oaks, Ca: Sage.

LINCOLN, Y. S. y GUBA, E. G. (1985). *Naturalistic inquiry.* Newbury Park, Ca.: Sage.

LIRGG, C. D. (1993). Effects of same-sex versus coeducational physical education on the self-perceptions of middle and high school students. *Research Quarterly for Exercise and Sport, 64, 3,* 324-334.

LOCKE, L. F. (1989). Qualitative research as a form of scientific inquiry in sport and physical education. *Research Quarterly for Exercise and Sport, 60, 1,* 1-20.

LOCKE, L. F. (1992). Field systems research: Sport pedagogy perspectives. *Journal of Teaching in Physical Education, 12,* 85-89.

LONNING, R. (1993). Effect of cooperative learning strategies on student verbal interactions and achievement during conceptual change instruction in 10th grade general science. *Journal of Research in Science Teaching, 30, 9,* 1087-1101.

LOPEZ, F. (1995). Desarrollo social y de la personalidad. En J. Palacios, A. Marchesi y C. Coll. (Comp.). *Desarrollo psicológico y educación I. Psicológica Evolutiva.* (9ª reimpr.) (pp. 99-112). Madrid: Alianza.

LÓPEZ, F. y FUENTES, Mª J. (1994). Revisión, análisis y clasificación de los estudios sobre desarrollo social. *Infancia y Aprendizaje, 67/68, 163-185.*

LÓPEZ CEREZO, J. A. (1993). Sobre la socialización de la realidad psicológica. *Cognitiva, 5, 1,* 57-59.

LOPEZ YAÑEZ, J. (1995). La cultura de la institución escolar. *Investigación en la Escuela, 26,* 25-35.

LORENZO DELGADO, M. (1993). La cultura escolar. En O. Sáenz Barrio (Dir.). *Organización escolar. Una perspectiva ecológica.* (pp. 367-382). Marfil: Alcoy.

LOZARES COLINA, C. (1988). *Vida cotidiana: Aproximación Conceptual y Metodológica.* Tesis Doctoral. Universidad de Barcelona.

LUCKNER, J. (1994). Effective skills instruction in outdoor adventure education. *Journal of Physical Education, Recreation and Dance,* January, 57-61.

LUND, J (1990). *The effects of accountability on response rates in physical education.* Doctoral dissertation. The Ohio State University.

LUND, J. (1992). Assessment and accountability in secondary phusical education. *Quest, 44,* 352-360.

LYDON, M. C. (1978). *Decision-making in elementary school-age children: effects of a convergent curriculum model upon motor skill development, self-concept, and group interaction.* Doctoral disertation. Boston University.

LYDON, M. y CHEFFERS, J. T. F. (1984). Decision-making in elementary school-age chidren: Effects upon motor learning and self-concept development. *Research Quarterly for Exercise and Sport, 55, 2,* 135-140.

LL

LLUCH, X. (1995). Para buscar contenido a la educación intercultural. *Investigación en la Escuela, 26,* 69-81.

M

MACEDO, D. (1994). Nuestra cultura común: Una pedagogía engañosa. en VVAA *Nuevas perspectivas Críticas en Educación.* (pp. 129-164). Barcelona: Paidós.

MACGILLIVARY, W. (1979). Perceptual style and ball skill acquisition. *Research Quarterly, 50, 2,* 222-229.

MACHARGO SALVADOR, J. (1991). *El profesor y el autoconcepto de sus alumnos. Teoría y práctica.* Madrid: Escuela Española.

MANCINI, V. H. (1974). *A comparison of two decision-making models in an elementary human movement program based on attitudes and interaction patterns.* Doctoral disertation. Boston University.

MANCINI, V. H. ; WUEST, D. A. ; CHEFFERS, J. T. F. y RICH, S. M. (1983). Promoting student involvement in physical education by sharing decisions. *International Journal of Physical Education, 20,* 16-23.

MANNING, P. K. y CULLUM-SWAN, B. (1994). Narrative, content, and semiotic analysis. En N. K. Denzin e Y. S. Lincoln (Eds), *Handbook of qualitative research* (pp. 463-478). Thousand Oaks, Ca: Sage.

MANZANERO, A. y DIGES, M. (1994). El papel de la preparación sobre el recuerdo de sucesos imaginados y percibidos. *Cognitiva, 6, 1,* 27-45.

MARCELO, C. (1987). *El pensamiento del profesor.* Barcelona: CEAC.

MARCELO, C. (1994). *Formación del profesorado para el cambio educativo.* Barcelona: PPU.

MARCELO C. (1995) (Coord.). *Desarrollo profesional e iniciación a la enseñanza.* Barcelona: PPU.

MARCELO, C. y PARRILLA, A. (1991). El estudio de caso: Una estrategia para la formación del profesorado y la investigación didáctica. En C. Marcelo y otros. *El estudio de caso en la formación del profesorado y la investigación didáctica.* (pp. 11-71). Sevilla: Servicio de publicaciones de la Universidad.

MARCUS, G. E. (1994). What comes (just) after "post"? The case of ethnography. En N. K. Denzin e Y. S. Lincoln (Eds), *Handbook of qualitative research* (pp. 563-574). Thousand Oaks, Ca: Sage.

MARIS VÁZQUEZ, S. (1993). Rendimiento escolar y esfuerzo: Hacia la revaloración de la autonomía personal en el proceso educativo. *Revista Española de Pedagogía, 195,* 227-250.

MARRERO ACOSTA, J. (1992). Teorías implícitas del profesorado: Un puente entre la cultura y la práctica de la enseñanza. En A. Estebaranz y V. Sánchez (Eds). *Pensamiento de profersores y Desarrollo Profesional I.* (pp. 9-21). Sevilla: Secretariado de Publicaciones de la Universidad.

MARRERO, H. ; GÁMEZ, E. ; CASTILLO, D. y ESPINO, O. (1995). El papel de la vinculación y posición interpersonales en la comprensión de episodios de conducta narrados: Una propuesta basada en estructuras de conocimiento propositivas. *Cognitiva, 7, 1,* 19-50.

MARTÍ, E. (1995). Metacognición, desarrollo y aprendizaje. Dossier documental. *Infancia y Aprendizaje, 72,* 115-126.

MARTIN, E. (1991a). ¿Qué contienen los contenidos escolares?. *Cuadernos de pedagogía, 188, 17-19.*

MARTIN, E. (1991b). Vocabulario psicológico de la reforma. *Cuadernos de pedagogía, 188, 36-37.*

MARTÍN, E y GERARDO, E. (1992). Sobre "Actividad conjunta y habla: Una aproximación al estudio de los mecanismos de influencia educativa". Comentarios a la ponencia de C. Coll et al. *Infancia y Aprendizaje, 59-60,* 233-237.

MARTINEK, T. J. (1976). *The effects of vertical and horizontal models of teaching on the development of specific motor skills and self-concept in elementary children.* Doctoral dissertation. Boston University.

MARTINEK, T. J. (1981). Pymalion in the gym: A model for the communication of teacher expectations in phusical education. *Research Quarterly for Exercise and Sport, 52,* 58-67.

MARTINEK, T. J. (1988). Confirmation of a teacher expectancy model: Student perceptions and causal attributions of teaching behaviors. *Research Quarterly for Exercise and Sport, 59,* 118-126.

MARTINEK, T. J. (1989). Children's perceptions of teaching behaviors: An attributional model for explaining teacher expectancy effects. *Journal of Teaching in Physical Education, 8,* 318-328.

MARTINEK, T. J. y GRIFFITH, J. B. (1993). Working with the learned helpless child. *Journal of Physical Education, Recreation and Dance, August,* 17-20.

MARTINEK, T. J. y JOHNSON, S. (1979). Teacher expectations: effects on dyadic interactions and self-concept in elementary age children. *Research Quarterly, 50, 1,* 60-70.

MARTINEK, T. J.; ZAICHKOWSKY, L. D. y CHEFFERS, J. T. F. (1977). Decision-making in elementary age children: Effects on motor skills and self-concept. *Research Quarterly, 48,* 349-357.

MARTINEZ, Amparo (1974). ¿Qué educadores quieren nuestos alumnos?. *Bordon, 208,* 231-247.

MARTÍNEZ AZNAR, M. M. y VARELA, M. P. (1996). De la resolución de problemas al cambio conceptual. *Investigación en la Escuela, 28,* 58-68.

MARTÍNEZ BONAFE, J. (1990). El estudio de casos en la investigación educativa. En J. B. Martínez Rodríguez. *Hacia un enfoque interpretativo de la enseñanza.* (pp. 57-68). Granada: Servicio de publicaciones de la Universidad.

MARTÍNEZ BONAFE, J. (1995). Cultura democrática y escuela pública. Una hipótesis de trabajo. *Investigación en la escuela, 26, 55-68.*

MARTÍNEZ GONZÁLEZ, R. y LLANEZA, A. (1990). Elaboración de un programa de participación de los padres en el centro escolar como método de intervención preventiva del fracaso escolar. *Revista de Educación Educativa, 8, 16,* 285-288.

MARTÍNEZ RODRÍGUEZ, J. B. (1992). *El alumnado y la reconstrucción del currículum en la reforma.* Granada: Servicio de Publicaciones de la Universidad.

MARTÍNEZ RODRÍGUEZ, J. B. (1993). La participación democrática, piel de cordero de la domesticación. *Cuadernos de Pedagogía, 214,* 61-67.

MARTÍNEZ RODRÍGUEZ, J. B. (1994). El papel del alumnado en el desarrollo del currículum. En J. F. Angulo y N. Blanco. (Coods). *Teoría y desarrollo del currículum.* Málaga: Aljibe.

MAYORAL I ARQUE, D. (1996). Diferenciación y desigualdad: Cuando las diferencias culturales se convierten en desigualdades sociales. *Revista de Educación, 311,* 183-202.

MCKAY, J. ; GORE, J. y KIRK, D. (1990). Beyond the limits of technocratic physical education. *Quest, 42, 1,* 52-76.

MCKENZIE, T. ; ALCARAZ, J. y SALLIS, J. (1994). Assesing children's liking for units in a elementary school physical education curriculum. *Journal of Teaching in Physical Education, 13,* 206-215.

MEAD, G. H. (1972) (3ª Ed). *Espíritu, persona y sociedad. Desde el punto de vista del conductismo social.* Buenos Aires: Paidós. (Edición original en inglés de 1934).

MEASOR, L. y WOODS, P. (1995). Avances y obstáculos en la investigación etnográfica: Comparación de experiencias durante el proyecto "cambiando la escuela". En Geoffrey Walford (Dir.). *La otra cara de la investigación educativa.* (pp.79-103). Madrid: La Muralla.

MEDINA CASAUBON, J. (1995). *Influencia de un entrenamiento docente basado en el trabajo en grupo durante la formación inicial del profesorado de Educación Física. Un estudio preliminar.* Tesis doctoral. Universidad de Granada.

MEDINA RIVILLA, A. y SEVILLANO GARCÍA, M. L. (Coords) (1990). *Didáctica-Adaptación. El currículum: Fundamentación, diseño, desarrollo y evaluación.* (2 Tomos). Madrid: U.N.E.D.

MELLADO JIMENEZ, V. y BERMEJO, M. L (1995). Los diarios de prácticas en la formación de maestros. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado, 23,* 121-136.

MERCER, N. (1995). Investigación sobre el conocimiento compartido. En Geoffrey Walford (Dir.). *La otra cara de la investigación educativa.* (pp.59-78). Madrid: La Muralla.

METZLER, M. (1989). A review of research on time in sport pedagogy. *Journal of Teaching in Physical Education, 8,* 87-103.

MEYER, R. (1987). Imagen del yo en los adolescentes y posición escolar en educación física y deportiva. Estudio comparativo con alumnos varones de tercero. *Infancia y Aprendizaje, 37,* 45-56.

MILES, M.B. y HUBERMAN, A.M. (1994). (2ª Ed.). *Qualitative Data Analysis.* London: Sage Publications.

MINISTERIO DE EDUCACIÓN Y CIENCIA (1990). Ley Orgánica 1/1990, de 2 de Octubre, de ordenación general del sistema educativo. (BOE del 4 de Octubre).

MITCHELL, S. A. (1996). Relationships between perceibed larning environment and intrinsic motivation in middle school physical education. *Journal of Teaching in Physical Education, 15,* 369-383.

MOCHMANN, E. (1985). Análisis de contenido mediante ordenador aplicado a las ciencias sociales. *Revista Internacional de Sociología, 43 (1), 11-44.*

MOHLER, P. (1985). Algunas observaciones prácticas sobre la utilización del análisis de contenido en ordenador. *Revista Internacional de Sociología, 43, 1,* 45-57.

MONTERO, M. L. (1995). Los estilos de enseñanza y las dimensiones de la acción didáctica. En C. Coll; J. Palacios y A. Marchesi. (Comps). *Desarrollo psicológico y educación, II. Psicología de la Educación.* (pp. 273-295). Madrid: Alianza Editorial.

MORAL SANTAELLA, C. (1994). Utilización del componente de minimalización del programa AQUAD 3.0. para el análisis de la práctica de profesores de distintos niveles educativos. *Revista Investigación Educativa, 24,* 83-96.

MORALES, M. y MORENO, R. (1993). Problemas en el uso de los términos cualitativo/cuantitativo en investigación educativa. *Investigación en la Escuela, 21,* 39-50.

MORENO, Mª. C. y CUBERO, R. (1995). Relaciones sociales; familia, escuela, compañeros. Años preescolares. En J. Palacios, A. Marchesi y C. Coll. (Comp.). *Desarrollo psicológico y educación I. Psicológica Evolutiva.* (9ª reimpr.) (pp. 219-232). Madrid: Alianza.

MORENO MURCIA, J. A.; RODRÍGUEZ, P. L. y GUTIÉRREZ, M. (1997). *Intereses y actitudes hacia la educación física.* I Premio Nacional de artículos sobre "actividad física y deportiva" del C.O.P.L.E.F. de Cataluña. Documento sin publicar.

MORRIS, Ch. (1985). *Fundamentos de la teoría de los signos.* Barcelona: Paidós. (Edición original en inglés de 1938).

MORSE, J. M. (1994). Designing funded qualitative research. En N. K. Denzin e Y. S. Lincoln (Eds), *Handbook of Qualitative Research* (pp. 220-235). Thousand Oaks, Ca: Sage.

MOSSTON, M. (1966). *Teaching physical education.* Columbus, Ohio: Charles E. Merril Publishing.

MOSSTON, M. (1978). La enseñanza de la educación física. Del comando al descubrimiento. Buenos Aires: Paidós. (Edición orignal en inglés de 1972).

MOSSTON, M. y ASHWORTH, S. (1993). *La enseñanza de la educación física. La reforma de los estilos de enseñanza.* Barcelona: Hispano Europea. (Edición orignal en inglés de 1986).

MUGNY, G.; PAOLIS, P. D. y CARUGATI, F. (1991). Regulaciones sociales en el desarrollo cognitivo. *Anthropos, 27,* 20-28.

MUNN, P. (1993). Consejos escolares, responsabilidad y control. *Revista de Educación, 300,* 7-23.

N

NAVARRO, V. y FERNÁNDEZ CALERO, G. (1993). La evaluación de las estratégias en educación física. *Apunts: Educación Física I Esports, 31,* 27-38.

NAVARRO, P. y DÍAZ, C. (1994). Análisis de contenido. En Juan M. Delgado y Juan Gutiérrez (Coord.). *Método y técnicas cualitativas de investigación en ciencias sociales.* (pp. 177-224). Madrid: Síntesis.

NEMSON, E. (1949). Specific annoyances in relation to student attitude in physical education classes. *Research-Quarterly, 20,* 336-349.

NEWMAN, D.; GRIFFIN, P.; COLE, M. (1991). *La zona de construcción del conocimiento.* Madrid: MEC/Morata. (Edición original en inglés de 1989).

NIETO, S. (1992). El "Análisis de contenido" como técnica de investigación documental. Aplicación a unos textos de prensa educativa, y su interpretación mediante "Análisis de correspondencias múltiples". *Revista Investigación Educativa, 20,* 179-200.

NOVAK, J. D. (1988). El constructivismo humano: Hacia la unidad en la elaboración de significados psicológicos y epistemológicos. En R. Porlán; J. E. García y P. Cañal (Comps). *Constructivismo y enseñanza de las ciencias.* Sevilla: Diada.

NUGENT, P. y FAUCETTE, N. (1995). Marginalized voices: Constructions of and responses to physical education and grading practices by students categorized as gifted or learning disabled. *Journal of Teaching in Physical Education, 14,* 418-430.

O

ORJALES, I. y POLAINO, A. (1992). Estilos cognitivos e hperactividad infantil: Los constructos dependencia-independencia de campo perceptivo e impulsividad-reflexibidad. *Bordón, 44 (4),* 421-430.

P

PAÉZ, D. (1987). *Pensamiento, individuo y sociedad. Cognición y representación social.* Madrid: Editorial Fundamentos.

PALACIOS, J.; MARCHESI, A. y COLL, C. (1995) (9ª Reimpr.). *Desarrollo psicológico y educación, I. Psicología evolutiva.* Madrid: Alianza.

PALACIOS, J. y M. C. MORENO (1994). Contexto familiar y desarrollo social. En M. J. Rodrigo. (de). *Contexto y desarrollo social.* (pp. 1571-188). Madrid: Síntesis.

PALACIOS, J. ; GONZÁLEZ, M. M. y MORENO, M. C. (1987). Ideas, interacción, ambiente educativo y desarrollo: Informe preliminar. *Infancia y Aprendizaje, 39-40,* 159-169.

PALOMO, A. M. (1988). El desarrollo de la autonomía como alternativa a la inadaptación escolar. *Retama, 6,* 37-44.

PAPAIOANNOU, A. (1994). Development of a questionnaire to measure achievement orientations in physical education. *Research Quarterly for Exercise and Sport, 65, 1,* 11-20.

PARADISE, R. (1991).El conocimiento cultural en el aula: Niños indígenas y su orientación hacia la observación. *Infanica y Aprendizaje, 55,* 73-85.

PAREJO, J. (1995). *Comunicación no verbal y educación. El cuerpo y la escuela.* Barcelona: Paidós.

PARK, R. (1986). Hermeneutics, semiotics, and the 19th-century quest for a corporeal self. *Quest, 38,* 33-49.

PARLEBAS, P. (1988). *Elementos de Sociología del Deporte.* Málaga: Unisport. (Edición original en francés de 1986).

PASCUAL BAÑOS, C. (1994). *Evaluación de un programa de educación física para la formación inicial del profesorado basado en la reflexión.* Tesis doctoral. Universidad de Valencia.

PATTERSON, P. y FAUCETTE, N. (1990). Attitudes toward physical activity of fourth and fifth grade boys and girls. *Research Quarterly for Exercise and Sport, 61, 4,* 415-418.

PATTERSON, P. y FAUCETTE, N. (1990). Children's attitudes toward physical activity in classes taught by specialist versus nonspecialist P. E. Teachers. *Journal of Teaching in Physical Education, 9,* 324-331.

PEARSON, L. C. y HALL, B. W. (1993). Inicial construct validation of the teaching autonomy scale. *Journal of Educational Research, 86, 3,* 172-178.

PEREYRA, M. A. (1992). La constucción social del tiempo escolar. *Cuadernos de Pedagogía, 206,* 9-12.

PÉREZ ALONSO-GETA, P. (1989). Temporalización personal, estructuras rítmicas y proceso educativo. *Revista Española de Pedagogía, 183,* 363-371.

PÉREZ CABANI, M. L. (1995). Los mapas conceptuales. *Cuadernos de pedagogía, 237,* 16-21.

PÉREZ GÓMEZ, A. I. (1985). Conocimiento académico y aprendizaje significativo. En J. Gimeno Sacristán y A. Pérez Gómez (ed.). *La enseñanza: su teoría y su práctica.* (2ª ed.). (pp. 322-348). Madrid: Akal.

PÉREZ GÓMEZ, A. I. (1992). Una escuela para recrear la cultura. *Cuadernos de Pedagogía, 207,* 48-54.

PÉREZ GÓMEZ, A. I. (1993). La cultura de la escuela: retos y exigencias contemporáneas. *Kikiriki, 29,* 5-12.

PEREZ GÓMEZ, A. I. (1995a). La escuela, encrucijada de culturas. *Investigación en la Escuela, 26,* 7-24.

PÉREZ GÓMEZ, A. I. (1995b). Las funciones sociales de la escuela: De la reproducción a la reconstrucción crítica del conocimiento y la experiencia.

En J. Gimeno y A. I. Pérez. *Comprender y Transformar la Enseñanza.* (4ª Edic.) (pp. 17-33). Madrid: Morata.

PÉREZ GÓMEZ, A. I. (1995c). Los procesos de enseñanza-aprendizaje: Análisis didáctico de las principales teorías del aprendizaje. En J. Gimeno y A. I. Pérez. *Comprender y transformar la enseñanza.* (4ª Ed.) (pp.34- 62). Madrid: Morata.

PÉREZ GÓMEZ, A. I. (1995d). Enseñanza para la comprensión. En J. Gimeno y A. I. Pérez. *Comprender y transformar la enseñanza.* (4ª Ed.) (pp.78-114). Madrid: Morata.

PÉREZ GÓMEZ, A. I, y ALMARAZ, J. (1981). *Lecturas de aprendizaje y enseñanza.* Madrid: Zero.

PÉREZ GÓMEZ, A. I. y GIMENO, J. (1988). Pensamiento y acción en el profesor: De los estudios sobre la planificación al pensamiento práctico. *Infancia y Aprendizaje, 42,* 37-63.

PÉREZ SERRANO, G. (1994). *Investigación Cualitativa. Retos e Interrogantes.I y II.* Madrid: La Muralla.

PÉREZ ZORRILLA, Mª J.; ALONSO, J.; GARCÍA, J.; GIL, G. y SUÁREZ, J. C. (1996). La Educación Física en el marco de la evolución del sistema educativo Español. *Revista de Educación, 311,* 279-313.

PÉREZ, F.; PARRA, M.; LÓPEZ, M.; CASASOLA, J.; JIMÉNEZ, M.; BELENGUER, F.; CALLEJAS, E. (1996). Acampada interdisciplinar: formación de grupos de trabajo. En M.A. Delgado; J. Medina; J. Viciana y R. Gutiérrez (Ed.). *Formación permanente e innovación. Experiencias profesionales en la enseñanza de la educación física.* (pp. 169-184). Universidad de Granada: Centro de formación continua.

PERRENOUD, Ph. (1990). *La construcción del éxito y del fracaso escolar.* Madrid: Paidós/Paideia. (Edición original en inglés de 1984).

PIERON, M. (1988a). *Pedagogía de la actividad física y el deporte.* (2ª Ed.) Málaga: Unisport. (Edición original en francés de 1986).

PIERON, M. (1988b). *Didáctica de las actividades físicas y deportivas.* Madrid: Gymnos.

PIERON, M. (1994). Studying the instruction process in teaching physical education. *Sport Science Review, 3 (1),* 73-82.

PISSANOS, B. W. y ALLISON, P. C. (1993). Students´constructs of elementary school physical education. *Research Quarterly for Exercise and Sport, 4, 425-435.*

PLACEK, J. H. ; DODDS, P. ; DOOLITTLE, S. A. ; PORTMAN, P. A. ; RATLIFFE, T. A. y PINKHAM, K. M. (1995). Teahing recruits' physical education backgrounds and beliefs about purposes for their subject matter. *Journal of Teaching in Physical Education, 14,* 246-261.

PLAZA, F. S. (1993). *Análisis etnográfico de los determinantes de la disciplina en el centro escolar. Un estudio de casos.* Tesis doctoral. Universidad de Málaga.

PLUMMER, K. (1989). *Los documentos personales. Introducción a los problemas y la bibliografía del método humanista.* Madrid: Siglo XXI. (Edición original en inglés de 1983).

POKEWITZ, Th. S. (1988). *Paradigma e ideología en investigación educativa.* Madrid: Mondadori. (Edición original en inglés de 1984).

POPE, M. (1988). Anteojos constructivistas: implicaciones para los procesos de enseñanza-aprendizaje. En L. M. Villar Angulo (Dir.). *Conocimiento, creencias y teorías de los profesores.* (pp. 149-174). Alcoy: Marfil.

POPE, M. y GILBERT, J. (1988). La experiencia personal y la construcción del conocimiento en ciencias. En R. Porlán; J. E. García y P. Cañal (Comp.). *Constructivismo y enseñanza de las ciencias.* (pp. 75-90). Sevilla: Díada.

PORLÁN, R. (1988). El pensamiento científico y pedagógico de maestros en formación. En R. Porlán; J. E. García y P. Cañal (Comp.). *Constructivismo y enseñanza de las ciencias.* (pp. 193-203). Sevilla: Díada.

PORLÁN, R. (1993). *Constructivismo y escuela. Hacia un modelo de enseñanza-aprendizaje basado en la investigación.* Sevilla: Díada.

PORLÁN, R. y LOPEZ RUIZ, J. I. (1993). Constructivismo en ciencias: pensamiento del alunmado versus pensamiento del profesorado. *Qurriculum, 6-7, 91-107.*

PORLÁN, R. y MANTÍN, J. (1991). *El diario del profesor. Un recurso para la investigación en el aula.* Sevilla: Díada.

PORTMAN, P. (1995). Who is having fun in physical education classes? Experiences of sixth-grade students in elementary and middle schools. *Journal of Teaching in Physical Education, 14,* 445-453.

POSNER, G. J.; KENNETH, A.; STRIKE, P. W.; HEWSON y WILLIAM, A. G. (1988). Acomodación de un concepto científico: hacia una teoría del cambio conceptual. En R. Porlán; J. E. García y P. Cañal (Comp.). *Constructivismo y enseñanza de las ciencias.* (pp. 91-114). Sevilla: Díada.

POZO, J. I. (1987a). La historia se repite: Las concepciones espontáneas sobre el movimiento y la gravedad. *Infancia y Aprendizaje, 38,* 69-87.

POZO, J. I. (1987b). *Aprendizaje de la ciencia y pensamiento causal.* Madrid: Visor.

POZO, J. I. (1989). *Teorías Cognitivas del Aprendizaje.* Madrid: Morata.

POZO, J. I. (1993). "Rosalía, los objetos y las personas". *Cognitiva, 5,1,* 61-64.

POZO, J. I. (1996). Las ideas del alumnado sobre la ciencia: De dónde vienen, a dónde van... y mientras tanto qué hacemos con ellas. *Didáctica de las Ciencias Experimentales, 7, 18-26.*

POZO, J. I. y CARRETERO, M. (1987). Del pensamiento formal a las concepciones espontáneas: ¿Qué cambia en la enseñanza de la ciencia?. *Infancia y Aprendizaje, 38,* 35-52.

POZO, J. I. ; DEL PUY, M. ; SANZ, A. y LIMÓN, M. (1992). Las ideas de los alumnos sobre la ciencia como teorías implícitas. *Infancia y Aprendizaje, 57,* 3-22.

PRAIN, V. y HICKEY, C. (1995). Using discourse analysis to change physical education. *Quest, 47, 76-90.*

PUNCH, M. (1994). Politics and Ethics in qualitative research. En N. K. Denzin e Y. S. Lincoln (Eds), *Handbook of qualitative research* (pp. 83-97). Thousand Oaks, Ca: Sage.

PURKEY, W. W. (1970). *Self concept and school achievement.* Nueva Jersey: Prentice-Hall.

Q

QUATERMAN, J.; HARRIS, G. y CHEW, R. M. (1996). African American students' perceptions of the values of basic physical education activity programs at historically black colleges and universities. *Journal of Teaching in Physical Education, 15,* 188-104.

R

RAISON, T. (1970). *Los padres fundadores de la ciencia social.* Barcelona: Anagrama. (Edición original en inglés de 1969).

RAUSCHENBACH, J. (1994). Checking for student understanding-four techniques. *Journal of Physical Education, Recreation and Dance, April*, 60-63.

RAYOU, P. (1993). Los estudiantes de bachillerato, un objetivo político mal identificado. *Revista de Educación, 300,* 25-47.

REASON, P. (1994). Three approaches to participative inquiry. En N. K. Denzin e Y. S. Lincoln (Eds), *Handbook of Qualitative Research* (pp. 324-339). Thousand Oaks, Ca: Sage.

REBER, A. S. (1993). *Implicit learning and tacit knowledge. An essay on the cognitive unconscious.* New York: Oxford University Press.

RECHE, A.; SICILIA, A. y RODRÍGUEZ, C. (1996). *¿Qué opinión tienen los alumnos/as de primaria y último ciclo de EGB hacia la escuela?.* Comunicación al III Congreso Nacional de EF de Facultades de Educación y XIV de Escuelas Universitarias de Magisterio, Alcala de Henares, Junio de 1996.

RICHARDS, TH. J. y RICHARDS, L. (1994). Using computers in qualitative research. En N. K. Denzin e Y. S. Lincoln (Eds), *Handbook of Qualitative Research* (pp. 445-462). Thousand Oaks, Ca: Sage.

RICHARDSON, L. (1994). Writing: A method of inquiry. En N. K. Denzin e Y. S. Lincoln (Eds), *Handbook of Qualitative Research* (pp. 516-529). Thousand Oaks, Ca: Sage.

RIDDLE, F. G. (1980). Attitudes, beliefs, behavioral intentions, and behaviors of women and men toward regular jogging. *Research Quarterly for Exercise and Sport, 51,* 663-674.

RIDING, R. y PEARSON, F. (1994). The relationship between cognitive style and intelligence. *Educational Psychology, 14, 4,* 413-425.

RINK, J. E.; FRENCH, K. E. y TJEERDSMA, B. L. (1996). Foundations for the learning and instruction of sport and games. *Journal of Teaching in Physical Education, 15,* 399-417.

RIVADENEYRA. M.L. y SICILIA, A. (1994). *Los contenidos de orientación en primaria como medio para lograr la adquisición de habilidades espaciales.*

Comunicación presentada al I Congreso Nacional de Educación Física de Facultades de Ciencias de la Educación y XII de E.U. de Magisterio. Sevilla. Septiembre.

RIVAS FLORES, J. I. (1990a). *El aula como espacio social de intervención y aprendizaje. Estudio naturalista de la cultura del aula en los procesos de enseñanza aprendizaje: los rituales de aprendizaje.* Tesis doctoral. Universidad de Málaga.

RIVAS FLORES, J. I. (1990b). *Investigación naturalista en educación. Una revisión crítica.* Valencia: Promolibro.

RIVAS FLORES, J. I. (1991). *Organización y cultura del aula.* Málaga: Secretariado de publicaciones de la Universidad.

RIVAS FLORES, J. I. (1993). El aula como microsociedad: significación social del aula y de la relación educativa. En M. A. García de León, G. de la Fuente y F. Ortega (Eds). *Sociología de la educación.* (pp. 167-186). Barcelona: Barcanova.

RIVAS MARTÍNEZ, F. y MARCOS TAVERNER, R. (1984). *Evaluación conductual subjetiva: la técnica de rejilla.* Valencia: Servicio de publicaciones de la Universidad.

ROBERTS, G. C. (1991). Actividad física competitiva para niños. Consideraciones de la psicología del deporte. *Revista de Entrenamiento Deportivo, 5,* 2-10.

ROBINSON, D. W. (1990). An attributional analysis of student demoralization in physical education settings. *Quest, 42,* 27-39.

RODRIGO, M. J. (1985). Las teorías implícitas en el conocimiento social. *Infancia y aprendizaje, 31-32,* 145-156.

RODRIGO, M. J. (1993a). Las categorías de análisis de lo real en el niño. *Cognitiva, 5, 1,* 3-23.

RODRIGO, M. J. (1993b). El mundo de lo episódico: La construcción y negociación de modelos mentales. *Cognitiva, 5, 1,* 65-75.

RODRIGO, M. J. (1993c). Representación y procesos en las teorías implícitas. En M. J. Rodrigo; A. Rodríguez y J. Marrero (Eds). *Las teorías implícitas. Una aproximación al conocimiento cotidiano.* (pp. 95-122). Madrid: Aprendizaje-Visor.

RODRIGO, M. J. (1994a). Etapas, contextos, dominios y teorías implícitas en el conocimiento social. En M. J. Rodrigo. (de). *Contexto y desarrollo social.* (pp. 26-43). Madrid: Síntesis.

RODRIGO, M. J. (1994b). El hombre de la calle, el científico y el alumno: ¿Un sólo constructivismo o tres?. *Investigación en la Escuela, 23,* 7-16.

RODRIGO, M. J.; RODRÍGUEZ, A. y MARRERO, J. (1993a). Las teorías implícitas. Una aproximación al conocimiento cotidiano.

RODRIGO, M. J.; RODRÍGUEZ, A. y MARRERO, J. (1993b). Teorías sobre la construcción del conocimiento. En M. J. Rodrigo; A. Rodríguez y J. Marrero (Eds). *Las teorías implícitas.Una aproximación al conocimiento cotidiano.* (pp. 33-66). Madrid: Aprendizaje-Visor.

RODRÍGUEZ, A.; RODRIGO, M. J. y MARRERO, J. (1993). El proceso de construcción del conocimiento. Teorías implícitas o teorías científicas. En M. J. Rodrigo; A. Rodríguez y J. Marrero (Eds). *Las teorías implícitas.Una aproximación al conocimiento cotidiano.* (pp. 67-94). Madrid: Aprendizaje-Visor.

RODRÍGUEZ FERNÁNDEZ, C. (1996). *Actions in physical educations teachers training primary school. Treatment and modification of the transmition factors of the hidden curricula.* Comunicación presentada a la Conferencia Europea sobre Investigación Educativa. (ECER'96). Septiembre, Sevilla.

RODRÍGUEZ LÓPEZ, J. M. (1995). *Formación de profesores y prácticas de enseñanza. Un estudio de caso.* Huelva: Servicio de publicaciones de la Universidad.

RODRÍGUEZ GÓMEZ, G.; CORRALES, A.; GIL, J. y GARCÍA, E. (1993). Las concepciones de los futuros profesores sobre la función docente. *Revista de Enseñanza Universitaria, 6,* 9-26.

RODRÍGUEZ GÓMEZ, G.; GIL, J.; CORRALES, A. y GARCÍA, E. (1994). Nudist versus Aquad: Dos posibilidades informáticas para el análisis de datos cualitativos. *Revista Investigación Educativa, 23, 529-533.*

RODRÍGUEZ GÓMEZ, G.; GIL, J.; GARCÍA, E.; ETXEBERRÍA, J. (1995). *Análisis de datos cualitativos asistido por ordenador. Aquad y Nudist.* Barcelona: PPU.

RODRÍGUEZ CRUZ, M. P. y CASTRO SANCHEZ, J. J. (1992). La atribución causal del rendimiento de los alumnos por parte de sus profesores. *Bordón, 44, 4,* 445-457.

RODRIGUEZ MONEO, M. (1993). La representación y el aprendizaje de conceptos. *Tarbiya, 3,* 59-79.

RODRÍGUEZ ROMERO, M. M. (1986). Asesoramiento y capacitación del profesorado. *Cuadernos de Pedagogia, 246,* 79-83.

ROGOFF, B. (1993). *Aprendices del pensamiento. El desarrollo cognitivo en el contexto social.* Barcelona: Paidós. (Edición original en inglés de 1990).

ROMERO, C. (1995). *Incidencia de un programa de formación inicial del maestro especialista en Educación Física en los niveles de reflexión y toma de decisiones sobre la práctica docente.* Tesis doctoral. Universidad de Granada.

ROSENTHAL, T. y JACOBSON, L. (1968). Pygmalion in the clasroom: Teacher expectation and pupil's intellectual development. Nueva York: Holt.

ROTH, W-M. y ROYCHOUDHURY, A. (1994). Physics students' epistemologies and views about knowing and learning. *Journal of research in Science Teaching, 31, 1,* 5-30.

RUBLE, D. N. (1984). Teorías sobre la motivación de logro: Perspectiva evolutiva. *Infancia y Aprendizaje, 26,* 14-29.

RUÍZ HIGUERAS, L. (1994). *Concepciones de los alumnos de secundaria sobre la noción de función: Análisis epistemológico y didáctico.* Tesis doctoral. Universidad de Granada.

RUÍZ OLABUÉNAGA, J. I. (1996). *Metodología de la investigación cualitativa.* Bilbao: Universidad de Deusto.

RUÍZ PÉREZ, L. M. (1994). *Deporte y aprendizaje. Procesos de adquisición y desarrollo de habilidades.* Madrid.Visor.

RUÍZ PÉREZ, L. M. (1995). *Competencia motriz. Elementos para comprender el aprendizaje motor en Educación Física escolar.* Madrid: Gymnos.

RUÍZ PÉREZ, L. M. (1996). *¿Puede la investigación naturalista mejorar la comprensión del aprendizaje en Educación Física y Deporte?.* III Curso Nacional Cambios y Retos en la Actividad Físico Deportiva. Sevilla.

S

SABIRÓN, F. (1994). Problemas técnicos enunciados en el ámbito de la investigación etnográfica sobre la diferenciación educativa. *Revista Investigación Educativa, 23,* 538-550.

SAGE, G. H. (1987). Pursuit of knowledge in sociology of sport: Issues and prospects. *Quest, 39,* 255-281.

SAGE, G. H. (1989). A commentary on Qualitative research as a form of scientific inquiry in sport and physical education. *Research Quarterly for Exercise and Sport, 60, 1,* 25-29.

SALAZAR, J. (1991). Concepciones epistemológicas en investigación curricular. *Investigación en la Escuela, 13,* 22-28.

SAN MARTIÍN, J. (1993).(Ed.). *Sobre el concepto de mundo de la vida.* Madrid: UNED.

SÁNCHEZ BAÑUELOS, F. (1984). *Bases para una didáctica de la educación física y el deporte.* Madrid: Gymnos.

SÁNCHEZ BAÑUELOS, F. y COLAB. (1996). La enseñanza recibida en EF en el BUP como elemento de reflexión para la formación de formadores en el ámbito de la EF. *EF y práctica docente, Investigación en Ciencias del Deporte, nº 10.* Madrid: MEC/CSD.

SÁNCHEZ CARRIÓN, J. J. (1985). Téncicas de análisis de los textos mediante codificación manual. *Revista Internacional de Sociología, 43, 1,* 89-118.

SANCHO GIL, J. Mª. (1987). *Entre pasillos y clases.* Barcelona: Sendai.

SANDERS, S. y GRAHAM, G. (1995). Kindergarten children's initial experiences in physical education: The relentless persistence for play clashes with the zone of acceptable responses. *Journal of Teaching in Physical Education, 14,* 372-383.

SANDÍN ESTEBAN, M. P. y MEDINA MOYA, J. (1993). Estudio comparativo de dos programas informáticos de análisis de datos cualitativos. *Revista de Investigación Educativa, 22,* 151-166.

SANTOS GUERRA, M. A. (1983). La "Erosión" de la función docente. *Revista Española de Pedagogía, 159,* 105-118.

SANTOS GUERRA, M. A. (1990). *Hacer visible lo cotidiano. Teoría y práctica de la evaluación cualitativa de los centros escolares.* Madrid: Akal.

SANTOS GUERRA, M. A. (1991). El constructo "motivación para aprender": Aspectos conceptuales y estrategias de acción docente. *Revista de Ciencias de la Educación, 147,* 275-297.

SANTOS GUERRA, M. A. (1993). Espacios escolares. *Cuadernos de Pedagogía, 217,* 55-58.

SANTOS GUERRA, M. A. (1994a). Las relaciones en la escuela: perspectiva tridimensional. En M. T. González y J. M. Escudero (Coord). *Profesores y escula. ¿Hacia una reconversión de los centros y la función docente?.*(pp. 115-137). Madrid: Ediciones Pedagógicas.

SANTOS GUERRA, M. A. (1994b). Entre bastidores. El lado oculto de la organización escolar. Málaga: Aljibe.

SANTOS GUERRA, M. A. (1995a). Cultura profesional del docente. *Investigación en la Escuela, 26, 37-45.*

SANTOS GUERRA, M. A. (1995b). Democracia escolar o el problema de la nieve frita. En VVAA. *Volver a pensar la educación. (Vol.I). Política, educación y sociedad.* Congreso Internacional de Didáctica. (pp. 128-141). Madrid: Morata.

SANTOS PASTOR, M.L. y GONZÁLEZ, I. (1995). *Las actividades físico-recreativas en la naturaleza en Castilla y León. Tratamiento institucional. Opinión y práctica de la juventud.* Comunicación presentada al II Congreso de Ciencias del deporte, la educación física y la recreación. Lérida. Octubre.

SANTOS PASTOR, M.L. y SICILIA, A. (Ed.). (en prensa). *Actividad física extraescolar alternativa.* Barcelona: INDE.

SANTOS REGO, M. A. (1991). El constructo "motivación para aprender": aspectos conceptuales y estrategias de acción docente. *Revista de Ciencias de la Educación, 147,* 275-298.

SARRAMONA, J. (1977). Participación de los alumnos en la gestión escolar. *Revista de Educación, 252,* 58-74.

SAURA SOLER, J. P. y GARCÍA DE LAS BAYONAS CAVAS, A. (1990). Análisis de la relación que hay entre el nivel de desarrollo cognitivo de los alumnos y su rendimiento escolar. *Revista de Educación, 291,* 253-272.

SCHALLER, K. (1986). ¿Está llegando al final de su época la ciencia crítica de la educación?. *Revista de Educación, 180,* 17-33.

SCHEMPP, P. G. (1981). *Influence of decision-making on actitudes, creativity, motor skills, and self-concept in elementary children.* Doctoral dissertation. Boston University.

SCHEMPP, P. G. (1987). The beliefs of student teachers regarding student decision-making in physical education. *International Journal of Physical Education, 24,* 31-34.

SCHEMPP, P. G. (1993). Constructing professional knowledge: A case study of an experienced high school teacher. *Journal of Teaching in Physical Education, 13,* 2-23.

SCHEMPP, P. G. ; CHEFFERS, J. T. F. y ZAICHKOWSKY, L. D. (1983). Influence of decision-making on attitudes, creativity, motor skills and self-

concept in elementary children. *Research Quarterly for Exercise and Sport, 54, 2,* 183-189.

SCHUTZ, R. W. (1989). Qualitative research: Comments and controversies. *Research Quarterly for Exercise and Sport, 60, 1* 30-35.

SCHWANDT, Th. A. (1994). Constructivist, interpretivist approaches to human inquiry. En N. K. Denzin e Y. S. Lincoln (Eds), *Handbook of Qualitative Research* (pp. 118-137). Thousand Oaks, Ca: Sage.

SCHWAGER, S. y LABATE, C. (1993). Teaching for critical thinking in physical education. *Journal of Physical Education, Recreation and Dance, May-June,* 24-26.

SCRATON, Sh. (1995). *Educación física de las niñas: un enfoque feminista.* Madrid: Morata. (Edición original en inglés de 1992).

SEBASTIANI, E. (1993). La evaluación de la educación física en la reforma educativa. *Apunts: educación Física I Sports, 31,* 17-26.

SERRANO GISBERT, T. (1992). Una metodología cualitativa para el estudio del desarrollo conceptual en el aprendizaje de las ciencias. Análisis con redes sistémicas. *Revista Investigación Educativa, 20,* 37-69.

SHARPE, T. y HAWKINS, A. (1992). Strategies and tactics for field systems analysis. *Journal of Teaching in Physical Education, 12,* 9-23.

SHILLING, C. (1993). *Cuerpo, escolarización y teoría social: El capital físico y la política de enseñanza de la Educación Física.* Ponencia presentada al II Encuentro Unisport sobre Sociología Deportiva: "Investigación Alternativa en Educación Física". Septiembre, Málaga.

SHULMAN, L. S. (1989). Paradigmas y programas de investigación en el estudio de la enseñanza. una perspectiva contemporanea. En Merlin C. Wittrock. *La investigación de la enseñanza, I. Enfoques, teoría y métodos.* (pp. 9-91). Barcelona: Paidós/MEC.

SICILIA, A. (1995). Desarrollo profesional y calidad de enseñanza. Una experiencia innovadora y reflexiva en la enseñanza de la educación física. *Revista Española de Educación Física y Deportes, 2, 4,* 28-34.

SICILIA, A. (1996a). *Possibilities and limitations of the word processor for the thematic analysis of personal documents as a research technique on teaching in PE.* Lisboa: Internacional Seminar of AIESEP.

SICILIA, A. (1996b). *Student's constructs on the class responsibilities.* Comunicación presentada a la Conferencia Europea sobre Investigación Educativa (ECER'96). Septiembre, Sevilla.

SICILIA, A. (1996c). El profesor de Educación Física en Andalucía. Cómo piensa, califica y desarrolla sus contenidos y actividades. *Habilidad Motriz, 8,* 51-61.

SICILIA, A. (1997). El alumno: objeto de estudio por parte del profesor. En M. A. Delgado (Coord.). *Formación y actualización del profesorado de educación física y del entrenador deportivo.* (pp.121-133). Sevilla: Wanceulen.

SIEDENTOP, D. (1989). Do the lockers really smell?. *Research Quarterly for Exercise and Sport, 60, 1,* 36-41.

SILVERMAN, S. (1991). Research on teaching in physical education. *Research Quarterly for Exercise and Sport, 64,* 352-364.

SILVERMAN, S. y SKONIE, R. (1997). Research on teaching in physical education: An analysis of published research. *Journal of teaching in physical education, 16,* 300-311.

SINGER, R. N. y CHEN, D. (1994). A classification schemme for cognitive strategies: Implications for learning and teaching psycomotor skills. *Research Quarterly for Exercise and Sport, 65, 2,* 143-151.

SINGER, R. N. y DICK, W. (1980). *Teaching physical Education. A system approach.* Boston: Houghton Mifflin Company.

SIROTNIK, K. A. (1994a). La escuela como centro del cambio. *Revista de Educación, 304,* 7-30.

SIROTNIK, K. A. (1994b). La escuela como el centro del cambio. En M. T. González y J. M. Escudero (Coord). *Profesores y escula. ¿Hacia una reconversión de los centros y la función docente?.* (pp. 139-170). Madrid: Ediciones Pedagógicas.

SILVERMAN, S. (1985). Student characteristics mediating engagement-outcome relationships in physical education. *Research Quarterly for Exercise and Sport, 56, 1,* 66-72.

SILVERMAN, S. (1994). Research on teaching and student achievement. *Sport Science Review, 3,1,* 83-90.

SKILBECK, M. (1988). El desarrollo curricular y la calidad de la enseñanza de la IDD (investigación, desarrollo, diseminación) a la RED (revisión, evaluación, desarrollo). *Revista de educación, 286, 35-60.*

SLATTERY, P. (1995). A postmodern vision of time and learning: A response to the national education commission report prisoners of time. *Harvard Educational Review, 65, 4,* 612-633.

SMITH, S. J. (1991). Where is the child in physical education research?. *Quest, 43,* 37-54.

SNOW, R. E (1986). *Procesos congnitivos de los estudiantes e investigación en toma de decisiones*. Ponencia al I Congreso internacional sobre pensamiento de los profesores y toma de decisiones. La Rábida (Huelva), 19-21 Junio de 1986. Reproducido en L.M. Villar Angulo (Ed.) (1986). *Pensamiento de los profesores y toma de decisiones.* Sevilla: Servicio de Publicaciones de la Universidad.

SOLÉ I GALLART, I. (1991). ¿Se puede enseñar lo que se ha de construir?. *Cuadernos de pedagogía, 188,* 33-35.

SOLMON, M A. y LEE, A. M. (1996). Entry characteristics, prctice variables, and cognition: Student mediation of instruction. *Journal of Teaching in Physical Education, 15,* 136-150.

SOLMON, M. A. y BOONE, J. (1993). The impact of student goal orientation in physical education classes. *Research Quarterly for Exercise and Sport, 64, 4,* 418-424.

SPARKES, A. C. (1989). Paradigmatic confusions and the evasion of critical issues in naturalistic research. *Journal of Teaching in Physical Education, 8,* 131-151.

SPARKES, A. C. (1990). Winners, Losers and the myth or rational change in physical education: Towards an understanding of interests and power in innovation. En D. Kirk y Richard Tinning (Ed.). *Physical education, curriculum and culture. Critical issues in the contemporary crisis.* (pp. 193-224). Bristol, Pa: Falmer Press.

SPARKES, A. C. ; TEMPLIN, T. y SCHEMPP, P. (1993). Exploring dimensions of marginality: Reflecting on the life histories of physical education teachers. Journal of Teaching in Physical Education,*Journal of Teaching in Physical Education, 12,* 386-398.

SPINDLER, G. y L. (1992). Cultural process and ethnography: an anthropological perspective. En M. D. LeCompte; W. L. Millroy y J. Preissle (Ed.). *The handbook of qualitative research in education.* (pp. 53-92). San Diego, Ca: Academic Press, Inc.

STAKE, R. E. (1994). Case studies. En N. K. Denzin e Y. S. Lincoln (Eds), *Handbook of Qualitative Research* (pp. 236-247). Thousand Oaks, Ca: Sage.

STAKE, R. E. (1995). *The art of case study research.* Thousand Oaks, Ca.: Sage.

STANFIELD II, J. H. (1994). Ethnic modeling in qualitative research. En N. K. Denzin e Y. S. Lincoln (Eds), *Handbook of Qualitative Research* (pp. 175-188). Thousand Oaks, Ca: Sage.

STENHOUSE, L. (1987a). *Investigación y desarrollo del curriculum.* (2ª Ed). Madrid: Morata. (Edición original en inglés de 1981).

STENHOUSE, L. (1987b). *La investigación como base de la enseñanza.* Madrid: Morata. (Edición original en inglés de 1985).

STRAUSS, A. y CORBIN, J. (1994). Grounded theory methodology: An overview. En N. K. Denzin e Y. S. Lincoln (Eds), *Handbook of Qualitative Research* (pp. 273-285). Thousand Oaks, Ca: Sage.

STUBBS, M. y DELAMONT, S. (1978) (Eds). *Las relaciones profesor- alumno.* Barcelona: Oikos-tau. (Edición original en inglés de 1978).

SUÁREZ, M. (1986-1987). Diseño espacial del aula y conductas escolares. *Anuario Interuniversitario de Didáctica, 4/5,* 307-319.

T

TADEU DA SILVA, T. (1995). *Escuela, conocimiento y currículum. Ensayos críticos.* Buenos Aires: Miño y Dávila.

TANNEHILL, D. ; ROMAR, J. E.; O'SULLIVAN, M; ENGLAND, K. y ROSENBERG, D. (1994). Attitudes toward physical education: Their impact on how physical education teachers make sense of their work. *Journal of Teaching in Physical Education, 13,* 406-420.

TANNEHILL, D. y ZAKRAJSEK, D. (1993). Student attitudes towards physical eduction: A multicultural study. *Journal of Teaching in Physical Education, 13,* 78-84.

TAYLOR, J. L. (1979). Development of the physical education observation instrument using generalizability study theory. *Research Quarterly, 50, 3,* 468-481.

TAYLOR, S. J. y BOGDAN, R. (1990). *Introducción a los métodos cualitativos de investigación.* Buenos Aires: Paidós. (Edición original en inglés de 1984).

TEJEDOR TEJEDOR, F. J. y CARIDE, J. A. (1988). Influencia de las variables contextuales en el rendimiento académico. *Revista de Educación, 287,* 113-146.

TESCH, R. (1989). Basic qualitative analysis with QUALPRO. *Qualitative Studies in Education, 2, 4,* 367-371.

TESCH, R. (1990). *Qualitative research: Analysis types and software tools.* Bistol: The Falmer Press.

TESCH, R. (1990). Software for qualitative researchers: analysis needs and program capabilities. En N. G. Fielding y R. M. Lee (Eds). *Usinsg computers in qualitative research.* (pp. 16-37). London: Sage.

TESCH, R. (1989). Basic qualitative analysis with QUALPRO. *Qualitative Studies in Education, 2, 4,* 367-371.

TINNING, T. I. y SIENDENTOP, D. (1985). The characteristics of tasks and accountability in student teaching. *Journal of Teaching in Physical Education,, 4,* 286-299.

TITONE, R. (1986). *El lenguaje en la interacción didáctica. Teorías y modelos de análisis.* Madrid: Narcea. (Edición original en italiano de 1981).

TJEERDSMA, B. L.; RINK, J. E. y GRAHAM, K. C. (1996). student perceptions, values, and beliefs prior to, during, and after badminton instruction. *Journal of Teaching in Physical Education,, 15,* 464-476.

TOMME, P. M. y WENDT, J. C. (1993). Affective teaching: Psycho-social aspects of physical education. *Journal of Physical Education, Recreation and Dance, October,* 66-69.

TORRES ALBERO, C. (1988). La calidad de la enseñanza en el bachillerato. Un enfoque sociológico. *Revista de Educación, 286,* 245-279.

TORRES LANA, E. (1993). Modelos mentales, modelos de la mente. *Cognitiva, 5, 1,* 27-30.

TORRES SANTOMÉ, J. (1991). *El curriculum oculto.* Madrid: Morata.

TOUSIGNANT, M.y SIEDENTOP, D. (1983). A qualitative analysis of task structures in required secondary physical education classes. *Journal of Teaching in Physical Education, 3, 1,* 47-57.

TRIANA, B. (1989). La concepción de los padres sobre el desarrollo: Teorías personales o teorías culturales. *Infancia y Aprendizaje, 46,19-39.*

TRIANA, B. (1991). Las concepciones de los padres sobre el desarrollo: Teorías personales o teorías culturales. *Infancia y Aprendizaje, 54,* 19-39.

TRILLO ALONSO, F. (1992). El pensamiento del alumno. Claves para el diseño del currículum y para su desarrollo en el marco de la Reforma. En C. Marcelo y P. Mingorance. (Eds). *Pensamiento de Profesores y Desarrollo Profesional II.* (pp. 431-452). Sevilla: Secretariado de Publicaciones de la Universidad.

TURNER, A. y MARTINEK, T. J. (1995). Teaching for understanding: A model for improving decision making during game play. *Quest, 47,* 44-63.

V

VARIOS. (1991). Conocimientos previos y aprendizaje escolar. *Cuadernos de Pedagogía, 188, 12-14.*

VÁZQUEZ, S. M. (1993). Rendimiento escolar y esfuerzo: Hacia la revalorización dela autonomía personal en el proceso educativo. *Revista Española de Pedagogía, 195,* 227-250.

VEAL, M. L. (1992). School-based theories of pupil assessment: A case study. *Research Quarterly for Exercise and Sport, 53, 1,* 48-59.

VEAL, M. L. y COMPAGNONE, N. (1995). How sixth graders perceive effort and skill. *Journal of Teaching in Physical Education, 14,* 431-444.

VELASCO MAILLO, H. M. (Comp.) (1994). *Lecturas de antropología social y cultural. La cultura y las culturas.* Madrid: UNED.

VELASCO MAILLO, H. M.; GARCÍA, F. J. y DÍAZ DE RADA, A. (Eds). (1993). *Lecturas de antropología para educadores. El ámbito de la antropología de la educación y de la etnografía escolar.* Madrid: Trotta.

VELÁZQUEZ BUENDÍA, R.; DÍAZ, M.; MARTÍNEZ, V. y HERNÁNDEZ, J. L. (1993). *Una aproximación a los intereses de los alumnos de B.U.P. hacia la educación física.* Madrid: Centro de profesores de Madrid-Centro.

VERTINSKY, P. (1989). Information source utilization and teachers' attributes in physical education: A preliminary test of rational paradigm. *Research Quarterly for Exercise and Sport, 60, 3,* 268-279.

VICIANA, J. (1996). *Evolución del conocimiento práctico de los profesores de educación física en un programa de formación permanente colaborativo.* Tesis doctoral. Universidad de Granada.

VIRGILIO, S. J. (1979). *The effects of direct and reciprocal teaching strategies on the cognitive, affective, and psycomotor behavior of fifth grade pupils in beginning archery.* Doctoral dissertation. Florida State University.

VISAUTA, B. (1989). *Técnica de investigación social. I: Recogida de datos.* Barcelona: PPU.

VYGOTSKY, L. S. (1991). Obras escogidas I. Madrid: Visor/MEC. (Edición original en ruso de 1982).

VYGOTSKY, L. S. (1995). *Pensamiento y Lenguaje.* Barcelona: Paidós. (Edición original en ruso de 1934).

W

WALFORD, G. (1995). *La otra cara de la investigación educativa.* Madrid: La Muralla. (Edición original en inglés de 1991).

WALKER, R. (1989). *Métodos de investigación para el profesorado.* Madrid: Morata.

WALLIGN, M. D. y MARTINEK, Th. J. (1995). Learned helplessness: A case study of a middle school student. *Journal of Teaching in Physical Education, 14,* 454-466.

WANG, B. M. (1977). *An ethnography of a physical education class: An experiment in integrated living.* Doctoral dissertation. University of North Carolina at Greensboro.

WARD, D. S. (1982). Student percptions of the classroom learning environment in physical education. *Journal of Teaching in Physical Education, 2 (1),* 19-28.

WEBSTER, G. (1987). Influence of peer tutors upon academic learning time physical education of mentally handicapped students. *Journal of Teaching in Physical Education, 6,* 393-403.

WEISHEW, N. L. y PENG, S. S. (1993). Variables predicting students' problem behaviors. *Journal of Educational Research, 87, 1,* 5-17.

WELLMAN, H. y HICKLING, A. (1994). The mind's "I": Children's conception of the mind as an active agent. *child Development, 65,* 1564-1580.

WERTSCH, J. V. (1988) *Vygotsky y la formación social de la mente.* Barcelona: Paidós. (Edición original en inglés de 1985).

WERTSCH, J. V. (1989). Semiotic mechanisms in joint cognitive activity. *Infancia y Aprendizaje, 47,* 3-36.

WHITE, L. (1988). Redacción de diarios como parte del proceso de aprendizaje. En S. Kemmis y R. McTaggart. (Ed.). *Cómo planificar la investigación-acción.* (pp. 186-194). Barcelona: Laertes.

WIDICH, A. J. y LYMAN, S. M. (1994). Qualitative methods: Their history in sociology and antropology. En N. K. Denzin e Y. S. Lincoln (Eds), *Handbook of Qualitative Research* (pp. 23-59). Thousand Oaks, Ca: Sage.

WILCOX, K. (1993). La etnografía como una metodología y su aplicación al estudio de la escuela: una revisión. En H. M. Velasco; F. J. García y A. Díaz. (Eds). *Lecturas de antropología para educadores. El ámbito de la antropología de la educación y de la etnografía escolar.* (pp. 95-126). Madrid: Trotta.

WILLIS, P. (1988). *Aprendiendo a trabajar. Cómo los chicos de clase obrera consiguen trabajos de clase obrera.* Madrid: Akal. (Edición original en inglés de 1978).

WILLIS, P. (1993). Producción cultural no es lo mismo que reproducción cultural, que a su vez no es lo mismo que reproducción social, que tampoco es lo mismo que reproducción. En H. M. Velasco; F. J. García y A. Díaz. (Eds). *Lecturas de antropología para educadores. El ámbito de la antropología de la educación y de la etnografía escolar.* (pp. 431-461). Madrid: Trotta.

WILLIS, P. (1994). La metamorfosis de merecancías culturales. En M. Castells y otros. *Nuevas perspectivas críticas en Educación.* (pp. 166-206). Barcelona: Paidós.

WITTROCK, C. (1989). Procesos de pensamiento de los alumnos. En Merlin C. Wittrock. *La investigación de la enseñanza, III. Profesores y alumnos.* (pp. 544-626). Barcelona: Paidós/MEC.

WITTROCK, C. (1989). *La investigación de la enseñanza, I, II y III.* Barcelona: Paidós/MEC. (Edición original en inglés de 1986).

WOODS, P. (1989). *La Escuela por dentro. La etnografía en la investigación educativa.* Barcelona: Paidós/MEC. (Edición original en inglés de 1986).

WOODS, P. (1992). Symbolic interactionism: theory and method. En M. D. LeCompte; W. L. Millroy y J. Preissle (Ed.). *The handbook of qualitative research in education.* (pp. 337-404). San Diego, Ca: Academic Press, Inc.

WOODS, P. y HAMMERSLEY, M. (1995) (Comps). *Género, cultura y etnia en la escuela. Informes etnográficos.* Barcelona: Paidós/MEC. (Edición original en inglés de 1993).

WOLCOTT, H. F. (1982). Differing styles of on-site research,or, if it isn't ethnography, what is it?. *Review Joournal of Philosophy and Social Science, 7, 1-2,* 154-169.

WOLCOTT, H. F. (1992). Posturing in qualitative research. En M. D. LeCompte; W. L. Millroy y J. Preissle (Ed.). *The handbook of qualitative research in education.* (pp. 3-52). San Diego, Ca: Academic Press, Inc.

WOLCOTT, H. F. (1993). Sobre la intención etnográfica. En H. M. Velasco; F. J. García y A. Díaz. (Eds). *Lecturas de antropología para educadores. El ámbito de la antropología de la educación y de la etnografía escolar.* (pp. 127-144). Madrid: Trotta.

WRIGHT, J. (1995). A fenimist poststructuralist methodology for the study of gender construction in physical education: description of a study. *Journal of Teaching in Physical Education, 15,* 1-24.

WRINGE, C. (1995). Educational rights in multicultural democracies. *The Journal of the Philosophy of Education Society of Great Britain, 29, 2,* 285-293.

Y

YINGER, R. J. y CLARK, C. M. (1988). El uso de documentos personales en el estudio del pensamiento del profesor. En L. M. Villar Angulo (Dir.). *Conocimiento, creencias y teorías de los profesores.* (pp. 197-224). Alcoy: Marfil.

Z

ZABALZA, M. A. (1991). *Los diarios de clase. Documentos para estudiar cualitativamente los dilemas prácticos de los profesores.* Barcelona: PPU.

ANEXOS

ANEXO A.-

- Entrevistas alumnado.

- Cuestionario alumnado.

ENTREVISTA N° 1. ALUMNADO

1.- ¿ Qué supone la Educación para tí ?.

2.- ¿ Cómo ha sido tu experiencia en Educación Física hasta el momento ?.

3.- ¿ Cómo ves la Educación Física como asignatura dentro del Bachillerato ?.

4.- ¿ Qué esperas encontrar en las clases de E.F ?.

5.- En general, ¿Qué te preocupa al comenzar el nuevo curso?.

6.- ¿ Qué funciones crees que debe tener el alumno y el profesor durante las clases ?. ¿ Te gustaría que el profesor te diera más libertad en las clases ?. ¿ Para qué ?.

7.- ¿ Qué contenidos te gustaría dar este año en E.F ?. ¿Quién crees que debe elegir los contenidos ?.

8.- ¿ Cómo te gustaría que se dieran esos contenidos ?.

9.- ¿ Cómo crees que serán las relaciones con tus compañeros/as durante las clases de E.F ?.

10.- ¿ Qué características te gustaría que tuviera tu profesor/ra de E.F ?. ¿ Como debería ser un profesor ideal en E.F ?.

11.- ¿ Cómo describirías a un alumno excelente en las clases de E.F ?.

12.- Según tu opinión, ¿Cómo debe ser la evaluación en E.F.?.

13.- ¿ Por qué aceptastes la realización de los diarios y la participación en esta investigación ?.

14.- ¿Crees que puede cambiar tu actuación en las clases de E.F por el hecho de participar en la investigación?.

ENTREVISTA N° 2. ALUMNADO

1) ¿Qué opinión crees que tienen tus compañeros, profesores y padres de la Educación Física como asignatura?.

2) ¿Qué piensas hasta ahora de las clases de Educación Física?. ¿Qué te preocupa como alumno?.

3) ¿Qué opinas de los contenidos que habéis dado y de la manera de enfocarlos?.

4) ¿Qué papel crees que has desempeñado en las clases de E.F?. ¿Y el profesor?.

5) ¿Te gustaría que el profesor de E.F te dejara más responsabilidad durante la clase?. En caso afirmativo, ¿Qué tipo de responsabilidad?.

6) ¿Cómo ha sido tu relación con el profesor?.

7) En general, ¿Cómo valoras hasta ahora a tu profesor de E.F?.

8) En general, ¿Qué te agrada más, realizar los ejercicios de clase de forma individual o con otros compañeros? ¿Por qué?.

9) ¿Cómo han sido las relaciones con tus compañeros durante las clases de Educación Física?.

10) ¿Qué factores crees que hacen que aprendas mejor o peor en las clases de E.F?.

11) ¿Qué hubieras cambiado en este primer trimestre?.

12) ¿Qué factores piensas que llevan a un alumno a faltar a clase de E.F intencionadamente?.

13) ¿Te ha influido de alguna manera el contexto de la investigación?, ¿Cómo?.

ENTREVISTA N° 3. ALUMNADO

1) ¿ Qué problemas has tenido durante este trimestre que hayan influido en tu vida escolar ?.

2) ¿ Qué opinión tienes del Instituto ?.

3) ¿ Qué piensas de las clases de E.F hasta el momento?. ¿Qué cambios notas con respecto al primer trimestre?.

4) ¿ Qué te ha parecido el nuevo contenido tratado en este trimestre?. ¿ Y las actividades realizadas ?.

5) ¿ Ha cambiado algo tu opinión sobre el profesor de E.F ?.

6) ¿ Cómo ves la relación con tu profesor ?

7) ¿ Cómo valoras tu participación en las clases de E.F?. ¿Y la de tus compañeros ?.

8) ¿ Cómo han evolucionado las relaciones con tus compañeros?.

9) ¿ Qué opinas sobre la responsabilidad que os ha dado el profesor durante las clases de E.F ?.

10) ¿ Qué tipo de decisiones te gustaría que te dejaran tomar y cuales preferirías que tomara el profesor ?.

11) ¿ Qué hubieras cambiado de la calificación en este trimestre ?.

12) ¿ Qué opinas sobre el hecho de que los alumnos también evaluen ?. ¿Crees que funciona ?.

13) ¿ Qué diferencias encuentras entre las clases de E.F y el resto de materias ?. Enumera los aspectos que tu consideres positivos y negativos de la E.F y que no encuentres en el resto de asignaturas.

14) ¿ Qué variables contextuales piensas que influyen en el desarrollo de las sesiones de E.F ?. ¿Cuáles crees que han influido en este trimestre ?.

15) ¿ Qué hubieras cambiado en este segundo trimestre ?.

16) Tras varios meses. ¿Cómo valoras el hecho de realizar un diario tras la clase de educación física ?.

ENTREVISTA N° 4. ALUMNADO

1) ¿ Cómo recuerdas las clases del último trimestre en Educación Física ?.

2) ¿ Qué te ha parecido el contenido tratado ?.

3) ¿Cómo valoras la organización que se ha desarrollado durante las clases ?.

4) ¿ Cuál crees que era el objetivo a conseguir en las clases de E.F ?.

5) ¿ Cómo valoras tu participación y la de tus compañeros durante las clases ?.

6) ¿ Qué problemas te has encontrado en este trimestre, sobre todo al tener que desempeñar un papel importante durante la clase ?.

7) Tus compañeros, ¿ Qué imagen crees que tienen de tí al finalizar el curso ?.

8) ¿ Qué imagen piensas que tiene el profesor de tí ?. ¿ Qué crees que esperaba de tí ?.

9) ¿ Cómo describirías las relaciones con tus compañeros/as de clase ?. ¿ Y la relación con el profesor ?.

10) ¿ Qué criterios crees que se han tenido en cuenta para la calificación ?. ¿Cuáles piensas que se deben tener en cuenta ?.

11) ¿ Qué hubieras cambiado en este trimestre ?

12) ¿ Qué variables contextuales han podido influirte durante las clases de E.F ?.

13) Una vez finalizado el curso, ¿ Ha cambiado algo tu opinión sobre la E.F ?.

14) ¿ Crees que te ha aportado algo la realización del diario?.

CUESTIONARIO. ALUMNADO

1) Fecha de Nacimiento:
2) Lugar de Nacimiento:
3) ¿ Dónde nacieron tus padres ?
Padre: Madre:

4) Nivel de estudios de tus padres:
Padre: Madre:

5) ¿ Cuál es la profesión de tu padre ?.

6) ¿ Cuál es la profesión de tu madre ?.

7) ¿ Qué tipo de contrato tiene tu padre ?.
( ) Fijo ( ) Temporal ( ) Está en paro.

8) ¿ Qué tipo de contrato tiene tu madre ?
( ) Fijo ( ) Temporal ( ) Está en paro.

9) ¿ Cuántos hermanos/as tienes ?. Sitúate.
hermanos: hermanas:

10) ¿ Cuántas personas viven en tu casa ? ¿Qué parentesco tienen contigo ?.
N°: Quienes:

11) ¿ Has tenido ó tienes Beca ?

12) ¿ Por qué has venido a estudiar a este Instituto ?.

13) ¿ Quién decidió que vinieras a estudiar a este Centro?.

14) ¿ Te gustaría cambiarte de Instituto ?. En caso afirmativo ¿ Qué instituto y por qué ?.

15) ¿ Has repetido alguna vez curso ?. ¿ Cuál ?.

16) Si pudieras elegir, ¿ Seguirías estudiando ?. ¿ Por qué ?.

17) ¿ Qué opinas de los programas de Bachillerato ?.

18) ¿ Te gustaría cambiar de clase-grupo ?. ¿ Por qué ?.

19) Tus amigos, tus mejores amigos, con los que compartes tu tiempo libre, ¿ son alumnos de tu clase ó Intituto ?.

20) ¿ Cuántas horas a la semana, de tu tiempo libre, sueles pasar en tu casa ?.

21) ¿ Cuántas horas a la semana, de tu tiempo libre, sueles pasar con tus amigos/as ?.

22) ¿ Dónde sueles pasar tu tiempo libre ?.

23) ¿ Cuántas horas a la semana, de tu tiempo libre, realizas actividad física ?. ¿Qué actividad física realizas ?.

24) ¿ En qué tipo de actividades extraescolares organizadas por el instituto sueles participar ?. ¿ Por qué ?.

25) ¿ Te animarías en alguna ocasión a presentarte a delegado de curso ?. ¿ Por qué ?

26) ¿ Conoces cómo funciona el consejo escolar ?. ¿ Te animarías en alguna ocasión a presentarte como representante para el consejo escolar ?. ¿ Por qué ?.

27) ¿ De cuánto dinero sueles disponer a la semana ?.

28) El dinero del que dispones cada semana, ¿ cómo lo obtienes ?. ¿Te lo dan tus padres, trabajas,...?

29) ¿ Cómo calificarías tu relación con tus padres y hermanos/as ?. ¿ A cuál de ellos sueles confiarle más tus problemas ?.

30) Ante unas malas notas, la reacción de tus padres, ¿ cuál suele ser ?. ¿ Cuál debería ser ?.
31) ¿ Tienes impuesto algún tipo de normas en tu casa?. Horas de t.v., horas de estudio, hora de llegada por la noche,... ¿ las crees necesarias ?.

ANEXO B.-

- Entrevistas profesor

ENTREVISTA N°1. PROFESOR COLABORADOR

1) ¿ Cuál es tu Experiencia Docente en actividades de Educación Física ?.

2) ¿ Qué opinas sobre la profesión docente ?. ¿ Cómo ha evolucionado tu forma de ver la realidad educativa?.

3) ¿ Consideras la escuela como fiel reflejo de la sociedad?.

4) En general, ¿Qué opinas del nuevo sistema educativo, LOGSE ?. ¿ Cuál cees que es la finalidad principal de la Reforma ?

5) ¿ Qué opinión tienes de la E.F como asignatura ?.

6) ¿ Qué objetivos crees que se deben perseguir en E.F ?.

7) ¿ Qué contenidos deberían tratarse en E.F ?.

8) ¿ Cuál es tu opinión sobre el binomio proceso-producto ?.

9) ¿ Cómo crees que debe ser la relación profesor-alumno ?.

10) ¿ Qué papel crees que debe tener el alumno y el profesor en las clases de E.F?.

11) ¿ Con qué clase de alumnos te gustaría encontrarte ?.

12) ¿ Sinceramente para qué crees que existe la evaluación ?.

13) ¿ Qué forma de actuar por parte del profesor consideras que puede ayudar al alumno a conseguir una mayor independencia ?.

14) ¿ Qué entiendes y qué opinión tienes de los Estilos de Enseñanza Tradicionales ?.

15) ¿ Y de los Estilos de Enseñanza Participativos ?. ¿ Y en especial la enseñanza recíproca y la microenseñanza ?.

16) ¿ Qué estilos, o forma de dar la clase, crees que se corresponden más con tu manera de ser ?.

17) ¿ Cómo ves el contexto del centro para el desarrollo de las clases de E.F?.

18) ¿ Cuál es tu motivación para participar en esta investigación ?.

ENTREVISTA N° 2. PROFESOR COLABORADOR

1) Como docente; ¿De qué manera te ha influido la aplicación de esta primera fase sobre estilos de enseñanza tradicionales? y, ¿Cuáles son tus sentimientos o preocupaciones en estos momentos?.

2) ¿Cómo valorarías el grado de toma de decisiones permitida hasta ahora a tus alumnos/as?. ¿Qué papel en la enseñanza crees que han tenido?.

3) ¿De qué manera crees que tu forma de actuar ha influido en el pensamiento de tus alumnos/as?.

4) ¿Qué opinión tienes de la clase como grupo?.

5) ¿Qué opinión tienes de cada uno de los sujetos en concreto, y en especial sobre su responsabilidad como alumno/a?.

6) ¿Qué variables crees que te han influido a la hora de llevar a cabo esta fase del programa docente?.

7) ¿Qué criterios de calificación has tenido en cuenta en este trimestre?.

8) ¿Crees que los alumnos/as pueden conseguir, en lo que queda de curso y con tu actuación, cotas altas de autonomía?.

ENTREVISTA N° 3. PROFESOR COLABORADOR

1) Tras esta fase del programa docente (Fase 2), ¿Cuál es tu valoración personal como profesor ?.

2) ¿ Crees que esta experiencia ha cambiado en algo tu manera de ver la enseñanza de la E.F ?.

3) ¿ Qué factores consideras necesarios para que se alcancen cotas elevadas de responsabilidad en el alumnado?.

4) ¿Cómo valoras la actuación conjunta del profesorado en el centro?.

5) Hasta ahora, ¿ Cómo valoras la evolución en la de toma de decisiones responsables por parte de tus alumnos durante las clases de E.F ?.

6) En general, ¿ Cómo crees que ha sido aceptada esta manera de dar clase por tus alumnos ?. ¿ Y el hecho de participar en la evaluación de sus compañeros, así como el ser evaluado por otros ?.

7) Describe los rasgos o características personales de cada uno de tus alumnos que son objeto de estudio. En especial, ¿ Qué opinión tienes sobre el grado de responsabilidad de cada uno de ellos ?.

8) ¿ En qué ha podido cambiar el pensamiento de tus alumnos/as después de la Fase 2 ?.

9) ¿ Qué variables de contexto crees que te han influido a la hora de desarrollar esta fase del programa docente?.

10) Con el objetivo de conseguir una mayor autonomía en la enseñanza, ¿ Qué te parece la idea de seguir aumentando la toma de decisiones por parte del alumno/a durante las clases de E.F ?.

ENTREVISTA N° 4. PROFESOR COLABORADOR

1) ¿ Cuál es tu valoración personal sobre el programa docente durante esta última fase ?.

2) Describe los criterios de calificación que has seguido durante este trimestre.

3) ¿ Qué te ha parecido el proceso seguido durante todo el curso y el resultado conseguido en el aumento del reparto de responsabilidades ?.

4) Describe como crees que ha influido el programa en cada uno de los alumnos/as objeto de estudio y cuál crees que ha sido su resultado.

5) ¿ Qué varibles de contexto te han influido para el desarrollo de las clases?.

6) ¿ En qué manera te ha podido influir esta experiencia para el ejercicio profesional futuro ?.

ANEXO C.-

- Definicion de las categorias para el analisis del contenido tematico

RELACION DE CATEGORIAS PARA EL ANALISIS TEMÁTICO[1]

I.- DIMENSION PERSONAL

CONCEPCIÓN DEL PROFESOR	CPR
CONCEPCION DE LOS COMPAÑEROS	CCO
CONCEPCION DE LA E.F.	CEF
AUTOCONCEPTO.	AUT
GRADO DE AUTONOMIA	GAU
EXPERIENCIAS PREVIAS:	
- EXPERIENCIAS EXTRAESCOLARES	EEX
- EXPERIENCIAS DEPORTIVAS.	EDE
- EXPERIENCIAS ESCOLARES.	EES

II.- DIMENSION DESARROLLO DE LA CLASE DE EDUCACION FISICA

CLASE:

- VALORACION GENERAL	VGE
- PARTES DE LA CLASE	PCL
- CONTENIDOS	CON

TAREAS:

- TAREA GENERAL	TGE
- PROPOSITO DE LAS TAREAS	PRO
- NIVEL DE INNOVACION	INN
- NIVEL DE RIESGO	RIE
- ADECUACIÓN DE LA TAREA	ADE
- NUMERO COMPONENTES	NCO

ALUMNADO:

- EXENTOS	EXE
- MOTIVACION	MOT
- DESARROLLO TEMPORAL	TEM
- GRADO DE PARTICIPACION DEL ALUMNO	PAR
- ESTRATEGIA DEL ALUMNO	EST
- RESULTADOS	RES
- GENERO	GEN
- RIDICULO	RID

CLIMA SOCIO-AFECTIVO CON COMPAÑEROS:

- COMPONENTES DEL GRUPO	GRU

[1] La definición de cada una de las categorías, tanto para el análisis temático como para el análisis de la carga emotiva, se presenta en el anexo B.

- RELACION COMPAÑEROS	RCO
PROFESOR:	
- CARACTERÍSTICAS PERSONALES	CPE
- INTERVENCIÓN DIDÁCTICA	IDI
- CALIFICACION E.F	CAL
CLIMA SOCIO-AFECTIVO CON EL PROFESO	
- RELACIONES PROFESOR-ALUMNO	RPA
- PERSONALIZACIÓN	PER

III.- DIMENSION CENTRO

OTRAS AREAS:	
- OTRAS CLASES	OTR
- CALIFICACION OTRAS AREAS	COT
- PROFESORES OTRAS CLASES	POT
- ALUMNOS OTRAS CLASES	AOT
INFRAESTRUCTURA DE EDUCACIÓN FÍSICA:	
- INSTALACIONES	INS
- MATERIAL	MAT
ORGANIZACION TEMPORAL ESCOLAR:	
- CALENDARIO ESCOLAR	CES
- HORARIO LECTIVO	HOR

IV.- DIMENSION CONTEXTO

ENTORNO EXTRAESCOLAR	ENT
CONTEXTO CLIMATOLÓGICO	CLI
CONTEXTO DE LA INVESTIGACIÓN:	
- INVESTIGADOR PRINCIPAL	IPR
- COLABORADORES	COL
- CAMARA	CAM
- ENTREVISTA	ETR
- DIARIOS	DIA
- CONTEXTO GENERAL INVESTIGACIÓN	INV

RELACION DE CATEGORIAS PARA EL ANALISIS DE LA CARGA EMOCIONAL

PREOCUPACIONES	PRE
SATISFACCIONES	SAT

CODIGOS Y CATEGORIAS POR ORDEN ALFABETICO

ADE - ADECUACION A LA TAREA
AOT - ALUMNOS OTRAS CLASES
AUT - AUTOCONCEPTO
CAL - CALIFICACION E.F.
CAM - CAMARA
CCO - CONCEPCION COMPAÑEROS
CEF - CONCEPCION DE LA E.F.
CES - CALENDARIO ESCOLAR
CLI - CONTEXTO CLIMATOLOGICO
COL - COLABORADORES
CON - CONTENIDOS
COT - CALIFICACION OTRAS AREAS
CPE - CONCEPCION CARACTERISTICAS PERSONALES
CPR - CONCEPCION PROFESOR
DES - DESCANSO ESCOLAR
DIA - DIARIOS
EDE - EXPERIENCIAS DEPORTIVAS
EES - EXPERIENCIAS ESCOLARES
EEX - EXPERIENCIAS EXTRAESCOLARES
ENT - CONTEXTO ENTORNO
EST - ESTRATEGIA DEL ALUMNO
ETR - ENTREVISTA
EXE - EXENTOS
GAU - GRADO DE AUTONOMIA
GEN - GENERO
GRU - COMPONENTES DEL GRUPO
HOR - HORARIO LECTIVO
IDI - INTERVENCION DIDACTICA
INN - NIVEL DE INNOVACION
INS - INSTALACIONES
INV - CONTEXTO GENERAL DE INVESTIGACION
IPR - INVESTIGADOR PRINCIPAL
MAT - MATERIAL
MOT - MOTIVACION
NCO - NUMERO DE COMPONENTES
OTR - OTRAS CLASES
PAR - GRADO DE PARTICIPACION EN LAS TAREAS
PCL - PARTES DE LA CLASE

PER - PERSONALIZACION
POT - PROFESORES/AS OTRAS CLASES
PRE - PREOCUPACIONES
PRO - PROPOSITO DE LAS TAREAS
RCO - RELACION COMPAÑEROS
RES - RESULTADO
RID - RIDICULO
RIE - NIVEL DE RIESGO
RPA - RELACION PROFESOR-ALUMNO/A
SAT - SATIFACCIONES
TEM - DESARROLLO TEMPORAL
TGE - TAREA GENERAL
VGE - VALORACION GENERAL

I.- <u>DIMENSION PERSONAL:</u> Recoge las categorías en las que el alumno/a realiza declaraciones sobre su propia visión del profesor, de sus compañeros de clase, de la E.F, y sobre sí mismo, bien como persona o como alumno, también recoge la visión particular del grado de dependencia o independencia vivido en la clase con respecto al profesor. Por último muestra sus experiencias personales pasadas en relación con la enseñanza.

CONCEPCION PROFESOR (CPR) - Creencias, juicios, o ideas preconcebidas que tiene el alumno en relación a la figura del profesor de E.F. como docente.

"... pero para mí nunca será un amigo, quizás sea porque ninguno me ha dado la oportunidad de pensar que se puede confiar en ellos como en otra persona, todos los profesores que he tenido, siempre nos han mirado por debajo del hombro, y siempre nos han hecho creer que ellos son superiores a nosotros, y nosotros tan sólo simples estudiantes, sin voz ni voto, y a merced de lo que le dé la gana de hacer con nuestras notas, según le caigamos bien o no".

CONCEPCION COMPAÑEROS (CCO) - Incluye declaraciones referidas a la manera en que percibe a los compañeros como alumnos o como personas.

"Creo y opino, que <u>mi clase es una clase que trabaja y que lo hace todo, y lo mejor que puede</u>".

"Rosa es una de las tías más buenas de la clase".

CONCEPCION DE LA EDUCACION FISICA (CEF) - Referencias en las que se contiene opiniones, juicios o creencias que indiquen la manera en que el alumno percibe la asignatura de educación física en relación al currículo.

"Creo que con dos horas a la semana de educación física es suficiente".

"Tal vez en educación física debería existir más clases teóricas de las que damos".

AUTOCONCEPTO (AUT) - Aparece siempre que el alumno refleje la idea, juicio u opinión que tiene sobre sí mismo, bien como persona ó como alumno.

"...quizás es que soy masoca".

"Me considero algo vago para correr".

GRADO DE AUTONOMIA (GAU) - Referencias acerca del grado de decisiones concedidas por el profesor al alumno. Realizan declaraciones sobre el funcionamiento del grupo cuando ven aumentada o recortada su independencia con respecto a la autoridad del profesor, y sobre las decisiones que el alumno toma a raíz de la responsabilidad concedida por éste.

"Hoy me he enterado, de que cuando corramos los 30 minutos, no va a ser a nuestro propio ritmo, sino que llevaremos el ritmo del que al maestro se le meta entre ceja y ceja"

"Hoy nos ha dejado el profesor decidir con qué grupo podíamos jugar, y la verdad, ha sido un partido..."

EXPERIENCIAS PREVIAS: Referencias realizadas por el alumno sobre aspectos escolares o extraescolares anteriores a este curso académico.

- EXPERIENCIAS EXTRAESCOLARES (EEX) - Se incluye cuando el alumno recuerda experiencias de su vida personal no académica, relacionándolo de cierta forma con aspectos de la enseñanza.

"...le he tenido que decir que ya no podía más, por que esta tarde tengo un dolor de espalda. Hace cuatro años fuí al médico de la espalda por que me dolía mucho y me dijo que tenía dos vertebras más o menos en el centro de la espalda[2]...".

- **EXPERIENCIAS DEPORTIVAS (EDE)** - Recuerda su actividad relacionada con actuaciones fuera de las clases propias de E.F, pero relacionadas con la actividad física y/o deportiva; es decir, experiencias vividas en escuelas deportivas, equipos, juegos con sus amigos, etc.

"Desde que tenía 14 años siempre he estado jugando al voleibol con el equipo del Instituto".

- **EXPERIENCIAS ESCOLARES (EES)** - Recuerda experiencias pasadas como estudiante, normalmente comparándose con la situación real. La categoría incluye tanto las experiencias pasadas ocurridas durante el horario lectivo, como las ocurridas dentro de actividades organizadas por el propio centro y fuera del horario lectivo (acampadas, excursiones, visitas culturales, etc).

"Ni en la E.G.B, ni casi en los dos años de E.S.O nos han explicado bien que es lo que se hacía, bueno en la E.S.O un poco más...".

II.- DIMENSION DESARROLLO DE LA CLASE DE EDUCACION FISICA:

Incluye declaraciones del alumno sobre la asignatura o sobre lo acontecido durante las clases de educación física en el presente curso académico.

[2] Los subrayados son del investigador. Estos pretenden destacar al lector la part fragmento de diario del alumno/a, a la que corresponde la definición previa de la categoría.

CLASE: Recoge las referencias del alumno a la clase de E.F como unidad, a sus partes en función del tiempo y los ejericios realizados, o bien a los núcleos temáticos de trabajo o contenidos propuestos para las clases (condición física, deportes:voleibol,fútbol, etc).

- VALORACION GENERAL (VGE) - Se registra siempre que el alumno haga referencias de valor a la clase en conjunto o parte de ésta, sin especificar ejercicios concretos desarrollados en ella.

"¡Como se nota cuando nos gusta una clase!, hoy se ha notado que nos ha gustado a todos, ha sido divertida y la gente se ha esforzado".

"Hoy no sé que decir de la clase, porque ha sido muy extraña, ha sido...".

- PARTES DE LA CLASE (PCL) - Incluye declaraciones referidas a la estructura de la clase, en función del contenido y/o tiempo dedicado a cada uno de los fragmentos o segmentos que componen la sesión.

"Siempre me gusta que exista un precalentamiento ya que ejercitas un poco los músculos y te quita el vaguerío que llevas encima".

"Me gustaría que los profesores antes de terminar la clase, en cinco minutos, hicieran ejercicios de estiramientos y un poco de relajación".

- CONTENIDOS (CON) - Declaraciones referidas a la materia a impartir en la especialidad de educación física, bien en relación con la clase, el trimestre o el curso.

"Esta semana hemos empezado con el voleibol, ¡menos mal!; estábamos ya todos un poquito cansados de la preparación física".

TAREAS: Recoge cualquier tipo de referencia sobre los ejercicios o trabajos realizados durante la clase o bien sobre los propuestos para realizarse fuera de ésta.

- TAREA GENERAL (TGE) - Se registra siempre que el alumno se refiera al ejercicio/s realizado durante la clase.

"Para finalizar la clase, realizamos tres series de progresivos de menos a más velocidad".

- PROPOSITO DE LAS TAREAS (PRO) - Hace referencia a la intencionalidad, finalidad, utilidad o provecho que percibe el alumno de las tareas propuestas durante la clase.

"Sinceramente, no sé para que nos puede servir correr una vez a la semana 10 o 15 minutos".

"Cuando no estiramos salimos siempre con los músculos engarrotados y de la otra manera te sientes mejor".

- NIVEL DE INNOVACION (INN) - Refleja la rutina, monotonía, costumbre; o por el contrario la novedad, variación, originalidad de los acontecimientos ocurridos durante la clase, y en especial de los ejercicios realizados durante ésta.

"Ultimamente las clases son siempre iguales, mucha carrera continua y toda la clase cambiándola con algunos ejercicios, y la verdad es que se hace pesado todos los días igual"

- NIVEL DE RIESGO (RIE) - Declaraciones del alumno en relación al nivel de peligro subjetivo u objetivo, existente por las circunstancias que rodean la realización de las tareas.

"Hoy ha habido un accidente, por así llamarlo; dos chicas, haciendo uno de los divertidos ejercicios de velocidad, se han dado de frente. Nunca lo había pensado, pero realmente corremos peligro en las clases de educación física, cualquier movimiento en falso nos puede repercutir en algo grave".

- ADECUACION DE LA TAREA (ADE) - Declaraciones del alumno en las que éste aprecia la intensidad o complejidad de la clase o las tareas propuestas durante ésta y su nivel de adaptación en función de las características, conocimiento o nivel físico y técnico de él o de sus compañeros.

"Hoy el profesor se ha pasado con los ejercicios de piernas y muslos, todos eran pesados había que hacer muchas repeticiones y han sido demasiados ejercicios dedicados a una misma parte del cuerpo. Han sido tan agotadores que mucha gente se ha quedado a medias"

- NUMERO COMPONENTES (NCO) - Declaraciones referidas al número de compañeros que participan en la realización de los ejercicios propuestos durante la clase.

"Cuando nos toca por parejas se hace más entretenido, pués te puedes picar con el compañero y eso hace que se te pase más rápido".

ALUMNADO: Recoge las declaraciones en relación al alumnado en general, como uno de los agentes del proceso de enseñanza-aprendizaje durante las clases de E.F. Va referido a las implicaciones en las tareas tanto de él como de sus compañeros, los aprendizajes alcanzados o el sistema de interacciones socio-afectivas que se establecen entre ellos.

- **EXENTOS (EXE)** - Declaraciones referidas a aquellos alumnos, que asistiendo a la clase de E.F, se encuentran excluídos de la realización de las tareas propuestas por el profesor.

"Hoy se me olvidó el chandal y no he podido realizar E.F.".

- **MOTIVACION (MOT)** - Esta categoría incluye las declaraciones del alumno a través de las cuales manifiesta su estado de ánimo o interés por el desarrollo de la clase o las tareas.

"Siempre antes de empezar las clases todos estamos muy desganados, a mi me gusta, pero también empiezo desganada..".

- **DESARROLLO TEMPORAL (TEM)** - Declaraciones subjetivas en relación al trascurso del tiempo de clase.

"Más que cinco minutos me pareció que habíamos estado media hora corriendo".

- **GRADO DE PARTICIPACION EN LAS TAREAS (PAR)** - Declaraciones en las que el alumno refleja sus conductas mediante las cuales intenta aumentar o disminuir la intensidad o el tiempo de realización de los ejercicios propuestos durante la clase, también refleja el nivel de esfuerzo que el alumno realiza ante la tarea.

"... llegamos siempre arrastrando los pies por las pistas, diciendo que nos duele todo, que no tenemos ganas de hacer nada, empezamos a hacer los ejercicios mal y cuando el profesor se da la vuelta no los hacemos".

"Cada vez que remataba intentaba darle con todas mis fuerzas y seguidamente iba a ponerme rápidamente el primero para volver de nuevo a rematar".

- **ESTRATEGIA DEL ALUMNO (EST)** - Referencias sobre la manera propia que tiene el alumno de afrontar la realización del ejercicio.

"Mientras corría pensaba siempre en mantener un mismo ritmo de carrera todo el tiempo y una misma respiración Siempre que corro procuro ir contando la respiración y sobre todo nunca jadear porque así te cansas mucho antes; pienso que me encuentro agusto corrriendo (aunque esté cansada y quiera terminar)".

- **RESULTADO (RES)** - Incluye declaraciones referidas al éxito o fracaso en la ejecución de las tareas. Expresa el progreso o retraso con respecto a una correcta ejecución del ejercicio propuesto.

"Hoy hemos estado practicando el pase de antebrazos y aunque no me sale de lo más bien, ya voy dirigiendo más o menos el balón hacia donde pretendo enviarlo, metro más o menos hacia un lado o hacia otro".

- **GENERO (GEN)** - Cuando el alumno destaca la significatividad de pertenecer a un determinado género o sexo, como determinante del suceso descrito.

"No entiendo porque a algunas compañeras, a estas alturas, les da vergüenza ponerse con chicos. Creo que todavía son unas crias".

- **RIDICULO (RID)** - Recoge las declaraciones en las que el alumno se cree expuesto a la burla o menosprecio de terceras personas, como consecuencia de situaciones que puedan acompañar la ejecución de las tareas propuestas en la clase; o bien es el propio alumno el que manifiesta burla o menosprecio hacia las actuaciones del profesor o de otros compañeros.

"El voleibol es un deporte que me ha gustado de siempre, yo nunca he intentado aprender y por lo tanto no sé y me dá mucho corte el hecho de poder quedarme en rídiculo, que es lo que más te impide jugar"

CLIMA SOCIO-AFECTIVO ALUMNOS: Recoge las referencias a todas aquellas condiciones que caracterizan las relaciones con sus compañeros, sus consecuencias, o las circunstancias que las rodea.

- COMPONENTES DEL GRUPO (GRU) - Cualquier referencia del alumno en relación a con quién debe formar grupo para la realización de la tarea/s, o bien sobre el criterio que determina con quién formar el grupo para la realización de la/s tarea/s.

"... en el último ejercicio me puse con Inma".

"De vez en cuando es bueno que el profesor nos coloque con gente diferente; esto hace que podamos conocer a compañeros con los que casi no tratamos".

- RELACION COMPAÑEROS (RCO) - Declaraciones del alumno en relación a la conducta o manera de interactuar con el resto de compañeros o de éstos entre sí.

"...sobraba un jugador para estar los justos, ninguno era lo suficiente compañero como para retirarse, todos querían jugar y nadie cedía y se retiraba, todos decían ¡Vete tú!, y empezaban a señalar, al final acusaban a los más inocentes hasta que conseguían echarle. No suelen ser compañeros".

PROFESOR DE EDUCACION FISICA: Referencias sobre la manera de ser y actuar del profesor, bien como persona o como docente.

- **CARACTERISTICAS PERSONALES (CPE)** - Hace referencia a alguna cualidad estable o momentánea de su profesor de educación física que lo distingue del resto de profesores: edad, sexo, manera de ser, genio, humor, etc.

"Creo que el profesor, para lo joven que es, domina muy bien la materia".

"Hoy el profesor se ha portado diferente parecía con más buen humor que de costumbre".

- **INTERVENCION DIDACTICA (IDI)** - Declaraciones del alumno en relación a las decisiones del profesor sobre las acciones técnicas que le ayudan a guiar el proceso de enseñanza-aprendizaje. Quedan excluídas las relaciones socio-afectivas y las decisiones del profesor por las que éste cede mayor responsabilidad al alumnado.

"Nos ha puesto a realizar esos ejercicios de reacción ante un estímulo, y nos lo tomábamos a cachondeo hasta que ha dicho que quién llegase el último le tocaba hacer flexiones".

CLIMA SOCIO-AFECTIVO CON EL PROFESOR: Recoge las referencias sobre las condiciones que caracterizan las relaciones, circunstancias o consecuencias de las relaciones individuales y/o colectivas de él y sus compañeros con el profesor.

- **RELACIONES PROFESOR-ALUMNO/S (RPA)** - Referencias a la actitud afectiva que el profesor mantiene con el grupo y el alumno en particular, y que se reflejará por su manera de comportarse.

"Salvo a un pequeño grupo, a los demás de la clase los trata sin respeto ninguno. Tan sólo por que se despistan y preguntan algo, y él lo tenga que repetir, le da tanta rabia que se les pone a chillar sin motivo".

- **PERSONALIZACION (PER)** - Declaraciones referidas al nivel de atención individual del profesor al alumno como persona, por cuestiones ajenas al contenido de la tarea.

"Hoy, una compañera corriendo choco contra otra y se hizo daño en el dedo meñique de la mano, el profesor le dijo que saliera del campo sin preocuparse en absoluto de ella".

- **CALIFICACION EN EDUCACION FISICA (CAL)** - Cuantificación del proceso de evaluación referido al alumno. Recoge toda referencia relacionada con los instrumentos, objetivos o subjetivos, utilizados para determinar la superación de la asignatura durante el presente curso académico: notas, exámenes, trabajos, test...

"Hoy nos iba a decir la nota del exámen que hicimos el día anterior, pero se acabó la clase y no la dijo".

III.- DIMENSION CENTRO: Referencias sobre los acontecimientos ocurridos o percibidos por el alumno en el centro (instituto), y que tienen una influecia personal sobre el desarrollo de las clases de educación física.

OTRAS AREAS: Recoge cualquier declaración realizada por el alumno en relación a asignaturas dentro de su currículo y diferentes a la educación física. Trata de recoger la influencia del resto de áreas en el desarrollo de las clases de E.F o viceversa.

- **CLASES OTRAS AREAS (OTR)** - Incluye toda referencia en relación al resto de materias, excluyendo las referidas a las categorías siguientes.

"Y después matemáticas, con lo pesada que se hace".

- **CALIFICACION OTRAS AREAS (COT)** - Referencias a los exámenes y trabajos a realizar o realizados en asignaturas distintas a la educación física.

"Estaba amargado por filosofía, porque la tía nos había fijado un examen de cuatro temas en el mismo día que el de Ciencias Naturales, y pensé que, ¿para qué mierda tanto examen si al poco tiempo la mayoría de las cosas se olvida?.

- PROFESORES DE OTRAS AREAS (POT) - Declaraciones del alumno referidas a los interés, motivaciones, actitudes, comportamientos y características personales de los profesores que imparten las materias de su currículo (excluído la educación física).

"Juan, el profesor de Francés, que tiene un ojo a la virulé, nos dijo que no teníamos clase el viernes a última hora. Y es que nunca viene a clase".

- ALUMNOS DE OTRAS CLASES (AOT) - Declaraciones en relación al comportamiento de algún alumno del centro no perteneciente a su grupo (clase), las influencias de éste durante las clases, o bien sus relaciones con él.

"...encima de tener que soportar la clase, también tener que aguantar las necedades que dice el gracioso que no entra a clase y no tiene otra cosa que hacer más que meterse con nosotros".

"Hoy he quedado para el recreo con una chica de cuarto de E.S.O que me gusta".

INFRAESTRUCTURA DE EDUCACION FISICA: Incluye las referencias realizadas por el alumno sobre el conjunto de elementos o servicios que pertenecen al centro y que determinan o inciden en el desarrollo de las clases de educación física.

- INSTALACIONES (INS) - Declaraciones referidas a los equipamientos o espacios físicos donde tiene lugar el desarrollo de las sesiones de educación física: patio, campos, gimnasio, aula .., así como a la infraestuctura económica que se destina para éstos.

"Nadie ha podido relajarse en ese suelo tan asqueroso, lleno de polvo y chicles".

- MATERIAL (MAT) - Incluye las declaraciones del alumno en relación al uso dado al material que viene utilizándose en la clase de educación física, el estado en que se encuentra este o la infraestructura económica destinada a este.

"Los balones estaban en malas condiciones, unos aguebados, otros muy duros, otros pinchados. Era un desastre, pero como no había otra cosa, tuvimos que explotar al máximo y sacarle todo el jugo posible a ese material que teníamos".

"Es penoso el poco dinero que dá el estatuto para el material de educación física. La verdad es que no sé si de eso se ocupa el estatuto o el propio Instituto, pero sea como sea, no es suficiente. Para conseguir suficiente material, hay que comprarlo de los que no son muy buenos, por no decir malos, y con esto sólo conseguimos que en vez de durar dos cursos, tan sólo lo haga uno, y por lo tanto al año siguiente vuelta a empezar".

ORGANIZACION TEMPORAL ESCOLAR: Intenta recoger la influencia que para el alumno tiene la organización anual y diaria en función del tiempo.

- CALENDARIO ESCOLAR (CES) - Incluye declaraciones que reflejan la incidencia que tiene para el alumno, el período en el que este se encuentra, dentro del calendario establecido para el curso escolar. Esta categoría recogerá los comentarios en los que el alumno sitúa el día en relación a períodos de especial significatividad para él: vacaciones, exámenes, inicio y final de trimestre, días festivos...

"Hoy todos estamos muy alterados por el día de San Alberto, todos tratan de no entrar a clase..."

- HORARIO LECTIVO (HOR) - Declaraciones que reflejan la incidencia que tiene para el alumno de educación física, la hora del día en que se desarrolle la clase, y el orden en que se encuentra con respecto a otras materias.

"Sería preferible que las clases de educación física fueran a última hora, ya que sino tenemos que ir al resto de las clases con todo el olor de haber sudado. Y cualquiera lo aguanta".

IV.- **DIMENSION CONTEXTO:** Referencias realizadas por el alumno que denoten la influencia del entorno medioambiental y familiar o el marco de investigación en su aprendizaje.

ENTORNO EXTRAESCOLAR (ENT) - Comentarios relativos a su vida personal fuera del centro educativo, relacionados tanto con la familia como con el medio que le rodea y transcurridos dentro de este curso académico.

"Hoy no he realizado educación física por culpa de estar donde no me llaman. Este Sábado en la discoteca, me metí a separar una pelea y me dieron en la cabeza con una botella, por lo que me pusieron tres puntos".

CONTEXTO CLIMATOLOGICO (CLI) - Declaraciones en las que el alumno se refiere a las condiciones atmosféricas que rodea la realización de las clases de educación física.

"Esta mañana estaba lloviendo por lo que pensé que no habría clase".

CONTEXTO INVESTIGACION: Referencias del alumno sobre los elementos que han intervenido en la investigación. Trata de determinar, en qué grado (frecuencia) y persistencia, influye cada uno de los elementos de la investigación en el alumno.

- **INVESTIGADOR PRINCIPAL (IPR)** - Incluye declaraciones en relación a la influencia que le ejerce el investigador principal.

"No estoy acostumbrada a tener esta responsabilidad y es que Alvaro me pone nerviosa, parece como si tuviera que hacerlo todo bien, por el hecho de estar observándome".

- **COLABORADORES (COL)** - Declaraciones sobre la influencia que le produce los observadores.

"Ya manifeste anteriormente mis quejas por que no me gusta que me estén observando cuando relizo los ejercicios".

- **CAMARA (CAM)** - Declaraciones en las que recoge la influencia que le produce el hecho de que le estén grabando.

"Hoy nos han grabado con una video-cámara. No me ha gustado nada. Los profesores deberían entender que esto corta mucho y aunque pretendas ignorarlo, no lo consigues; y por lo tanto no te centras".

- **ENTREVISTA (ETR)** - Incluye las referencias del alumno sobre las entrevistas que se le van realizando.

"La reuniones para la entrevista deberían ser en días que no hubiera exámenes, pués en estas fechas no tenemos tiempo ni para respirar".

- **DIARIOS (DIA)** - Incluye las referencias del alumno sobre la realización de los diarios o la incidencia que estos tienen para él.

"Cada vez me alegro más de estar haciendo este diario, pués puedo criticar lo que no me parce bien, sin miedo a reproches, porque se supone que esto es privado".

- **CONTEXTO GENERAL DE INVESTIGACION (INV)** - Cualquier declaración que realiza en relación a la investigación no incluida en las categorías anteriores.

"Pensaba que no iba a ser elegido para realizar los diarios, pués había tanta gente".

"Todos mis compañeros, al igual que yo, en primer lugar nos apuntamos a este trabajo porque no pudimos resistir la tentación de poder logar un Sobresaliente en esta asignatura; pero en el fondo va a ser un gran reto y esfuerzo para nosotros".

2.- DEFINICION DE CATEGORIAS PARA EL ANALISIS DE LA CARGA EMOCIONAL (PREOCUPACIONES-SATISFACCIONES)

PREOCUPACIONES (PRE) - Percepción negativa del alumno que hace referencia a su fracaso en la realización de las tareas o éxamenes, a su desagrado por las tareas realizadas, a su disconformidad con la intervención didáctica del profesor, etc. Recoge todos los juicios negativos que realiza el alumno sobre lo narrado en los diarios. Será registrada en relación a uno de los tópicos (categorías) recogidos en la lista anterior.

"En el día de hoy, he estado preocupado por los exámenes y me he hecho la idea de poder suspender el curso...".

"Ultimamente las clases son siempre iguales de aburridas. Son tan monótonas que...".

SATISFACCIONES (SAT) - Percepción positiva del alumno que hace referencia a los logros conseguidos en la realización de la tareas o los éxamenes, a su agrado por las tareas realizadas, a su conformidad con la intervención didáctica del profesor, etc. Incluye todos lo juicios positivos que realiza el alumno sobre lo narrado en los diarios. Siempre se registra en relación a uno de los tópicos recogidos en la anterior lista de categorías.

"Hoy estoy contento porque me he enterado que he aprobado el exámen que hicimos el último día en Francés".

"¡Como se nota cuando nos gusta una clase!, nos ha gustado, los ejercicios han sido divertido y nos hemos esforzado".

ANEXO D.-

- Resultados porcentual del análisis de contenido de los diarios agrupado por categorías temáticas

- Resultados porcentual del análisis de contenido de los diarios por orden descendente.

SUJETO 1: ENCARNA

ANÁLISIS TEMÁTICO: FRECUENCIAS AGRUPADAS POR CATEGORÍAS

		FASE 1 %	FASE 2 %	FASE 3 %
DIMENSION PERSONAL				
CONCEPCION PROFESOR	CPR	2,909	0,465	0
CONCEPCION COMPAÑEROS	CCO	2,181	5,116	2,75
CONCEPCION E.F	CEF	1,818	1,86	1,83
AUTOCONCEPTO	AUT	5,818	6,511	8,26
GRADO AUTONOMIA	GAU	4,363	4,651	19,27
EXPERIENCIAS EXTRAESC.	EEX	1,09	0	0
EXPERIENCIAS DEPORT.	EDE	0	0	0
EXPERIENCIAS ESC.	EES	1,09	2,325	0
		19,27	**20,93**	**32,11**
CLASE				
VALORACION GNAL	VGE	2,545	1,395	1,83
PARTES CLASE	PCL	4	0,465	0,92
CONTENIDOS	CON	3,636	6,511	4,59
		10,18	**8,37**	**7,34**
TAREAS				
TAREA GNAL	TGE	3,636	6,046	0
PROPOSITO TAREAS	PRO	0	2,325	0,92
NIVEL INNOVACION	INN	5,09	5,116	2,75
NIVEL RIESGO	RIE	2,1818	0,465	0
ADECUACION TAREAS	ADE	5,454	1,86	0
Nº COMPOMENTES	NCO	0,727	3,255	0,92
		17,09	**19,07**	**4,59**
ALUMNADO				
EXENTOS	EXE	2,181	2,325	1,83
MOTIVACION	MOT	2,909	3,72	10,09
DESARROLLO TEMP.	TEM	0,727	0,93	0
GRADO PARTICIPACION	PAR	1,09	2,79	7,34
ESTRATEGIA ALUMNADO	EST	2,909	0,93	0
RESULTADOS	RES	4,727	5,116	6,42
GENERO	GEN	2,909	0	0,92
RIDICULO	RID	2,545	1,395	0,92
		17,82	**17,21**	**27,52**
CLIMA SOCIO-AFECTIVO COMPAÑ.				
COMPONENTES GRUPO	GRU	1,09	2,325	2,75
RELACION COMPAÑEROS	RCO	1,09	3,72	11
		2,18	**6,05**	**13,76**
PROFESOR				
CARACTERISTICAS PROFESOR	CPE	6,545	0	0
INTERV. DIDACTICA	IDI	4,363	5,581	7,34
CALIFICACION E.F	CAL	3,636	2,79	0
		14,54	**8,37**	**7,34**
CLIMA SOCIO-AFECTIVO PROFESOR				
RELACIONES P-A	RPA	2,181	0,93	0
PERSONALIZACION	PER	0,363	0	0
		2,54	**0,93**	**0**

		FASE 1	FASE 2	FASE 3
OTRAS AREAS		%	%	%
OTRAS CLASES	OTR	1,09	0,93	0
CALIF. OTRAS CLASES	COT	0	0	0
PROFESORADO OTRAS CLASES	POT	0,363	0	0
ALUMNADO OTRAS CLASES	AOT	0,727	0	0
		2,18	**0,93**	**0**
INFRAESTRUCTURA E.F.				
INSTALACIONES	INS	1,454	0,465	0,92
MATERIAL	MAT	0	3,72	0,92
		1,45	**4,19**	**1,83**
ORGANIZACIÓN TEMPORAL-ESC.				
CALENDARIO ESCOLAR	CES	0,363	0,465	2,75
HORARIO LECTIVO	HOR	0,363	0,93	0
		0,73	**1,39**	**2,75**
CONTEXTO				
ENTORNO EXTRAESC.	ENT	1,45	0,93	0
CLIMATOLOGIA	CLI	0,727	0,465	1,83
		2,18	**1,86**	**1,83**
CONTEXTO INVESTIGACIÓN				
INV. PRINCIPAL	IPR	0,727	2,79	0
COLABORADORES	COL	3,272	1,86	0
CAMARA	CAM	2,181	1,86	0
ENTREVISTA	ETR	0,36	0	0
DIARIOS	DIA	1,818	0,93	0
CONTEXTO GNAL INV.	INV	1,454	3,255	0,92
		9,82	**10,69**	**0,92**

SUJETO 2: RUBÉN

ANÁLISIS TEMÁTICO: FRECUENCIAS AGRUPADAS POR CATEGORÍAS

		FASE 1 %	FASE 2 %	FASE 3 %
DIMENSION PERSONAL				
CONCEPCION PROFESOR	CPR	0,416	0	0
CONCEPCION COMPAÑEROS	CCO	0,833	3,726	11,25
CONCEPCION E.F	CEF	0,416	1,863	0
AUTOCONCEPTO	AUT	1,666	3,105	0
GRADO AUTONOMIA	GAU	4,583	6,832	21,25
EXPERIENCIAS EXTRAESC.	EEX	0	0	0
EXPERIENCIAS DEPORT.	EDE	0	0	0
EXPERIENCIAS ESC.	EES	0	0,621	0
		7,916	**16,15**	**32,5**
CLASE				
VALORACION GNAL	VGE	1,25	0	0
PARTES CLASE	PCL	0	0	0
CONTENIDOS	CON	2,916	1,863	0
		4,166	**1,863**	**0**
TAREAS				
TAREA GNAL	TGE	8,333	4,347	3,75
PROPOSITO TAREAS	PRO	0	0	0
NIVEL INNOVACION	INN	1,666	3,726	0
NIVEL RIESGO	RIE	1,666	1,242	0
ADECUACION TAREAS	ADE	5,833	2,484	0
Nº COMPOMENTES	NCO	0,416	0,621	0
		17,916	**12,42**	**3,75**
ALUMNADO				
EXENTOS	EXE	2,916,	6,211	8,75
MOTIVACION	MOT	1,666	8,074	3,75
DESARROLLO TEMP.	TEM	3,75	1,863	0
GRADO PARTICIPACION	PAR	2,083	0,621	2,5
ESTRATEGIA ALUMNADO	EST	2,5	0	1,25
RESULTADOS	RES	2,916	8,074	13,75
GENERO	GEN	2,916	1,242	1,25
RIDICULO	RID	3,75	1,242	2,5
		22,5	**27,33**	**33,75**
CLIMA SOCIO-AFECTIVO COMPAÑ.				
COMPONENTES GRUPO	GRU	2,5	4,347	6,25
RELACION COMPAÑEROS	RCO	5,	3,105	6,25
		7,5	**7,45**	**12,5**
PROFESOR				
CARACTERISTICAS PROFESOR	CPE	1,25	0	0
INTERV. DIDACTICA	IDI	7,5	7,453	3,75
CALIFICACION E.F	CAL	2,5	3,105	0
		11,25	**10,56**	**3,75**
CLIMA SOCIO-AFECTIVO PROFESOR				
RELACIONES P-A	RPA	0,416	0,621	0
PERSONALIZACION	PER	0,416	0	0
		0,833	**0,621**	**0**

		FASE 1	FASE 2	FASE 3
OTRAS AREAS		%	%	%
OTRAS CLASES	OTR	2,916	1,863	0
CALIF. OTRAS CLASES	COT	4,583	3,726	0
PROFESORADO OTRAS CLASES	POT	0,416	0	0
ALUMNADO OTRAS CLASES	AOT	1,666	0,621	0
		9,583	**6,21**	**0**
INFRAESTRUCTURA E.F.				
INSTALACIONES	INS	0,833	0	0
MATERIAL	MAT	0	1,242	0
		0,833	**1,242**	**0**
ORGANIZACIÓN TEMPORAL-ESC.				
CALENDARIO ESCOLAR	CES	7,083	3,726	6,25
HORARIO LECTIVO	HOR	3,75	3,105	0
		10,833	**6,38**	**6,25**
CONTEXTO				
ENTORNO EXTRAESC.	ENT	3,75	8,074	2,5
CLIMATOLOGIA	CLI	0,416	1,242	1,25
		4,166	**9,32**	**3,75**
CONTEXTO INVESTIGACIÓN				
INV. PRINCIPAL	IPR	0	0	0
COLABORADORES	COL	2,083	0	3,75
CAMARA	CAM	0,416	0	0
ENTREVISTA	ETR	0	0	0
DIARIOS	DIA	0	0	0
CONTEXTO GNAL INV.	INV	0	0	0
		2,499	**0**	**3,75**

SUJETO 3: DIEGO

ANÁLISIS TEMÁTICO: FRECUENCIAS AGRUPADAS POR CATEGORÍAS

		FASE 1 %	FASE 2 %	FASE 3 %
DIMENSION PERSONAL				
CONCEPCION PROFESOR	CPR	0,917	0	0
CONCEPCION COMPAÑEROS	CCO	0,917	1,47	7,142
CONCEPCION E.F	CEF	6,422	1,47	0
AUTOCONCEPTO	AUT	0,917	0	2,38
GRADO AUTONOMIA	GAU	0,917	11,764	7,142
EXPERIENCIAS EXTRAESC.	EEX	0	0	0
EXPERIENCIAS DEPORT.	EDE	0	0	0
EXPERIENCIAS ESC.	EES	2,752	0	0
		12,842	**14,704**	**16,664**
CLASE				
VALORACION GNAL	VGE	0	1,47	0
PARTES CLASE	PCL	1,834	0	0
CONTENIDOS	CON	0,917	4,411	0
		2,751	**5,88**	**0**
TAREAS				
TAREA GNAL	TGE	1,834	8,823	2,38
PROPOSITO TAREAS	PRO	1,834	0	0
NIVEL INNOVACION	INN	1,834	2,941	0
NIVEL RIESGO	RIE	0	0	2,38
ADECUACION TAREAS	ADE	6,422	0	0
Nº COMPOMENTES	NCO	0	0	0
		11,924	**11,764**	**4,78**
ALUMNADO				
EXENTOS	EXE	2,752	2,941	4,761
MOTIVACION	MOT	5,504	5,882	4,761
DESARROLLO TEMP.	TEM	0,917	0	0
GRADO PARTICIPACION	PAR	0,917	0	2,38
ESTRATEGIA ALUMNADO	EST	1,834	1,47	0
RESULTADOS	RES	0,917	0	9,523
GENERO	GEN	0,917	1,47	0
RIDICULO	RID	9,174	2,941	7,142
		22,932	**14,704**	**28,567**
CLIMA SOCIO-AFECTIVO COMPAÑ.				
COMPONENTES GRUPO	GRU	0	1,47	0
RELACION COMPAÑEROS	RCO	0	5,882	2,38
		0	**7,352**	**2,38**
PROFESOR				
CARACTERISTICAS PROFESOR	CPE	0	0	0
INTERV. DIDACTICA	IDI	6,422	14,705	7,142
CALIFICACION E.F	CAL	5,504	7,352	0
		11,926	**22,057**	**7,142**
CLIMA SOCIO-AFECTIVO PROFESOR				
RELACIONES P-A	RPA	2,752	1,47	0
PERSONALIZACION	PER	0	0	0
		2,752	**1,47**	**0**

		FASE 1	FASE 2	FASE 3
OTRAS AREAS		%	%	%
OTRAS CLASES	OTR	0,917	1,47	4,761
CALIF. OTRAS CLASES	COT	8,256	1,47	9,523
PROFESORADO OTRAS CLASES	POT	0,917	0	2,38
ALUMNADO OTRAS CLASES	AOT	0	1,47	0
		10,09	**4,41**	**16,664**
INFRAESTRUCTURA E.F.				
INSTALACIONES	INS	1,834	0	0
MATERIAL	MAT	0	1,47	2,38
		1,834	**1,47**	**2,38**
ORGANIZACIÓN TEMPORAL-ESC.				
CALENDARIO ESCOLAR	CES	0,917	0	4,761
HORARIO LECTIVO	HOR	3,669	2,941	2,38
		4,586	**2,941**	**7,141**
CONTEXTO				
ENTORNO EXTRAESC.	ENT	1,834	1,47	4,761
CLIMATOLOGIA	CLI	0,917	5,882	7,142
		2,751	**7,352**	**11,903**
CONTEXTO INVESTIGACIÓN				
INV. PRINCIPAL	IPR	0,917	2,941	2,38
COLABORADORES	COL	0,917	0	0
CAMARA	CAM	6,422	0	0
ENTREVISTA	ETR	3,669	0	0
DIARIOS	DIA	0	4,441	0
CONTEXTO GNAL INV.	INV	3,669	0	0
		15,594	**7,382**	**2,38**

SUJETO 1: ENCARNA

ANÁLISIS TEMÁTICO: ORDEN DESCENDENTE POR SUBCATEGORÍAS.

FASE 1	(%)
CPE	6,545
AUT	5,818
ADE	5,454
INN	5,09
RES	4,727
IDI	4,363
GAU	4,363
PCL	4
CON	3,636
TGE	3,636
CAL	3,636
COL	3,272
CPR	2,909
MOT	2,909
EST	2,909
GEN	2,909
VGE	2,545
RID	2,545
RIE	2,181
	8
CCO	2,181
EXE	2,181
RPA	2,181
CAM	2,181
CEF	1,818
DIA	1,818
INS	1,454
INV	1,454
ENT	1,45
EEX	1,09
EES	1,09
PAR	1,09
GRU	1,09
RCO	1,09
OTR	1,09
NCO	0,727
TEM	0,727
AOT	0,727
CLI	0,727
IPR	0,727
PER	0,363
POT	0,363
CES	0,363
HOR	0,363
ETR	0,36
EDE	0
PRO	0
COT	0
MAT	0

FASE 2	(%)
AUT	6,511
CON	6,511
TGE	6,046
IDI	5,581
CCO	5,116
INN	5,116
RES	5,116
GAU	4,651
MOT	3,72
RCO	3,72
MAT	3,72
NCO	3,255
INV	3,255
PAR	2,79
CAL	2,79
IPR	2,79
EES	2,325
PRO	2,325
EXE	2,325
GRU	2,325
CEF	1,86
ADE	1,86
COL	1,86
CAM	1,86
VGE	1,395
RID	1,395
TEM	0,93
EST	0,93
RPA	0,93
OTR	0,93
HOR	0,93
ENT	0,93
DIA	0,93
CPR	0,465
PCL	0,465
RIE	0,465
INS	0,465
CES	0,465
CLI	0,465
EEX	0
EDE	0
GEN	0
CPE	0
PER	0
COT	0
POT	0
AOT	0
ETR	0

FASE 3	(%)
GAU	19,266
RCO	11,009
MOT	10,091
AUT	8,256
PAR	7,339
IDI	7,339
RES	6,422
CON	4,587
CCO	2,752
INN	2,752
GRU	2,752
CES	2,752
CEF	1,834
VGE	1,834
EXE	1,834
CLI	1,834
PCL	0,917
PRO	0,917
NCO	0,917
GEN	0,917
RID	0,917
INS	0,917
MAT	0,917
INV	0,917
CPR	0
EEX	0
EDE	0
EES	0
TGE	0
RIE	0
ADE	0
TEM	0
EST	0
CPE	0
RPA	0
PER	0
CAL	0
OTR	0
COT	0
POT	0
AOT	0
HOR	0
ENT	0
IPR	0
COL	0
CAM	0
ETR	0
DIA	0

SUJETO 2: RUBÉN

ANÁLISIS TEMÁTICO: ORDEN DESCENDENTE POR SUBCATEGORÍAS.

FASE 1	(%)	FASE 2	(%)	FASE 3	(%)
TGE	8,333	MOT	8,074	GAU	21,25
IDI	7,5	RES	8,074	RES	13,75
CES	7,083	ENT	8,074	CCO	11,25
ADE	5,833	IDI	7,453	EXE	8,75
RCO	5	GAU	6,832	GRU	6,25
GAU	4,583	EXE	6,211	RCO	6,25
COT	4,583	TGE	4,347	CES	6,25
TEM	3,75	GRU	4,347	TGE	3,75
RID	3,75	CCO	3,726	MOT	3,75
HOR	3,75	INN	3,726	IDI	3,75
ENT	3,75	COT	3,726	COL	3,75
CON	2,916	CES	3,726	PAR	2,5
EXE	2,916	AUT	3,105	RID	2,5
RES	2,916	RCO	3,105	ENT	2,5
GEN	2,916	CAL	3,105	EST	1,25
OTR	2,916	HOR	3,105	GEN	1,25
EST	2,5	ADE	2,484	CLI	1,25
GRU	2,5	CEF	1,863	CPR	0
CAL	2,5	CON	1,863	CEF	0
PAR	2,083	TEM	1,863	AUT	0
COL	2,083	OTR	1,863	EEX	0
AUT	1,666	RIE	1,242	EDE	0
INN	1,666	GEN	1,242	EES	0
RIE	1,666	RID	1,242	VGE	0
MOT	1,666	MAT	1,242	PCL	0
AOT	1,666	CLI	1,242	CON	0
VGE	1,25	EES	0,621	PRO	0
CPE	1,25	NCO	0,621	INN	0
CCO	0,833	PAR	0,621	RIE	0
INS	0,833	RPA	0,621	ADE	0
CPR	0,416	AOT	0,621	NCO	0
CEF	0,416	CPR	0	TEM	0
NCO	0,416	EEX	0	CPE	0
RPA	0,416	EDE	0	CAL	0
PER	0,416	VGE	0	RPA	0
POT	0,416	PCL	0	PER	0
CLI	0,416	PRO	0	OTR	0
CAM	0,416	EST	0	COT	0
EEX	0	CPE	0	POT	0
EDE	0	PER	0	AOT	0
EES	0	POT	0	DES	0
PCL	0	DES	0	INS	0
PRO	0	INS	0	MAT	0
DES	0	IPR	0	HOR	0
MAT	0	COL	0	IPR	0
IPR	0	CAM	0	CAM	0
ETR	0	ETR	0	ETR	0
DIA	0	DIA	0	DIA	0
INV	0	INV	0	INV	0

SUJETO 3: DIEGO

ANÁLISIS TEMÁTICO: ORDEN DESCENDENTE POR SUBCATEGORÍAS.

FASE 1	(%)
RID	9,174
COT	8,256
CEF	6,422
ADE	6,422
IDI	6,422
COL	6,422
MOT	5,504
CAL	5,504
HOR	3,669
CAM	3,669
INV	3,669
EES	2,752
EXE	2,752
RPA	2,752
PCL	1,834
TGE	1,834
PRO	1,834
INN	1,834
EST	1,834
INS	1,834
ENT	1,834
CPR	0,917
CCO	0,917
AUT	0,917
GAU	0,917
CON	0,917
TEM	0,917
PAR	0,917
RES	0,917
GEN	0,917
OTR	0,917
POT	0,917
CES	0,917
CLI	0,917
IPR	0,917
ETR	0,917
EEX	0
EDE	0
VGE	0
RIE	0
NCO	0
GRU	0
RCO	0
CPE	0
PER	0
AOT	0
MAT	0
DIA	0

FASE 2	(%)
IDI	13,235
GAU	11,764
TGE	8,823
CAL	7,352
MOT	5,882
RCO	5,882
CLI	5,882
CON	4,411
DIA	4,411
INN	2,941
EXE	2,941
RID	2,941
HOR	2,941
IPR	2,941
CCO	1,47
CEF	1,47
VGE	1,47
EST	1,47
GEN	1,47
GRU	1,47
OTR	1,47
COT	1,47
AOT	1,47
MAT	1,47
ENT	1,47
RPA	1,47
CPR	0
AUT	0
EEX	0
EDE	0
EES	0
PCL	0
PRO	0
RIE	0
ADE	0
NCO	0
TEM	0
PAR	0
RES	0
CPE	0
PER	0
POT	0
INS	0
CES	0
COL	0
CAM	0
ETR	0
INV	0

FASE 3	(%)
RES	9,523
COT	9,523
CCO	7,142
GAU	7,142
RID	7,142
IDI	7,142
CLI	7,142
EXE	4,761
MOT	4,761
OTR	4,761
CES	4,761
ENT	4,761
AUT	2,38
TGE	2,38
RIE	2,38
PAR	2,38
RCO	2,38
POT	2,38
MAT	2,38
HOR	2,38
IPR	2,38
CPR	0
CEF	0
EEX	0
EDE	0
EES	0
VGE	0
PCL	0
CON	0
PRO	0
INN	0
ADE	0
NCO	0
TEM	0
EST	0
GEN	0
GRU	0
CPE	0
CAL	0
RPA	0
PER	0
AOT	0
INS	0
COL	0
CAM	0
ETR	0
DIA	0
INV	0

ANEXO E.-

- Hojas de tareas y planificación de sesiones utilizadas para el desarrollo de las clases.

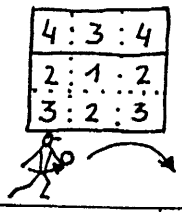
HOJA DE TAREAS

CURSO: 1 Bach A
FECHA: 7-03-95

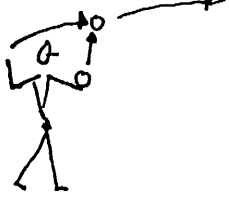
Unidad Didáctica: Voleibol
Objetivos: -Valoración inicial del gesto técnico del saque
- Observar sistematicamente el Pase de Dedos.

NOBRE DE LOS ALUMNOS:

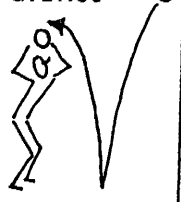
ALUMNO A	
ALUMNO B	

Gráfico	EJERCICIO: 1	DESCRIPCION
		Individualmente, realizar SAQUES DE ABAJO (30) tratando que el balón sobrepase la red o cinta y buscando la mayor precisión y puntuación posible.

ALUMNO A	ASPECTOS A OBSERVAR	ALUMNO B
☐	ANOTAR EL NUMERO DE PUNTOS QUE CONSIGUE EN TOTAL Observar que : • No golpear el balón por encima de la linea del pecho • Si el balón bota en las lineas pintadas se anotará la puntuación menor que delimita	☐

Gráfico	EJERCICIO: 2	DESCRIPCION
		Individualmente, realizar SAQUES DE TENIS (30) tratando que el balón sobrepase la red o cinta y buscando la mayor precisión y puntuación posible.

ALUMNO A	ASPECTOS A OBSERVAR	ALUMNO B
☐	ANOTAR EL NUMERO DE PUNTOS QUE CONSIGUE EN TOTAL Observar : • No golpear el balón por debajo de la linea de los hombros. • Si el balón bota en las lineas pintadas se anotará la puntuación menor que delimita	☐

Gráfico	EJERCICIO: 3 DESCRIPCION
	*Individualmente, realizar PASES DE DEDOS consecutivos por encima de la cabeza, dejando que el balón de un bote previo en el suelo.*

ALUMNO A	ASPECTOS A OBSERVAR	ALUMNO B
3 2 1 0	Golpea el balón por encima de la cabeza	3 2 1 0
3 2 1 0	Separa los brazos después de golpear el balón	3 2 1 0
3 2 1 0	Golpea el balón solo con las yemas de los dedos	3 2 1 0
3 2 1 0	Golpea el balón más con una mano que con otra	3 2 1 0
3 2 1 0	Los pulgares los orienta hacia arriba	3 2 1 0
3 2 1 0	Los pulgares los orienta hacia abajo	3 2 1 0
3 2 1 0	Si quitara las manos justo antes de golpear el balón, este le daría en la frente	3 2 1 0
3 2 1 0	Flexiona las piernas antes de golpear el balón	3 2 1 0
3 2 1 0	Retiene el balón 'mucho' tiempo en las manos	3 2 1 0
3 2 1 0	El balón, al salir de las manos, da vueltas	3 2 1 0

CRITERIOS DE OBSERVACION

3: Siempre *2: Casi siempre* *1: Casi nunca* *0: Nunca*

NOTA: Rodear en un circulo la opción elegida

HOJA DE TAREAS

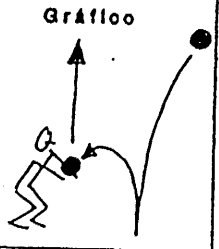
CURSO: 1 Bach A
FECHA: 13-03-95

Unidad Didáctica: Voleibol
Objetivos: - Observar sistematicamente el Pase de Antebrazos

NOMBRE DE LOS ALUMNOS:

ALUMNO A	
ALUMNO B	

Gráfico



EJERCICIO: 1 DESCRIPCION

Individualmente, realizar PASES DE ANTEBRAZOS por encima de la cabeza, dejando que el balón de un bote previo en el suelo.

ALUMNO A	ASPECTOS A OBSERVAR	ALUMNO B
3 2 1 0	Golpea el balón con las manos	3 2 1 0
3 2 1 0	Entrelaza los dedos para golpear el balón	3 2 1 0
3 2 1 0	Flexiona las piernas antes del golpeo	3 2 1 0
3 2 1 0	El balón sale verticalmente después del golpeo	3 2 1 0
3 2 1 0	Realiza el golpeo moviendo unicamente los brazos	3 2 1 0
3 2 1 0	Los brazos, después del golpeo, se elevan por encima de la cabeza	3 2 1 0
3 2 1 0	Las manos se separan en el momento del golpeo	3 2 1 0
3 2 1 0	Golpea el balón más con un antebrazo que con otro	3 2 1 0
3 2 1 0	El balón golpea los brazos en lugar de los antebrazos	3 2 1 0
3 2 1 0	Flexiona ligeramente el tronco hacia adelante en el momento del golpeo	3 2 1 0

CRITERIOS DE OBSERVACION

3: Siempre 2: Casi siempre 1: Casi nunca 0: Nunca

HOJA DE TAREAS

CURSO: 1 Bach A
FECHA: 14-03-94

Unidad Didáctica: Voleibol
Objetivo: Observación sistemática de las fases de: Carrera previa y Posición de Batida, del gesto técnico del remate.

NOMBRE DE LOS ALUMNOS

OBSERVADOR	
OBSERVADO	

Gráfico	EJERCICIO: DESCRIPCION
	Lanzar el balón al compañero (situado cerca de la red) para que este nos realice una colocación. El ejecutante, después de una carrera previa, tratará de mandar el balón al campo contrario por encima de la red o cinta, mediante un golpeo con una sola mano.

ASPECTOS A OBSERVAR

- EN LA CARRERA PREVIA:

  - Progresividad en la velocidad de la carrera
  - Numero de pasos que realiza
  - Profundidad o longitud del último paso
  - Ultimos dos apoyors: ¿Hace derecha - izquierda? o ¿Izquierda - derecha?

- EN LA POSICION DE BATIDA:

  - ¿Adelanta, un poco, el pié contrario al brazo ejecutor?
  - ¿En que grado (aproximado) flexiona las rodillas?
  - ¿Que posición, respecto al tronco, adoptan los brazos?

INFORME DE LA OBSERVACION
ASPECTOS RELACIONADOS CON LA CARRERA PREVIA
ASPECTOS RELACIONADOS CON LA POSICION DE BATIDA

HOJA DE TAREAS

CURSO: 1 Bach A
FECHA: 20-03-95

Unidad Didáctica: Voleibol
Objetivo: Observación sistemática de las fases de: Salto, Golpeo y Caida, del gesto técnico del remate.

NOBRE DE LOS ALUMNOS:

OBSERVADOR	
OBSERVADO	

Gráfico	EJERCICIO: DESCRIPCION
	Lanzar el balón al compañero (situado cerca de la red) para que este nos realice una colocación. El ejecutante, después de una carrera previa, tratar;a de mandar el balón al campo contrario por encima de la red o cinta, mediante un golpeo con una sola mano.

ASPECTOS A OBSERVAR

EL SALTO:

- *Movimiento de los Brazos*
- *Movimiento del tronco*
- *Acción de las piernas*

EL GOLPEO:

- *Posición del brazo ejecutor antes del golpeo*
- *Posición del brazo no ejecutor antes del golpeo*
- *Posición del brazo ejecutor en el momento del golpeo*
- *Posición del brazo no ejecutor en el momento del golpeo.*
- *¿Golpea el balón en el momento más alto del salto?*
- *Imprime al balón una trayectoria ascendente o descendente*
- *Movimientos del tronco antes y durante el golpeo.*

CAIDA:

- *¿Cae en una posición equilibrada?*
- *¿Cae en el mismo lugar que realizó la batida?*

INFORME DE LA OBSERVACION

HOJA DE EVALUACION

NOMBRE DE LOS ALUMNOS:

CURSO: 1 Bach. A
FECHA: 28-03-95

ALUMNO 1	
ALUMNO 2	
ALUMNO 3	
ALUMNO 4	
ALUMNO 5	

Ejercicio 1															
ALUMNO 1															
ALUMNO 2															
ALUMNO 3															
ALUMNO 4															

Ejercicio 2															
ALUMNO 1															
ALUMNO 2															
ALUMNO 3															
ALUMNO 4															

Ejercicio 3															
ALUMNO 1															
ALUMNO 2															
ALUMNO 3															
ALUMNO 4															

/ Ejercicio 1/

a.- Individual: Pase de dedos sin desplazarse. Nº Golpeos

b.- Individual: Pase de dedos con bote previo. Nº Golpeos.

c.- Parejas: Pase de dedos por encima de la cinta, sin salirse de los campos respectivos. Nº Golpeos.

d.- Parejas: Pase de dedos por encima de la cinta, con un bote previo (dentro del campo). Nº Golpeos.

e.- Parejas: Pase de dedos por encima de la cinta, con un autopase previo. Nº Golpeos.

HOJA DE TAREAS

CURSO: 1 Bach.
FECHA: 6-0 -95

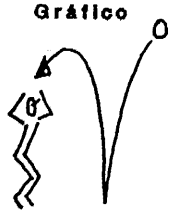
Unidad Didáctica: Voleibol
Objetivo: Valoración inicial de los gestos tècnicos del Pase de dedos y el Pase de antebrazos

NOBRE DE LOS ALUMNOS:

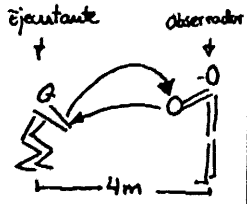
ALUMNO A	
ALUMNO B	

Gráfico	EJERCICIO: 1 DESCRIPCION
	Individualmente, realizar Pases de Dedos consecutivos por encima de la cabeza sin desplazarse.

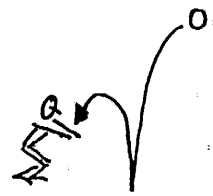
ALUMNO A	ASPECTOS A OBSERVAR	ALUMNO B
	ANOTAR Nº DE GOLPEOS CONSECUTIVOS QUE HACE No se cuentan si: • Golpea con una mano • Golpea por debajo de la cabeza • Levanta algún pie del suelo	

Gráfico	EJERCICIO: 2 DESCRIPCION
	Individualmente, realizar PASE DE DEDOS consecutivos por encima de la cabeza, dejando que el balón de un bote previamente

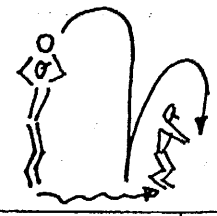
ALUMNO A	ASPECTOS A OBSERVAR	ALUMNO B
	ANOTAR EL Nº DE GOLPEOS CONSECUTIVOS QUE HACE No se cuentan si: • Golpea con una mano • Golpea por debajo de la cabeza • Da 2 botes el balón entre golpeo	

Gráfico	EJERCICIO: 3	DESCRIPCION
		Por parejas, separados 4 metros, lanzarle el balón al compañero 50 veces, para que este me lo devuelva mediante un pase de ANTEBRAZOS

ALUMNO A	ASPECTOS A OBSERVAR	ALUMNO B
☐	ANOTAR EL Nº DE BALONES QUE DEVUELVE BIEN No se cuentan si: • Golpea con las manos en lugar de los antebrazos. • El que recibe el balón tiene que mover algún pie para cogerlo • Separa las manos para golpear	☐

Gráfico	EJERCICIO: 4	DESCRIPCION
		Individualmente, realizar PASES DE ANTEBRAZOS consecutivos, dejando que el balón de un bote previamente, y que se eleve por encima de la cabeza.

ALUMNO A	ASPECTOS A OBSERVAR	ALUMNO B
☐	ANOTAR EL Nº DE GOLPEOS CONSECUTIVOS QUE HACE No se cuentan si: • Golpea con las manos en lugar de los antebrazos • Separa las manos para golpear • El balón no se eleva por encima de su cabeza	☐

Gráfico	EJERCICIO: 5	DESCRIPCION
		Individualmente, realizar PASES DE DEDOS y DE ANTEBRAZOS alternativamente, dejando que el balón de un bote previamente

ALUMNO A	ASPECTOS A OBSERVAR	ALUMNO B
☐	ANOTAR EL NUMERO DE GOLPEOS CONSECUTIVOS No se cuentan si: • En el Pase de Dedos se golpea con una mano o por debajo de la cabeza • En el Pase de Antebrazos se golpea con las manos o se separan para golpear.	☐

CURSO: 1º BACHILLERATO A

E.F.

FECHA: 2 - MAYO - 1995

SESION PARA ENTRENADORES

1º CALENTAMIENTO CON BALON: (Parejas o trios).

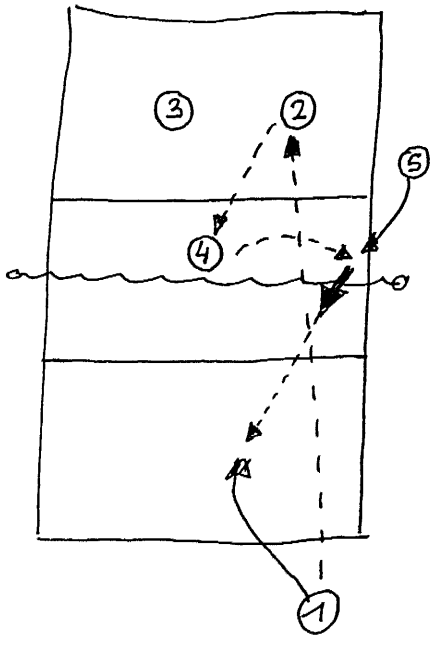
Tiempo: 15'

- Pasarse el balón por encima de la cabeza: → 1 mano
  → 2 manos.
- Pasarse el balón con un bote previo: → 2 manos
  → 1 mano.
- Pase de dedos (sin salto, y con salto).
- Pase de antebrazos

2º

Tiempo

20'



- - - → Desplaz. BALON

——→ Desplaz. JUGADOR

ACCIONES

1. Saque y Defensa
2. y 3. Recepción (antebrazos).
4. Colocación (Dedos)
5. Remate

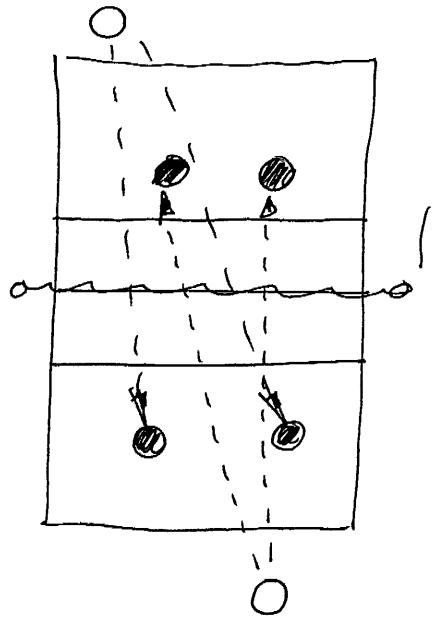
* DESARROLLO:

Después de cada acción se rotan las posiciones

1 → 2 → 3 → 4 → 5

3º SAQUE Y RECEPCIÓN

Tiempo
5'



2 reciben y 2 sacan.

¡Si sobra alguno recoge los balones en el centro del campo!

OBSERVACIONES DEL ENTRENADOR:

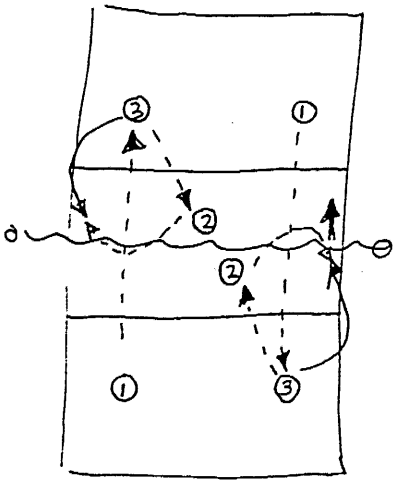
CURSO: 1º BACH. A. FECHA: 8-05-95

SESIÓN: 2

(10') 1.- CALENTAMIENTO:

- Por parejas y con balón: Pasarse el balón, lanzamientos con 1 mano, 2 manos, pase de dedos, antebrazos, etc...

(20') 2.- Por trios. Cada trio trabaja por separado



① - Saque desde mitad del camp.

② - Coloca a zona y balón alto

③ - Recibe el saque y remata si es posible

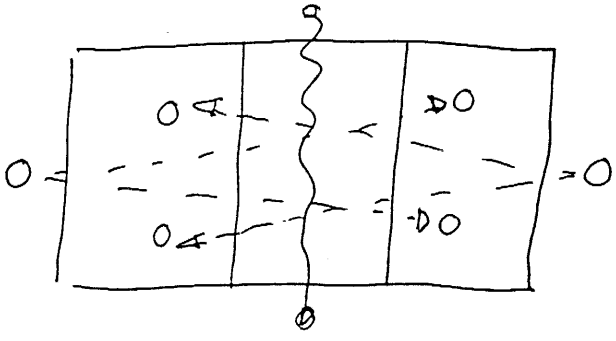
ROTACIÓN: ① → ② → ③

(Cada 5 saques)

→ Desplazamiento del jugador

--→ Desplazamiento del balón.

(') 3.- SAQUE Y RECEPCIÓN:



CURSO: 1º BACH. A.

EDUCACIÓN FÍSICA

FECHA: 9 - MAYO - 1995

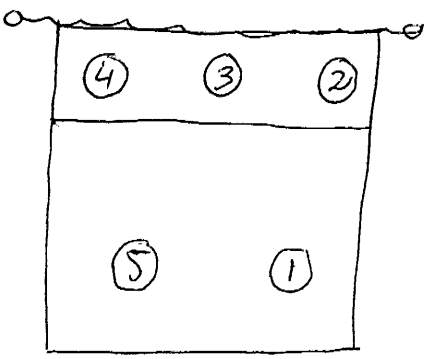
SESIÓN: 3

1.- CALENTAMIENTO:

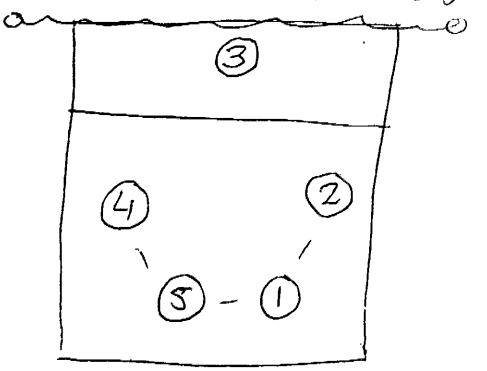
- Estiramientos
- Ejercicios con balón: (Pase dedos, antebrazos, ...).

2.- DESARROLLO del COMPLEJO 1 (K-1) ⇒ Recepción, Colocación, Ataque

- COLOCADOR A TURNO: (Siempre coloca el jugador que ocupa la zona 3).
- 5 jugadores: 3 delanteros y 2 zagueros.
- Posición inicial del sistema



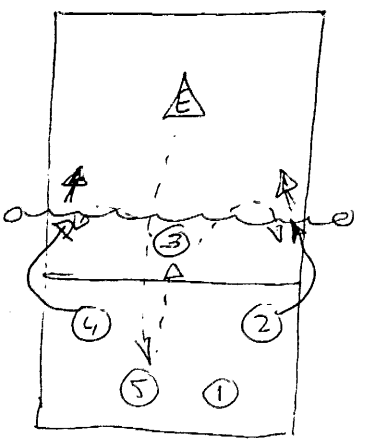
- Sistema de recepción para las 6 rotaciones. (Semicírculo). 4 jug.



- DESARROLLO DEL EJERCICIO.

+ El entrenador A realiza el saque y el equipo construye el ataque tiro con remate por zona 2 o 4.

+ Rotar cada 10 saques aproximadamente.



3.- SAQUE Y RECEPCIÓN y 3 x 3.

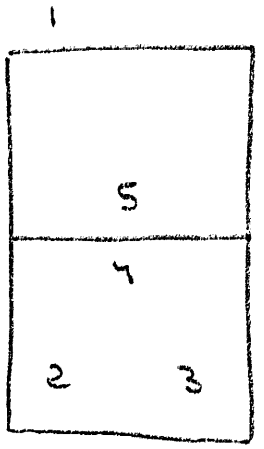
VOLEIBOL

15-9-99

① CALENTAMIENTO (De 5 a 10 minutos)

- En carrera suave una vuelta al patio.
- Estiramientos de hombros, muñecas y piernas.
- Saltamientos de dedos y antebrazos.

②



① Saca

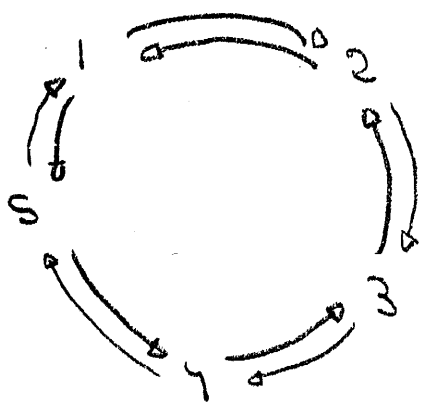
② ③ Reciben y pasan a ④

④ Remata o pasa al otro campo.

⑤ Tiene que coger el remate y pasarlo al otro campo. (Puede dar 2 toques)

Cada 5 saques → ROTACION: 1→2→3→4→5.
Tiempo 20 minutos.

③ Perfeccionamiento de pase de antebrazos



1 pasa 2 pasa 3 pasa 4 pasa 5

Cuando el balón vuelva al 1 pasa al 5 al 4 al 3 al 2 y al 1.

(Se repite consecutivamente la acción)

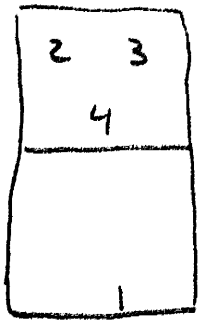
16-5-95

① CALENTAMIENTO

Pase de dedos y antebrazos

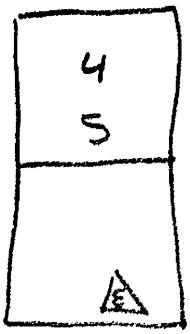
② PERFECCIONAMIENTO DE REMATE

a)



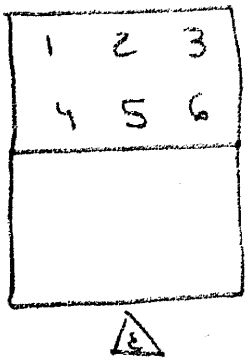
1 → Saca
2 ó 3 → recibe
4 → coloca
2 ó 3 → remata
SE ROTA

b)



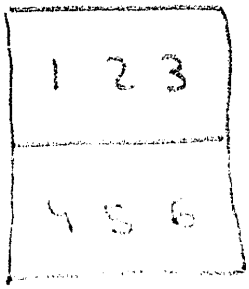
△ → Saca
4 → recibe
5 → coloca
4 → remata.
SE ROTA

③ ENTRENAMIENTO DE PARTIDO



△ → Saca.

④ PARTIDO CON NORMAS



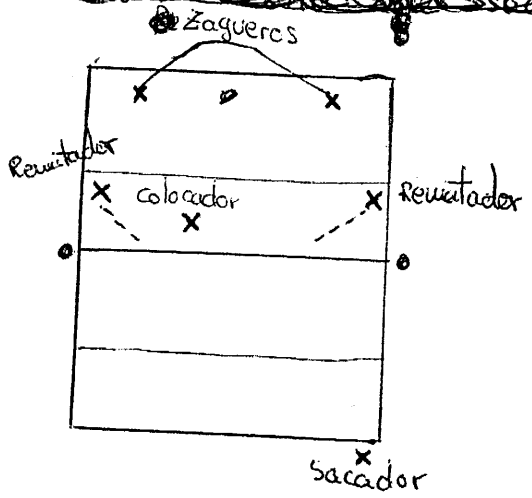
- Calentamiento

- Pases de dedos, antebrazos.

  Ponerse por parejas de dos.

- Practicar saque, recepción, colocación y remate.

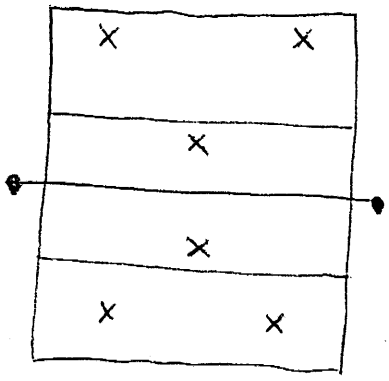
- Uno saca, dos reciben, uno coloca y dos rematan.



NOTA: las posiciones van rotando cada 5 o 10 saques.

- Partidillo.

3 x 3



- Con Rotación, puntos, como un partidillo de verdad.

ANEXO F.-

- Memoria final de curso: Seminario didáctico de E.F.

MEMORIA FIN DE CURSO 1994/1995

DEPARTAMENTO DE EDUCACIÓN FÍSICA

1.- CONSIDERACIONES GENERALES.

En líneas generales, se puede valorar de forma positiva el curso escolar 94/95, en cuanto a la forma de responder el alumnado a la asignatura. Podemos corroborar esto mediante el análisis de los resultados finales. Sólo unos pocos alumnos/as tendrán que recuperar la asignatura en el mes de septiembre.

Los profesores/as de Educación Física pensamos que el grado de satisfacción personal el bueno, aunque hay aspectos de tipo material (en cuanto a instalaciones, pistas, despacho de trabajo inexistente, vestuarios para cambiarse el alumnado y el posterior aseo, no posible en cuanto a deficiencias de estos).

Aprovechamos desde estas líneas, para manifestar nuestras quejas a organismos e instituciones de la Administración debido al precario estado en el que se encuentran dichas instalaciones. Invitamos a las personas que competa este asunto a que visiten y comprueben las deficiencias con las que trabajamos algunos profesores/as y en consecuencia (creemos) tomen sus decisiones para que los problemas mencionados puedan tener una solución a corto o medio plazo.

2.- ACTIVIDADES DESARROLLADAS EN EL CURSO 1994/1995

PRIMER TRIMESTRE

- Apuntes elaborados por los profesores/as sobre condición física.
- Exámenes tipo test.
- Realización de Liga Interna Intercentros de futbol-sala. Proyecto ZEUS.
  (Dicha liga duró todo el curso escolar 94/95)

- Participació por parte del alumnado en la Liga Intercentros desarrollada por el I.N.B. Nicolás Salmerón con motivo del 150 Aniversario de dicha institución.

(la participación de nuestro instituto fué de 2 equipos femeninos en Futbol-sala y Voleibol, ambos al término de las competiciones consiguieron el 2º y 3 puesto respectivamente.

- Realización de camisetas con el anagrama del Proyecto ZEUS. Los gastos corrieron a cuenta de los alumno/as.

SEGUNDO TRIMESTRE

- Apuntes desarrollados de los Deportes Colectivos a tratar en este trimestre: Voleibol, Balonmano y Baloncesto.
- Exámenes tipo test.
- Continuación de la Liga Interna Intercentros del proyecto ZEUS y de la Liga Intercentros del I.N.B. Nicolás Salmerón.

TERCER TRIMESTRE

- Deportes alternativos.
- Acampada de 3 días en Iznalloz. Granada.
- Finalización y entrega de trofeos de la Liga Interna Intercentros del Proyecto ZEUS y del I.N.B. Nicolás Salmerón.

NOTA[1]

---

[1] El departamento tenía preparadas otras actividades no realizadas como:
-Curso de esquí en Sierra Nevada (El objetivo de esta actividad era que el alumno/a tuviera una vivencia de un deporte desconocido por él, motivarlo a la práctica de derportes de invierno y el conocer, valorar y apreciar el entorno natural de nuestra comunidad andaluza). Dicha actividad no pudo ser realizada por la falta de alumnos/as para la consecución de esta. Los gastos corrían por cuenta del propio alumno/a. Una estrategia a seguir para próximos cursos sería la de sufragar alguna parte de los gastos por los organismos o entidades pertinentes (Delegación, APA, ...) En el caso de no recibir estas ayudas y debido al nivel social de los alumnos/as, esta actividad no se incluirá en la programación departamental del próximo curso.

- Una segunda acampada a Iznalloz (Granada). No pudo ser realizada por coincidir con las fechas de los exámenes finales unido a la "incomprensión" de algunos profesores/as para facilitar la asistencias de los alumno/as a los que ellos/ad impartían clase. El profesorado debe evaluar en función de un curso escolar completo, valorando de forma global y continua, y no por tres días calificar positiva o negativamente a los alumno/as. Eso sin mencionar la falta de respeto hacia nuestro trabajo y la infravaloración de nuestra labor docente como educadores.

3.- GRADO DE CUMPLIMIENTO DE LOS OBJETIVOS PROPUESTOS. DIFICULTADES ENCONTRADAS Y SOLUCIONES QUE SE ESTIMAN CONVENIENTES.

Creemos que los objtivos propuestos en el Plan de Centro, así como los departamentales se han cubierto de forma positiva. En el alumnado existe una toma de conciencia cada vez más amplia de la importancia de realizar actividad física, no como una obligación odeber, sino más bién como un hobby. El ejercicio físico lo entiende como una forma de beneficio y bienestar que repercute en uno mismo, en definitiva para estar y sentirse mejor y colaborando en hacerse una imagen personal lo más real y sin perder en ningún momento las posibilidades y limitaciones para alcanzar ciertos logros físios e intelectuales. No dividemos que cada día vemos a la gente en parques, pistas polideportivas, ... haciendo más ejercicio físico.

Dentro de las dificultades que se han encontrado en este curso académico han coincidido con las de años anteriores: Dos horas semanales, número de cursos por profesor/a, instalaciones y material, exenciones, responsabilidad civil y penal (¿Estamos los profesores/as de Educación Física libres de cualquier responsabilidad derivada de una accidente fortuito?, o que algún alumno/a tenga una deficiencai y esta no sea revisada por un médico y realice Educación Física). Y por último no dividemos la inexistencia de la Educación Física como optativa en el segundo curso de Bachillerato o Módulo Profesional (salvo en el de Ciencias de la Naturaleza y la Salud).

No tenemos que dividarnos que la Reforma Educativa exige unas instalaciones mínimas para el desarrollo de la materia: ¿Donde están?, ¿Cómo se encuentran?, ¿Se respetan la normativa de construcción y dimensiones?....

4. - NECESIDADES DETECTADAS A FIN DE PROGRAMAR UNA MEJOR INTERVENCIÓN FUTURA.

Aparte de las instalaciones y del material, habría que hablar del aspecto humanitario: Que los grupos fueran más homogeneos, que las clases no fueran masivas, internar paliar los efectos de la falata de motivación y el alto nivel de absentismo escolar en el alumnado, provocado por falta de garantias que al salir del centro se encuentre un trabajo y no hablemos de que este sea digno y bien remunerado, sino de encontrar algo. Otro gran problema que nos encontramos todos los años en los centros es ¿Qué hacemos con los alumnos/as exentos?, como medidad de urgencia habría que mejorar la situación de los alumnos/as con problemas físicos, ¿cómo?, una de las soluciones sería la de un trabajo coordinado entre médico y profesor de Educación Física, pudiendo utilizar nuestras clases para rehabilitar y para que poco a poco se integrara ese niño/a con los demás compañeros/as en las actividades en las que pudiera participar y no la sensación que hay de niños/as marginados y sin solución, cosa errónea a nuestro parecer.

Otra solución, en relación a las necesiades encontradas, para que nuestra labor mejorara en el proceso enseñanza-aprendizaje, sería la implantación de una vez y por todas, de la aparición de la tercera hora semanal y la inclusión de la Educación Física en los planes de Selectividad, así como en los cursos de noche (nocturnos), con ello creemos que las asignatura daría un giro de 180° en todos los aspectos.

NECESIDADES MATERIALES DEL DEPARTAMENTO DE EDUCACIÓN FÍSICA.

- Protección de los tubos fluorescentes ubicados en el gimnasio con rejillas metálicas.
- Iluminación de las pistas polideportivas.
- Material de muscudación. Pesas. balones medicinales....
- Vallas de atletismo
- Trampolines y Minitranes de salto.
- Arreglo de bancos suecos
- Juegos de porterías de balonmano
- Red de voleibol
- Reparación de vestuarios
- Compra de libros específicos
- Arreglo de las deficiencias de las pistas polideportivas
- Mejora del mobiliario de este departamento.
- Ampliación del gimnasio. para una adecuada relación entre el espacio y el número de alumnos/as
- Material adecuado para la realización de actividades artísticas (colchonetas quitamiedos. plinton. podtro....) así como un espacio para su almacenamiento.