

**TRABAJO FIN DE MÁSTER EN INVESTIGACIÓN Y  
EVALUACIÓN DIDÁCTICA EN EL AULA PARA EL  
DESARROLLO PROFESIONAL DOCENTE**

**UNA INVESTIGACIÓN EDUCATIVA: LA  
IMPLANTACIÓN DE LA  
AUTOGESTIÓN DE PROBLEMAS EN  
EDUCACIÓN FÍSICA**

Alumno: José F. Murillo Yélamos  
Directora: Dr. María Rut Jiménez Liso  
Dpto. didáctica de la Matemática y de las Ciencias  
Experimentales  
Universidad de Almería

ALMERÍA, JUNIO 2012



## Contenido

<b>1. INTRODUCCIÓN</b> .....	<b>5</b>
<b>1.1. Planteamiento del problema</b> .....	<b>7</b>
<b>1.2. Objetivos de la investigación</b> .....	<b>11</b>
<b>2. MARCO TEÓRICO, CONCEPTUAL Y CONTEXTUAL</b> .....	<b>15</b>
<b>2.1. Teorías que sustentan la autogestión de problemas</b> .....	<b>19</b>
2.1.1. LA TEORÍA PIAGETIANA.....	20
2.1.2. LA TEORÍA SOCIOCULTURAL DE <i>VIGOTSKY</i> .....	21
2.1.3. TEORÍA DEL APRENDIZAJE SIGNIFICATIVO .....	21
2.1.4. LA PEDAGOGÍA INSTITUCIONAL .....	22
2.1.5. ESCUELA NUEVA: ALGUNAS ESENCIALIDADES .....	26
2.1.6. PEDAGOGÍA LIBERADORA.....	28
<b>2.2. Implicaciones de las teorías en el proceso de enseñanza y aprendizaje en relación a la autogestión de problemas</b> .....	<b>31</b>
<b>2.3. A modo de resumen</b> .....	<b>37</b>
<b>2.4. ...Implicaciones de las diferentes teorías a la propuesta para el aula</b> .....	<b>41</b>
<b>2.5. El área de Educación Física en primaria y su relación con la autogestión de problemas</b> .....	<b>45</b>
<b>2.6. Clarificación conceptual: la autogestión de problemas</b> .....	<b>53</b>
2.6.1 ¿QUÉ ES AUTOGESTIÓN? .....	55
2.6.2. ¿QUÉ ES PROBLEMA?.....	57
<b>2.7. Clarificación contextual: la autogestión de problemas en las clases de Educación Física del CEIP Buenavista</b> .....	<b>67</b>
2.7.1. EL CENTRO.....	69
2.7.2. EL PROFESORADO Y PERSONAL.....	70
2.7.3. EL ALUMNADO.....	70
2.7.4. MI PAPEL COMO DOCENTE: DESCRIPCIÓN DE MI PROCESO PERSONAL Y DESARROLLO PROFESIONAL .....	80
2.7.5. LA PROGRAMACIÓN Y ACTIVIDADES DE EDUCACIÓN FÍSICA.....	84
<b>3. METODOLOGÍA DE LA INVESTIGACIÓN</b> .....	<b>97</b>
<b>3.1. Cronología de la investigación y objetivos</b> .....	<b>105</b>
<b>3.2. Diseño de técnicas de recogida de información</b> .....	<b>113</b>
3.2.1. REVISIÓN Y ANÁLISIS BIBLIOGRÁFICO .....	115
3.2.2. GRABACIÓN DE SESIONES E INCIDENTES CRÍTICOS .....	117
3.2.3. ELABORACIÓN DE UN REGISTRO DE INCIDENTES CRÍTICOS.....	118
3.2.4. ENTREVISTAS GRUPALES.....	119
<b>3.3. Cuadro-resumen de la metodología</b> .....	<b>121</b>
<b>4. CONSIDERACIONES ÉTICAS</b> .....	<b>127</b>
<b>5. PRIMEROS RESULTADOS</b> .....	<b>131</b>
<b>5.1. Qué competencias desarrolla mayoritariamente el alumnado</b> .....	<b>133</b>
<b>5.2. Qué actividades son las más enriquecedoras para la autogestión. Dificultades y ventajas de las diferentes actividades</b> .....	<b>135</b>
<b>5.3. Interacciones que predominan en clase</b> .....	<b>136</b>
<b>5.4. Primeros comentarios de los resultados</b> .....	<b>143</b>
<b>6. LÍNEAS DE INVESTIGACIÓN FUTURAS</b> .....	<b>147</b>
<b>7. A MODO DE CONCLUSIONES</b> .....	<b>151</b>
<b>8. REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS</b> .....	<b>155</b>



# 1. INTRODUCCIÓN



# 1. 1. Planteamiento del problema

El análisis de la problemática educativa a través de la investigación debe basarse en una fijación de prioridades que posibilite resolver las necesidades más urgentes. Ignorar o pasar por alto el estudio de situaciones difíciles o complejas implica, siguiendo a Rojas Soriano (1995), dejar de ser científico social consciente de su papel histórico en la sociedad a la que pertenece, y caer en el terreno del conformismo reaccionario.

De aquí que el investigador debe manifestarse abiertamente por la selección de temas de verdadero interés para la colectividad, y que vayan permitiendo la sensibilización de los individuos que se encuentran en la toma de las decisiones, hasta lograr una amplia comprensión de la problemática social.

Pero quizás la cuestión sea preguntarse qué problemáticas son realmente importantes en la sociedad actual para orientar futuras investigaciones educativas. Si tenemos en cuenta las finalidades educativas planteadas en las diferentes reformas educativas (LOGSE, LOCE, LOE...) podemos deducir que las investigaciones educativas deben orientarse a la adquisición de tres grandes bloques:

- Socialización
- Autonomía
- Adquisición de los aprendizajes instrumentales básicos (lectura, escritura y cálculo)

También todas las reformas educativas comparten la necesidad de contribuir al desarrollo integral del alumnado, lográndose este desarrollo a través del trabajo realizado en los ámbitos cognitivo, social, afectivo y motriz, permitiendo la integración de los futuros ciudadanos dentro de la sociedad democrática de la que son parte.

En el actual currículo prescriptivo, establecido por el Real Decreto 1513/2006, se establecen ocho competencias cuyo desarrollo posibilitará en el alumnado adquirir los conocimientos, habilidades y actitudes que le permitirán desenvolverse como ciudadano activo dentro de un contexto determinado.

En esta investigación planteamos la fundamentación, descripción y caracterización de la implantación de la autogestión de problemas en las clases de Educación Física de un centro de Primaria. Las diferentes razones para plantear esta investigación en este momento son:

- Inicio de una nueva etapa como maestro especialista en Educación Física en el CEIP Buenavista y comienzo (partimos de cero) en la implantación de la autogestión de problemas en las clases de Educación Física en este centro.
- La necesidad de conocer, mejorar y, de esta forma, poder compartir con otros profesionales una forma de organizar el currículo de Educación Física.

Para la elección del tema de investigación, se han tenido en cuenta las características que establece Rojas Soriano (1995):

- Poseer una verdadera y amplia proyección social y que tenga la posibilidad de reflejarse en la transformación de la sociedad. Por ello, el tema de investigación debe estar orientado de tal forma que sus resultados sirvan en el diseño de estrategias para la solución o mejora de la situación en la que se encuentra la sociedad o los grupos sociales.
- Ser novedoso, es decir, que tenga matices de singularidad y sea interesante para poder ofrecer ideas, hipótesis o lineamientos para futuros estudios.
- Prever la organización y sistematización de los hechos analizados con el propósito de lograr la validez científica de las predicciones, de tal manera que conduzca al desarrollo de las nuevas teorías.

Por tanto, la presente investigación educativa se realiza buscando una doble proyección social:

- a. Para el alumnado: vivir una experiencia de resolución de conflictos que genera autonomía y, por tanto, transferible a otras situaciones de su vida diaria.

- b. Para el profesorado: el análisis sistemático de la implantación por primera vez en un centro puede permitir su descripción y caracterización para su mejor difusión entre otros compañeros de Educación Física o de otras áreas.

Con estos cambios se pretende contribuir al cambio educativo que permita dar respuesta a las necesidades de una verdadera sociedad democrática y plural, donde todos aprendemos de todos.

# 1.2. Objetivos de la investigación

Para cumplir con este compromiso social en esta investigación se plantean alcanzar los siguientes objetivos concretos:

**a) Conocer la aportación de la corriente educativa centrada en el alumnado y compararla con la corriente educativa basada en el docente en relación al fomento de la autonomía del alumno.**

Con la consecución de este objetivo pretendemos entender las aportaciones que las corrientes educativas centradas en el alumnado aportan a la educación. Como la autogestión de problemas surge de los problemas del alumnado, necesitamos entender diferentes puntos de vista de expertos y su implicación tanto a el proceso de enseñanza como en el de aprendizaje.

**b) Fundamentar la autogestión en el aula desde las diferentes corrientes pedagógicas.**

La fundamentación de la autogestión a través de la aportación realizada por las diferentes corrientes pedagógicas resulta esencial para superar la improvisación de nuestro trabajo diario. Esta fundamentación nos va a permitir, a través del análisis de los resultados, encontrar diferencias entre lo que pensamos que hacemos en el aula y lo que realmente sucede, ayudando a un mejor conocimiento de nuestra realidad educativa.

**c) Analizar los antecedentes en la implantación y evaluación de la autogestión.**

Con el análisis de antecedentes pretendemos conocer los conocimientos adquiridos a través de otras experiencias semejantes, enriqueciendo nuestra investigación a través de las aportaciones de otros expertos sobre procesos autogestionarios en educación.

**d) Describir las características que definen la implantación de la autogestión de problemas y la resistencia que encontramos en el alumnado.**

Una vez fundamentada la autogestión de problemas podemos definir las características que la definen, analizando tanto los aprendizajes del alumnado como las relaciones que se establecen en el aula entre los diferentes miembros. Con esta descripción se pretende no solo encontrar las incoherencias entre los planteamientos iniciales y lo que realmente sucede en el aula, sino también plantearnos modificaciones para mejorar nuestra realidad educativa ya que la investigación y nuestro planteamiento como docente en activo en el grupo no puede estar al margen de la necesidad de mejorar nuestra respuesta educativa.

**e) Describir diferentes tipos de problemas y soluciones que se dan en clase y su contribución al proceso de enseñanza y aprendizaje.**

Con la descripción de los problemas y las soluciones que se dan vamos a poder comprender los tipos de interacciones que se producen entre los miembros del aula y la contribución de estas interacciones al proceso de enseñanza y aprendizaje. Conocer las interacciones que predominan, si aportan o no beneficios en el proceso educativo, la forma en que se producen estas interacciones, nos permitirá realizar intervenciones educativas dirigidas a potenciar y favorecer la aparición de aquellas que contribuyan o enriquezcan el proceso educativo al mismo tiempo que erradicar aquellas otras no deseadas.

**f) Describir diferentes tipos de asambleas y soluciones que se dan y su contribución al proceso de enseñanza y aprendizaje.**

Igualmente, con la descripción de los diferentes tipos de asambleas y sus soluciones podremos establecer relaciones entre los diferentes tipos de asambleas y su aportación al proceso educativo, identificando aspectos deseados y no deseados en la realización de las mismas.

Presentamos a continuación un cuadro resumen con los objetivos planteados:

OBJETIVO	OBJETIVO operativo
<p>Conocer la aportación de la corriente educativa centrada en el alumnado y compararla con la corriente educativa basada en el docente en relación al fomento de la autonomía del alumno.</p> <p>Fundamentar la autogestión en el aula desde las diferentes corrientes pedagógicas.</p> <p>Analizar los antecedentes en la implantación y evaluación de la autogestión</p>	<p>Analizar las ventajas-inconvenientes que aporta cada enfoque educativo en relación a favorecer la autonomía del alumnado</p>
	<p>Analizar los antecedentes del análisis de la autogestión en el aula.</p>
<p>Describir las <b>características</b> que <u>definen</u> la implantación de la autogestión de problemas y la <b>resistencia</b> que encontramos en el alumnado.</p>	<p>Conocer los cambios que se dan en el alumnado y en el maestro que implican una mejora educativa.</p>
	<p>Usar el “recuerdo” (y no tanto la vivencia actual) para el análisis grueso (y no tanto el análisis fino) de las características y resistencias.</p>
	<p>Analizar los diferentes tipos de actividades: sus ventajas e inconvenientes.</p>
	<p>Analizar las diferentes interacciones entre los miembros del grupo.</p>
<p>Describir diferentes tipos de problemas y soluciones que se dan en clase y su contribución al proceso de enseñanza y aprendizaje.</p>	<p>Describir problemas que se dan en clase.</p>
	<p>Describir soluciones que se dan a los problemas.</p>
<p>Describir diferentes tipos de asambleas y soluciones que se dan y su contribución al proceso de enseñanza y aprendizaje.</p>	<p>Describir tipos de asambleas que se dan en clase</p>
	<p>Describir soluciones/acuerdos tomados en la asamblea</p>

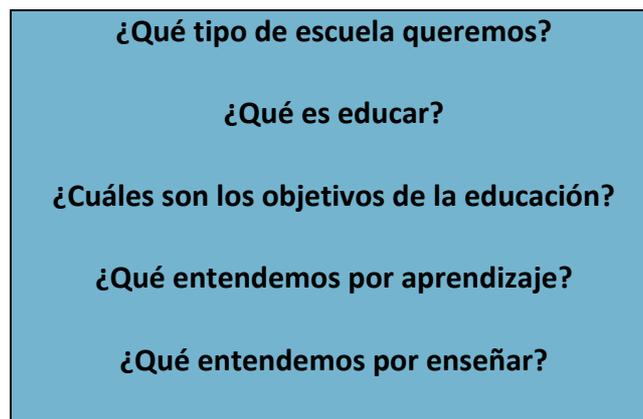
**Tabla 1. Objetivos de la investigación**

## **2. MARCO TEÓRICO, CONCEPTUAL Y CONTEXTUAL**



El desarrollo en nuestro alumnado de la competencia en aprender a aprender, formando los ciudadanos autónomos que deseamos para el mañana, no está en discusión en la comunidad educativa como una de las finalidades de la educación.

Sin embargo, para que exista coherencia entre nuestra intervención educativa y las finalidades educativas que perseguimos, es necesario revisar nuestras concepciones educativas. Para ello necesitamos responder una serie de preguntas:



En nuestro caso, las respuestas que daríamos a estas preguntas guardan relación directa con un proceso de enseñanza-aprendizaje centrado en el alumnado que promueva su autonomía y autogestión a través de la resolución de problemas como estrategia de enseñanza. Por tanto, en este apartado vamos a profundizar para responder a la siguiente pregunta:

¿Qué fundamentos teóricos sustentan esta respuesta? ¿Qué fundamentos teóricos sustentan la autogestión de problemas que la hacen diferente de la enseñanza tradicional?

Estas preguntas han sido respondidas desde diferentes puntos de vista en función de qué se considera por educación y aprendizaje. En esta investigación nos centraremos en las aportaciones de diversas teorías, que ponen en énfasis en el alumnado como verdadero protagonista del proceso de enseñanza y aprendizaje, para establecer el marco teórico en el que se justifica nuestra intervención educativa.



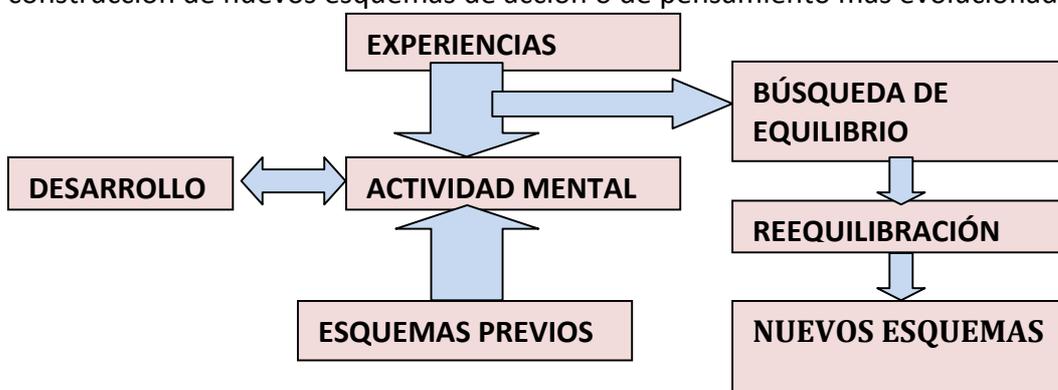
## 2.1. Teorías que sustentan la autogestión de problemas

### 2.1.1. LA TEORÍA PIAGETIANA.

Comenzamos con la teoría piagetiana como precursora de las teorías cognitivistas frente a las entonces tradicionales teorías conductistas en las que la instrucción era el sustento de toda enseñanza. Piaget, al poner el énfasis en el aprendizaje como actividad mental, incide en la necesidad de centrar el proceso de enseñanza-aprendizaje en el alumnado y no tanto en la instrucción.

Para **PIAGET** el factor decisivo del desarrollo humano es la **actividad autoestructurante** (Piaget, 1971), es decir, aquella que incide directamente sobre las estructuras internas del conocimiento a través de un doble proceso de **asimilación y acomodación**. Los esquemas de conocimiento se forman como consecuencia de dos procesos: el de asimilación, que consiste en incorporar nuevas experiencias a los esquemas previos, y el de acomodación, que sería la sustitución de esos esquemas previos por los nuevos.

De esta manera la inteligencia queda definida como la capacidad de adaptación al medio de los sujetos. El niño, para este autor, es **un ser activo** que se interesa por todo lo que le rodea y de manera espontánea o guiada entra en interacción con su medio (social y físico) a través de este doble proceso de asimilación–acomodación en búsqueda de una situación de equilibrio cada vez más estable, para desequilibrarse otra vez y volver a reequilibrarse en una continua evolución. Por ello para PIAGET los factores que inciden en el desarrollo son: la actividad, el proceso interno de asimilación – acomodación, la búsqueda de equilibrio y, por tanto, la reequilibración o construcción de nuevos esquemas de acción o de pensamiento más evolucionado.



### 2.1.2. LA TEORÍA SOCIOCULTURAL DE VIGOTSKY

Para **VIGOTSKY** el factor decisivo del desarrollo humano es **la interacción social** (Vigotsky, 1982). Para entender el papel que juega la interacción social en el desarrollo **Vigotsky** define lo que él llama **zona del desarrollo próximo**. Esta zona se encuentra situada entre lo que el niño es capaz de aprender por sí solo (**Nivel de desarrollo efectivo**) y lo que es capaz de aprender con el concurso de los otros (**Nivel de desarrollo potencial**). Esta zona delimita el margen en el que debemos incidir desde la enseñanza para poder general el desarrollo en el niño. Por tanto, para **VIGOTSKY** el aprendizaje es un factor de desarrollo.

### 2.1.3. TEORÍA DEL APRENDIZAJE SIGNIFICATIVO

Para Ausubel (1983) el aprendizaje del alumno depende de la estructura cognitiva previa que se relaciona con la nueva información, debe entenderse por "estructura cognitiva", al conjunto de conceptos, ideas que un individuo posee en un determinado campo del conocimiento, así como su organización.

Por tanto, para que un aprendizaje sea significativo en el proceso de enseñanza y aprendizaje es esencial conectar con los conocimientos previos del alumnado. Los principios de aprendizaje propuestos por Ausubel, ofrecen el marco para el diseño de herramientas metacognitivas que permiten conocer la organización de la estructura cognitiva del educando, lo cual permitirá una mejor orientación de la labor educativa, elaborando estrategias de aprendizaje para, partiendo de los conocimientos previos, aprovechar las estructuras cognitivas que cada niño o niña posee.

Ausubel (1983) resume este planteamiento al afirmando que si tuviese que reducir toda la psicología educativa a un solo principio, enunciaría este: El factor más importante que influye en el aprendizaje es lo que el alumno ya sabe. Averígüese esto y enséñese consecuentemente.

Para que el aprendizaje sea significativo se deben cumplir que los nuevos contenidos se relacionen de modo sustancial y no arbitraria (no al pie de la letra) con lo que el alumno ya sabe, es decir, que las ideas se relacionan con algún aspecto existente

específicamente relevante de la estructura cognoscitiva del alumno, como una imagen, un símbolo ya significativo, un concepto o una proposición (Ausubel; 1983 :18).

El aprendizaje significativo ocurre cuando una nueva información "se conecta" con un concepto relevante ("subsunsor") pre-existente en la estructura cognitiva, esto implica que, las nuevas ideas, conceptos y proposiciones pueden ser aprendidos significativamente en la medida en que otras ideas, conceptos o proposiciones relevantes estén adecuadamente claras y disponibles en la estructura cognitiva del individuo y que funcionen como un punto de "anclaje" a las primeras.

#### **2.1.4. LA PEDAGOGÍA INSTITUCIONAL**

Antes de ocuparnos de la pedagogía institucional resulta imprescindible señalar las aportaciones al aprendizaje desde la psicología estadounidense, realizadas por Carl Rogers, por cuanto sirvieron de referente para la pedagogía institucional.

##### **2.1.4.1 Carl Rogers y el aprendizaje**

Carl Rogers define un modo de intervención de carácter no directivo inspirado en su psicoterapia y centrado en el "reflejo" y la "empatía": la capacidad de identificarse con otra persona sin dejar de ser uno mismo. Pero el principio de la no directividad introducido por Rogers se inscribe también en una perspectiva global del aprendizaje.

El objetivo de la educación es facilitar el aprendizaje. Según Rogers (1973) nos encontramos frente a una situación totalmente nueva en materia de enseñanza: si queremos sobrevivir, el objetivo de la enseñanza sólo puede ser facilitar el cambio y el aprendizaje. El único individuo formado es el que ha aprendido cómo aprender, cómo adaptarse y cambiar, es el que ha captado que ningún conocimiento es indiscutible y que solamente la capacidad de adquirir conocimientos puede dar una seguridad fundada. La capacidad de cambiar, la confianza en una capacidad más que en un saber estático, tales son en el mundo moderno los únicos objetivos que la enseñanza puede asignarse y que tengan un sentido.

El grupo facilita el aprendizaje: Uno de los medios más eficaces que se hayan

descubierto nunca para facilitar el aprendizaje constructivo, la maduración y el cambio -sea a título individual o en el seno de organizaciones- es la experiencia del grupo intensivo. Este suele estar formado por diez a quince personas más un orientador o dirigente: La experiencia está relativamente poco estructurada; en él existe un ambiente de libertad máxima para la expresión personal, la explosión de los sentimientos y la comunicación interpersonal (Rogers, 1973).

La relación pedagógica es otro elemento determinante; el aprendizaje, factor de expansión, debe liberarse: Cuando el profesor se consagra a crear un clima de facilidad, hay toda una serie de métodos tradicionales que no emplea. . . No impone trabajos. No impone lecturas. No explica las lecciones (salvo si se le pide). No hace juicios de valor, ni crítica, a menos que el estudiante le pida su opinión sobre su trabajo. No impone que se pasen exámenes. No toma solo la responsabilidad de la nota final.

Utilizando palabras de Rogers (1986), el objetivo de la educación es la facilitación del aprendizaje, es decir, ayudar a:

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

### **Principios básicos de la enseñanza aprendizaje según Rogers (1973):**

- Confianza en las potencialidades del ser humano.
- La pertinencia del asunto es una condición para poder aprender algo. Se refiere al conocimiento significativo. Además el aprendizaje no debe ser amenazador de a la organización del yo, pues en ese caso será rechazado. Dicho aprendizaje significativo

se logra sobre todo a través de la práctica.

- El aprendizaje participativo es más eficaz que el pasivo. El alumno participa al formular sus propios problemas, decide su curso de acción y ayuda a descubrir los recursos de aprendizaje.
- El aprendizaje es más perdurable y profundo cuando más abarca la totalidad de la persona, un organismo no es sólo una inteligencia o una afectividad aisladas.
- El autoaprendizaje debe ir acompañado de autoevaluación y autocrítica.
- En el mundo moderno el aprendizaje social más útil es el aprendizaje del proceso de aprender que significa una actitud de apertura hacia las experiencias y de incorporación al sí mismo del proceso de cambio. Rogers (1973) dice que sólo son educadas las personas que han aprendido como aprender, que han aprendido a adaptarse y cambiar... El único propósito válido para la educación en el mundo moderno es el cambio y la confianza en el proceso y no en el conocimiento estático.

Para cumplir con estos principios el docente necesita actitudes. Estas actitudes no aparecen repentinamente en un docente, facilitador del aprendizaje, sino que surgen a costa de riesgos; *“El único modo que tiene el maestro de descubrir, para sí si estas modalidades son eficaces o adecuadas para él es precisamente corriendo el riesgo de ensayarlo”* (Rogers,1986:152).

Y esto es precisamente lo que debemos hacer, arriesgar, aún teniendo la incertidumbre de no saber que puede suceder.

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

Carl Rogers.

#### 2.1.4.2 Autogestión y pedagogía institucional

El papel del grupo, tal como lo define Carl Rogers, ha sido un elemento importante para la pedagogía institucional.

Siguiendo a Lobrot (1966) la pedagogía institucional está centrada, en primer lugar, en la transformación de las instituciones escolares y universitarias. Es preciso definir un nuevo medio ambiente educativo en el que el individuo pueda expandirse. El proceso autogestionario en la clase es la palanca para ello. La clase es una institución que puede ser discutida por el grupo maestro-alumnos.

La preocupación final es permitir al niño asumir una mayor responsabilidad de su deseo de aprender y de participar en la vida social del grupo. Pero esta mayor responsabilidad supone un cambio profundo de la relación maestro-alumnos.

Los defensores de la pedagogía institucional son los primeros que utilizan el término de autogestión como tal: la autogestión es un medio para transformar la institución.

El contexto institucional es una dimensión esencial de la institución educativa. "La institución externa", tal como la designa Michel Lobrot (1966), impone programas y reglamentos. Sin embargo, en el interior mismo de la clase es posible definir unas relaciones nuevas entre maestros y alumnos. La autogestión es una nueva técnica de grupo: el educador es un "experto" al servicio del grupo que se autoadministra determinando sus metas, sus actividades, sus métodos y sus medios de trabajo.

Para Rene Loureau (1966) la acción del maestro se basa en el juego de tres elementos: la no directividad, la autogestión y el análisis institucional. En este sentido afirma:

La autogestión pedagógica es un analizador de la situación escolar o, en otras palabras, un revelador del sistema educativo, del sistema de transmisión del saber.

Actualmente la autogestión pedagógica en el marco del análisis institucional es a la vez un instrumento de análisis y un proyecto de formación, punto de referencia en la formación de adultos: (lo que se denomina) "autogestión pedagógica" sigue siendo un

procedimiento. Permite dar una formación por la práctica del análisis institucional de las instituciones internas de una operación de formación, pero también de las relaciones que existen entre esta última, las instituciones internas y las instituciones externas.

#### 2.1.5. ESCUELA NUEVA: ALGUNAS ESENCIALIDADES

La Tendencia pedagógica conocida con el nombre de la Escuela Nueva, puede decirse que surgió con el filósofo y pedagogo norteamericano John Dewey (1859-1952), quien planteó desde un principio que el propósito principal de la educación, condicionador de las distintas tareas o aspectos del proceso de enseñanza-aprendizaje debía estar dado por los **intereses de los propios alumnos**, es decir, por las fuerzas interiores que llevan a estos a la búsqueda de la información educativa y al desarrollo de las habilidades capacitivas. En esta tendencia pedagógica alcanzan un mayor auge los intentos por dirigir a los educandos más hacia las acciones prácticas concretas, que hacia los ejercicios teóricos, situación esta que ya se había iniciado hacia finales del siglo XIX con una mayor propagación en las primeras décadas de este siglo y en cuya esencia todo se dirigía, a una crítica profunda de los procedimientos autoritarios e inflexibles condicionados por la Tendencia Pedagógica Tradicional, en contra del enciclopedismo pasivo asignado al alumno.

La Escuela Nueva, como Tendencia Pedagógica que es, enfatiza la importancia que tiene que el educando asuma un **papel activo**, consciente de lo que desea aprender, en consecuencia con sus posibilidades e intereses, lo que trae aparejado un cambio importante de las funciones que entonces debe realizar el profesor en el desarrollo del proceso enseñanza-aprendizaje que posibilite alcanzar realmente, de forma medible, los objetivos propuestos..

La Escuela Nueva persigue, en sus concepciones teóricas y proyecciones prácticas, garantizar el logro de una mayor participación con un grado más elevado de compromiso de todo ciudadano con el sistema económico-social imperante, en base de la consideración, no del todo correcta, de que la satisfacción de las aspiraciones del ser humano, como individuo y como ser social, contribuiría de manera sustancial a

lograr cierto tipo de equilibrio en la sociedad, a punto de partida, sobre todo de la suavización o eliminación de las contradicciones entre las clases y dentro de las clases mismas.

En las ideas de Dewey (1957) aflora con meridiana claridad que la escuela es una real institución social en la cual se deben concentrar todos los medios disponibles que contribuyan y posibiliten que el individuo exprese, con la mayor fuerza y alcance, las potencialidades biológicas y cognitivas que posee, o lo que es lo mismo, que el individuo llegue a desarrollar al máximo sus capacidades para luego proyectarlas en la sociedad de manera tal que contribuya a su desarrollo ulterior y al suyo propio. El hombre se forma para vivir dentro de su medio social, pensaba este filósofo y pedagogo norteamericano, como si la escuela fuera en la práctica una comunidad en miniatura, con un fuerte sentido democrático favorecedor de la colaboración y ayuda mutua entre los ciudadanos; a ella resulta necesario llevar el avance industrial de todo tipo alcanzado hasta ese momento para poner así en contacto al individuo con lo ya logrado y promover en él la necesidad de alcanzar otros nuevos y superiores.

La divisa de la Escuela Nueva como tendencia pedagógica es aprenderlo todo, haciéndolo, en un intento de subordinar a la experiencia práctica concreta los aspectos teóricos contenidos en los libros.

En resumen, a la Tendencia Pedagógica desarrollada y que se sustenta esencialmente en las ideas de Dewey (1957) se le puede considerar como una pedagogía que además de tener una esencia genética resulta, al mismo tiempo, funcional y social. Lo genético está en correspondencia con el hecho de que la educación no es más que la apariencia fenoménica de la expresión de determinadas potencialidades biológicas determinantes a su vez de capacidades cognitivas en el individuo. Es también funcional porque en definitiva persigue desarrollar las referidas potencialidades biológicas cognitivas en el camino de la búsqueda y consecución de los procesos mentales que resulten útiles tanto para la acción presente como para la futura, es decir, considera a los procesos y actividades de naturaleza psíquica. Como los instrumentos capaces de proporcionarle al individuo el mantenimiento de su propia vida. El aspecto social se

basa en la concepción de que siendo el ser humano una parte o elemento necesario de la sociedad es imprescindible educarlo de manera tal que en su práctica resulte útil para la misma y contribuya a su desarrollo progresivo.

#### 2.1.6. PEDAGOGÍA LIBERADORA

Paulo Freire denominó “educación bancaria” a una manera de entender la educación como relación vertical, o sea, en la uno (el educador) otorga y otros (los educandos) reciben conocimientos. Según Freire, la educación bancaria supone una violencia en la medida en que se efectúa desde la sordera hacia el otro que está siendo educado.

Descubrir la sabiduría del otro requiere humildad por parte del educador:

“No hay (...) diálogo si no hay humildad. La pronunciación del mundo, con el cual los hombres lo recrean permanentemente, no puede ser un acto arrogante (Freire, 1992, p.107).

Toda educación liberadora, en oposición a la educación bancaria, posee un destacado carácter recíproco, es decir, se da “de todos a todos”. Esto presupone un sentimiento profundamente arraigado en el educador de que el otro vale, además de una sincera fe en los hombres, en su poder creador para dotarse de un destino, y en que este destino puede adecuarse a sus necesidades profundas. Según Freire, una tarea fundamental para todo educador sería la identificación y superación de su propia verticalidad psicológica que lo predispone en contra del diálogo.

Para pasar de la verticalidad a la horizontalidad de las relaciones entre educador y educando es necesario afrontar la realidad. Así, afirma Freire que:

“El gran problema radica en cómo podrán los oprimidos, como seres duales, inauténticos, que “alojan” al opresor en sí, participar de la elaboración, de la pedagogía para su liberación. Sólo en la medida en que se descubran “alojando” al opresor podrán contribuir a la construcción de su pedagogía liberadora. Mientras vivan la dualidad en la cual ser es parecer y parecer es parecerse con el opresor, es imposible

hacerlo. La pedagogía del oprimido, que no puede ser elaborada por los opresores, es un instrumento para este descubrimiento crítico: el de los oprimidos por sí mismos y el de los opresores por los oprimidos, como manifestación de la deshumanización” (Freire, 1992, p.41)

La libertad y el compromiso vertebran, pues, toda acción educativa.

“La educación tiene como misión despertar personas capaces de vivir y de comprometerse como personas” (Mounier, 2002, p.437).



## **2.2. Implicaciones de las teorías en el proceso de enseñanza y aprendizaje en relación a la autogestión de problemas**



Todas estas teorías fundamentan la forma de entender el proceso educativo pero...  
¿qué implicaciones en la enseñanza y el aprendizaje tienen todas estas teorías?

A continuación presentamos un cuadro resumen con las principales aportaciones referidas a la autogestión de problemas:

TEORÍAS	IMPLICACIONES EN EL APRENDIZAJE	IMPLICACIONES EN LA ENSEÑANZA
<p><b>PIAGET</b></p>	<p>Para Piaget se aprende a través de la actividad autoestructurante, producto de los estados de disonancia cognitiva que se producen cada vez que se presenta una experiencia nueva a través de los procesos de acomodación y asimilación. Esto supone en el alumnado la búsqueda constante del equilibrio perdido por las nuevas experiencias.</p> <p>Las soluciones a los problemas que se plantean van a depender en gran medida del estadio psicoevolutivo en el que se encuentre el alumno o alumna.</p>	<p>El proceso de enseñanza debe facilitar situaciones que propicien un estado de desequilibrio cognitivo en el alumnado. El maestro debe esperar que el alumno por sus propios medios modifique sus esquemas de conocimiento, posibilitando las condiciones óptimas para que se den los procesos de autoestructuración.</p> <p>Especial importancia tiene plantear problemas que se adapten a las características y capacidades definidas por el desarrollo psicoevolutivo del alumnado.</p>
<p><b>VIGOTSKY</b></p>	<p>El grupo/clase es una fuente de aprendizaje gracias a la interacción sociocultural, propiciando las condiciones necesarias para permitir la creación en el aula de zonas de desarrollo próximo, facilitando el aprendizaje a través de la ayuda aportada por los iguales. Las tareas, además, son retos que exigen lo mejor de cada uno para superar los problemas que se plantean.</p>	<p>El docente debe facilitar que los contenidos nuevos se encuentren dentro de la zona de desarrollo próximo del alumno y del grupo, favoreciendo los intercambios comunicativos y la enseñanza recíproca.</p> <p>Los problemas planteados deben ser retos alcanzables por todos los miembros del grupo.</p>

TEORÍAS	IMPLICACIONES EN EL APRENDIZAJE	IMPLICACIONES EN LA ENSEÑANZA
<b>LA PEDAGOGÍA INSTITUCIONAL</b>	El alumno a través de sus aprendizajes redefine el aula, las normas de clase y la dinámica del grupo. Todos los cambios que se dan en el grupo son consecuencia de procesos aceptados por todos mediante la autogestión del grupo aula. La autogestión del aprendizaje exige autoevaluación y autocrítica.	El docente es facilitador del aprendizaje, el alumno es el verdadero protagonista del proceso de enseñanza, dándole la responsabilidad de gestionar todas las situaciones de clase. El docente confía en las potencialidades del alumno.
<b>LA ESCUELA NUEVA</b>	Los aprendizajes son consecuencia de la resolución de problemas que permiten al alumnado disfrutar de nuevas situaciones que se le presentan atractivas para él. El alumno aprende en el proceso de resolver el problema, independientemente del resultado de esta resolución	El maestro presenta situaciones cercanas a su realidad social y que permitan al alumnado la puesta en práctica de todos sus aprendizajes. También plantea nuevas situaciones que demanden del niño o niña nuevas soluciones, a las que solo se llega con la consecución de nuevos aprendizajes.
<b>LA PEDAGOGÍA LIBERADORA</b>	El aprendiz se convierte en enseñante y el enseñante en aprendiz. Para ello, el alumno debe romper las estructuras opresoras de poder establecidas por los la educación bancaria a través de las prácticas educativas liberadoras. Todos aprendemos de todos.	El enseñante se convierte en aprendiz y el aprendiz en enseñante. El docente debe tener la humildad para escuchar al oprimido, para aprender de él, facilitando las prácticas educativas liberadoras. Todos enseñamos a todos.

**Tabla 2. Teorías educativas y su implicación en el proceso de enseñanza y aprendizaje**

Sabemos que la escuela en la actualidad difiere mucho de los planteamientos autogestionarios. Ahora las preguntas son ¿Por qué? ¿De dónde procede el modelo que domina nuestra realidad educativa?

Para dar respuesta a estas preguntas es necesario realizar una síntesis comparando la

definición de conceptos básicos en educación a través de dos visiones pedagógicas:

- Pedagogía basada en el docente.

- Pedagogía basada en el alumno.



## 2.3. A modo de resumen...



Del análisis de las anteriores teorías podemos realizar una comparativa sobre las repercusiones que estas teorías en los saberes que orientan la educación impartida por el docente. Presentamos un cuadro resumen con los principales rasgos característicos que presentan una pedagogía basada en el docente y una basada en el alumnado:

	<b>PEDAGOGÍA BASADA EN EL DOCENTE</b>	<b>PEDAGOGÍA BASADA EN EL ALUMNADO</b>
<b>QUÉ ES APRENDER</b>	Adquirir conocimientos basados en los contenidos transmitidos por el docente y reproducirlos cuando sea necesario. Se pide la reproducción constante de los contenidos objeto de enseñanza para asegurar que el aprendizaje se ha producido de forma correcta. El alumnado es el receptor del proceso de enseñanza y aprendizaje y por tanto este proceso es un proceso cerrado, rígido y no contextualizado con las demandas del alumnado. El nuevo conocimiento se reproduce.	Adquirir competencias que permitan responder a las demandas de diferentes situaciones en función de los contextos. Se producen estados continuos de disonancia cognitiva, socioafectiva y motriz y se produce el aprendizaje cuando alcanzamos otra vez el equilibrio. El alumnado es el protagonista del proceso de enseñanza y aprendizaje y por tanto este proceso es un proceso abierto, flexible y contextualizado. El nuevo conocimiento se construye.
<b>QUÉ ES ENSEÑAR</b>	Es transmitir conocimientos que le posibilitan al alumnado responder a las tareas que en el contexto escolar se le proponen.	Es guiar al alumnado hacia la adquisición de competencias y estrategias de aprendizaje para posibilitar su autonomía e iniciativa personal, dirigida hacia el aprender a aprender.
<b>PAPEL DEL ALUMNADO:</b>	Papel pasivo, es el encargado de reproducir los nuevos contenidos educativos.	Papel activo, es el verdadero protagonista del proceso de enseñanza y aprendizaje.
<b>PAPEL DEL DOCENTE:</b>	Poseedor del conocimiento, transmite los nuevos conocimientos ya que la verdad se encuentra en sus saberes.	Guía del proceso educativo, experto que propone situaciones que exijan la utilización de los nuevos conocimientos.
<b>CONTENIDO DE ENSEÑANZA:</b>	Seleccionado a partir de lo establecido en un programa cerrado.	Seleccionado a partir de las capacidades del alumnado, de sus intereses y motivaciones.

	<b>PEDAGOGÍA BASADA EN EL DOCENTE</b>	<b>PEDAGOGÍA BASADA EN EL ALUMNADO</b>
<b>ESTILO DE ENSEÑANZA:</b>	Mando directo y asignación de tareas. El maestro propone y el alumnado realiza.	Plurimetodológico. El maestro como experto propone diferentes estilos de enseñanza para guiar al alumnado en su construcción del conocimiento.
<b>EVALUACIÓN</b>	La evaluación muestra si el alumno o alumna es capaz de reproducir o no unos conocimientos previamente establecidos. El niño o niña es objeto de evaluación ya que es el que tiene que reproducir las verdades absolutas que desde la escuela se imparten.	Formativa, holística, contextualizada, criterial, cualitativa, continua, procesual. Es necesaria la autoevaluación por parte de cada sujeto que intervenga en el proceso de enseñanza y aprendizaje como elemento clave para facilitar el aprendizaje.
<b>ATENCIÓN A LA DIVERSIDAD:</b>	Se parte del contenido a enseñar. Todos los alumnos/as tienen los mismos contenidos independientemente de sus necesidades e intereses. "Café para todos"	Se parte de la realidad de cada alumno. El grupo nos aporta la fuerza para que todo niño o niña desarrolle sus potencialidades dentro del mismo. "Se propone una dieta variada"
<b>RECURSOS:</b>	El recurso (libro de texto frecuentemente) guía el proceso de enseñanza y aprendizaje, marcando el currículo a seguir.	El recurso está al servicio del aprendizaje. El recurso es facilitador del proceso de enseñanza y aprendizaje y nunca marca el currículo.

**Tabla 3. Comparativa de las pedagogías basadas en el alumnado y el docente**

## **2.4. ...Implicaciones de las diferentes teorías a la propuesta para el aula**



Para cumplir con los objetivos de mi investigación considero conveniente analizar las implicaciones que las aportaciones realizadas por las teorías mencionadas anteriormente pueden tener sobre nuestra propuesta para el aula.

Existe una gran cantidad de aportaciones que defienden la idea de la necesidad de partir del alumno o alumna para conseguir que se produzca el aprendizaje, es lo que se agrupa bajo el paradigma de propuestas centradas en el alumno (student-centred learning) en oposición a las propuestas de enseñanza centradas en el profesorado (teacher-centred learning). Para ello es necesario que se produzca actividad, el niño o niña sólo aprende si se expone a situaciones nuevas que le supongan un reto para responder a la nueva situación.

Sin embargo, en la escuela actual prevalecen las prácticas educativas basadas en la pedagogía tradicional, con clases magistrales basadas en la transmisión de verdades absolutas en las que el alumnado es receptor de información.

Ahora nos planteamos un interrogante clave para afrontar nuestra tarea como docentes:

**¿QUÉ HACEMOS PARA CONVERTIRNOS EN FACILITADORES DEL APRENDIZAJE?**

Arriesgar, modificar nuestras actitudes, implicarnos para formarnos como docentes, teniendo siempre como referencia a nuestro alumnado.

Pero la cuestión es...¿Por qué sigue vigente en nuestra realidad educativa el modelo de escuela tradicional?

En palabras de Benedetti "Lo grave no es el pecado original, sino las fotocopias".

Entonces... ¿qué posibilidades se le presentan al docente para responder realmente a las necesidades e intereses del alumnado? ¿Cómo puede conocer el docente sus

"prejuicios"? ¿Cómo podemos crecer como docentes y como personas?

A lo largo de nuestra formación docente el sistema educativo nos ha enseñado a poner en marcha estrategias de aprendizaje para responder a las demandas de los profesores en cada materia, sin ser críticos con la realidad, sin ser conscientes de las grandes contradicciones entre los discursos teóricos y la realidad de las aulas producto de muchos años con una concepción tradicional de educación en la que el alumnado es receptor de verdades absolutas. En la misma línea se refiere en la Conferencia del psicopedagogo Francesco Tonucci '¿Cómo puede ser la escuela para el futuro?' en el Auditorio del Parque de las Ciencias en el 2012 cuando afirma de forma irónica:

“¡Se acabaron las clases magistrales!, repitan conmigo ¡se acabaron las clases magistrales!”

Entonces, ... ¿qué aprendemos realmente en nuestra formación como docentes?

Podríamos, siendo muy críticos, simplificar la situación diciendo que aprendemos a responder a las demandas de cada docente pero la realidad es más compleja ya que en cada intercambio comunicativo se produce aprendizaje y negaríamos el aprendizaje de la adaptación a diferentes contextos. El problema surge cuando queremos poner en marcha como docentes una práctica educativa que no hemos experimentado como alumnos ¿qué hacemos? **IMPLICARNOS, FORMARNOS, TOMAR CONCIENCIA Y ARRIESGAR.**

Y esto es precisamente lo que debemos hacer, arriesgar, aún teniendo la incertidumbre de no saber qué puede suceder. Siguiendo las palabras de Rogers:

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

**“CUÁNTAS COSAS PERDEMOS POR MIEDO A PERDER...”**

**Pablo Coelho**

## **2.5. El área de Educación Física en primaria y su relación con la autogestión de problemas**



Formar para la autonomía es uno de los objetivos de prácticamente todos los proyectos educativos: tanto las leyes educativas actuales que regulan la educación en el contexto español (Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación en BOE nº 106 de 4/5/2006; Reales Decretos por el que se establecen las enseñanzas mínimas correspondientes a la Educación Primaria –Real Decreto 1513/2006, de 7 de diciembre en BOE no293 de 8/12/2006– y a la Educación Secundaria Obligatoria –Real Decreto 1631/2006, de 29 de diciembre en BOE no 5 de 5/1/2007–), como los contenidos curriculares de centro están impregnados de este concepto.

El actual currículo prescripto por la administración defiende el desarrollo integral del alumnado a través del desarrollo de las competencias. El currículo prescriptivo actual es un modelo de currículo abierto, flexible y descentralizado; es decir, que tiene que ser adaptado a los distintos contextos por el equipo educativo. Una opción curricular así, otorga al profesorado el protagonismo a la hora de configurar el currículo para un grupo concreto. Pero también plantea la necesidad de que dicho profesorado conozca en profundidad todos los aspectos relativos al currículo. En este sentido Escamilla (1993) nos dice que:

***“El protagonismo que debe asumir el profesor en la tarea de desarrollar el currículum requiere de una formación que le permita asumir esta tarea de una forma consciente y responsable.”***

Esta formación a la que se refiere Escamilla (1993) le otorgará al docente competencia educativa o dicho de otro modo, hará de él un profesor competente que guíe a su alumnado a serlo también. El sustantivo competencia y el adjetivo competente están relacionados con aptitud, capacidad, disposición.

Las competencias básicas, también llamadas a nivel europeo competencias clave, representan un grupo de conocimientos, habilidades y actitudes, valores éticos, y emociones, transferibles y multifuncionales, que toda persona necesita para su desarrollo y satisfacción personal, integración y empleo y que deben estar desarrolladas al finalizar la escolarización obligatoria.

También deben contribuir a transformar el concepto tradicional de enseñanza basado en la adquisición de conocimientos, en un concepto moderno de aprendizaje basado en la capacidad de **resolver problemas** a lo largo de la vida.

Las competencias básicas se sustentan en la realización personal, la inclusión social y la ciudadanía activa, contribuyen a adaptar el proceso de enseñanza-aprendizaje a la sociedad actual.

Como características comunes a todas ellas podemos destacar:

- Proporcionan la capacidad de **saber hacer**; es decir, de aplicar los conocimientos a los problemas de la vida profesional y personal. Incluyen una combinación de saber, habilidades y actitudes.
- Pueden ser adquiridas en todo tipo de contextos: escuela, en casa, y en ámbitos extraescolares.
- Son multifuncionales (pueden ser utilizadas para conseguir múltiples objetivos).
- Tienen un carácter **integrador**, aunando los **conocimientos**, los **procedimientos** y las **actitudes** (saber, saber ser, saber hacer).
- Permiten integrar y relacionar los aprendizajes con distintos tipos de contenidos, utilizarlos de manera efectiva y aplicarlos en diferentes situaciones y contextos (aplicabilidad y transferencia).
- Se deben **aprender, renovar** y mantener a lo **largo de toda la vida**.
- Constituyen la base de los aprendizajes básicos posteriores.
- Se inspiran en la teoría relacionada con el aprendizaje basado en competencias (Competency Based Training).

En definitiva, pretenden que se adquieran e integren las tres formas contemporáneas

del saber:

- Saber teórico (conocimientos) SABER
- Saber práctico (habilidades y destrezas) SABER HACER O SABER CÓMO HACER
- Saber ser (actitudes) SABER SER

En el Real Decreto 1513/2006, de 7 de diciembre, por el que se establecen las enseñanzas mínimas de la Educación Primaria, especifica la contribución de la educación física a la consecución de las competencias básicas.

En su anexo I se define la triple finalidad que tienen las CC.BB.

- En primer lugar, integrar los diferentes aprendizajes, tanto los formales, incorporados a las diferentes áreas o materias, como los informales o no formales.
- En segundo lugar, permitir a todos los estudiantes integrar sus aprendizajes, ponerlos en relación con distintos tipos de contenidos y utilizarlos de manera efectiva cuando les resulten necesarios en diferentes situaciones y contextos.
- Por último, orientar la enseñanza, al permitir identificar los contenidos y los criterios de evaluación que tienen carácter imprescindible y, en general, inspirar las distintas decisiones relativas al proceso de enseñanza y de aprendizaje.

En el citado Real Decreto se dice que las competencias básicas son transversales, y por tanto tienen que desarrollarse desde todas las áreas. Este documento prescriptivo contiene orientaciones generales sobre cómo contribuir a su desarrollo a través las diferentes áreas curriculares, en concreto desde el área de Educación Física.

Utilizamos cuatro de estas competencias para ejemplificar la **importancia de la autogestión** para el desarrollo integral del alumnado desde el área de Educación Física:

- El área contribuye de forma esencial a desarrollar la **COMPETENCIA SOCIAL Y CIUDADANA**. Las características de la Educación física, sobre todo las relativas al entorno en el que se desarrolla y a la dinámica de las clases, la hacen propicia para la educación de habilidades sociales, cuando la intervención educativa incide en este aspecto. Las actividades físicas y en especial las que se realizan colectivamente son un medio eficaz para facilitar la relación, la integración y el respeto, a la vez que contribuyen al desarrollo de la cooperación y la solidaridad. La Educación física ayuda a aprender a convivir, fundamentalmente en lo que se refiere a la elaboración y aceptación de reglas para el funcionamiento colectivo, desde el respeto a la autonomía personal, la participación y la valoración de la diversidad. Las actividades dirigidas a la adquisición de las habilidades motrices requieren la capacidad de asumir las diferencias así como las posibilidades y limitaciones propias y ajenas. El cumplimiento de las normas que rigen los juegos colabora en la aceptación de códigos de conducta para la convivencia. Las actividades físicas competitivas pueden generar conflictos en los que es necesaria la negociación, basada en el diálogo, como medio para su resolución. Finalmente, cabe destacar que se contribuye a conocer la riqueza cultural, a través de la práctica de diferentes juegos y danzas.
- La Educación física ayuda a la consecución de la **AUTONOMÍA E INICIATIVA PERSONAL** en la medida en que emplaza al alumnado a tomar decisiones con progresiva autonomía en situaciones en las que debe manifestar autosuperación, perseverancia y actitud positiva. También lo hace, si se le da protagonismo al alumnado en aspectos de organización individual y colectiva de las actividades físicas, deportivas y expresivas.
- El área contribuye, en menor medida, a la **COMPETENCIA DE APRENDER A APRENDER** mediante el conocimiento de sí mismo y de las propias posibilidades y carencias como punto de partida del aprendizaje motor desarrollando un repertorio variado que facilite su transferencia a tareas motrices más complejas. Ello permite el establecimiento de metas alcanzables cuya consecución genera auto confianza. Al mismo tiempo, los proyectos comunes en actividades físicas

colectivas facilitan adquirir recursos de cooperación.

- El área también contribuye, como el resto de los aprendizajes, a la adquisición de la **competencia en comunicación lingüística**, ofreciendo gran variedad de intercambios comunicativos, del uso de las normas que los rigen y del vocabulario específico que el área aporta.

También podemos resaltar la importancia de la autogestión de problemas analizando los objetivos del área de Educación Física definidos en el Real Decreto 1513/2006. Los objetivos son el elemento del currículo que guía el proceso de enseñanza y aprendizaje. La autogestión de problemas permite desarrollar todos los objetivos establecidos en el Real Decreto 1513/2006:

1. Conocer y valorar su cuerpo y la actividad física como medio de exploración y disfrute de sus posibilidades motrices, de relación con los demás y como recurso para organizar el tiempo libre.
2. Apreciar la actividad física para el bienestar, manifestando una actitud responsable hacia uno mismo y las demás personas y reconociendo los efectos del ejercicio físico, de la higiene, de la alimentación y de los hábitos posturales sobre la salud.
3. Utilizar sus capacidades físicas, habilidades motrices y su conocimiento de la estructura y funcionamiento del cuerpo para adaptar el movimiento a las circunstancias y condiciones de cada situación.
4. Adquirir, elegir y aplicar principios y reglas para resolver problemas motores y actuar de forma eficaz y autónoma en la práctica de actividades físicas, deportivas y artístico-expresivas.
5. Regular y dosificar el esfuerzo, llegando a un nivel de autoexigencia acorde con sus posibilidades y la naturaleza de la tarea.

6. Utilizar los recursos expresivos del cuerpo y el movimiento, de forma estética y creativa, comunicando sensaciones, emociones e ideas.

7. Participar en actividades físicas compartiendo proyectos, estableciendo relaciones de cooperación para alcanzar objetivos comunes, resolviendo mediante el diálogo los conflictos que pudieran surgir y evitando discriminaciones por características personales, de género, sociales y culturales.

8. Conocer y valorar la diversidad de actividades físicas, lúdicas y deportivas como elementos culturales, mostrando una actitud crítica tanto desde la perspectiva de participante como de espectador.

La última condición a destacar es la de utilizar la autoevaluación para ser coherente con el planteamiento de autogestión. No se puede dar la responsabilidad al alumno para luego quitársela cuando más importante es que la asuma (Santos Guerra, 1995).

Por tanto, asumir una propuesta de enseñanza-aprendizaje centrada en el alumno, en la autogestión de problemas y en las asambleas no solo no está alejado de las prescripciones normativas sino que, por el contrario, podemos encontrar numerosas referencias de las leyes que lo avalan y lo promueven.

## **2.6. Clarificación conceptual: la autogestión de problemas**



En este apartado vamos a aterrizar en la clarificación conceptual de los dos términos implicados en nuestro proceso de investigación: autogestión y problema, de manera que queremos responder a ¿Qué entendemos por autogestión? ¿Y por problema?

En un segundo momento pasaremos a analizar las implicaciones que para el docente y el alumnado se derivan de la implantación de la autogestión de problemas en un grupo clase.

### 2.6.1 ¿QUÉ ES AUTOGESTIÓN?

El prefijo “auto” significa “uno mismo”, o “por sí mismo” y gestión se define como administrar o también como hacer diligencias para conseguir algo, como puede ser un producto, bien o servicio. Pero autogestionario no significa autosuficiente. La idea de autogestión persigue el poder para decidir por sí mismo sobre las decisiones que le afectan.

Con lo expuesto, la autogestión sería un proceso mediante el cual se desarrolla la capacidad individual o de un grupo para identificar los intereses o necesidades básicas que le son propios y que, a través de una organización, permita defenderlos expresándolos con efectividad en la práctica cotidiana, basándose en una conducción autónoma y en una coordinación con los intereses y acciones de otros grupos, este concepto, por supuesto, lleva implícito el de planificación, democracia participativa y desarrollo. El proceso opuesto puede caracterizarse como un proceso autoritario.

Una sociedad que busque la autogestión reúne cuatro principios prácticos fundamentales que Robles (1996), los identifica como:

- Democracia Directa
- Acción Directa, Apoyo Mutuo
- Extensión
- Formación.

La autogestión puede considerarse como un proceso continuo. El estudio y la actualización permanente permitirán manejar un mayor número de alternativas a valorar en la toma de decisiones (Quiroga, Quevedo y Chiriboga, 1995).

¿Pero, qué sería una educación de autogestión y no autoritaria? Para autores como Mendel (1993), es abordar desde la práctica educativa el sentido del poder colectivo de los niños, jóvenes y profesores, así mismo, el ejercicio de decidir sobre los procedimientos y métodos educativos implementados en el lugar de la enseñanza; es decir, la autogestión pedagógica de cada escuela tiene que ver fundamentalmente con la capacidad de la comunidad educativa para poder negociar entre ellos, en toda libertad, su táctica pedagógica y sus preferencias.

Gerard Mendel (1993) señala que tal práctica educativa no es una idea generosa de tipo futurista ni una "aberración", sino una realidad que ha sido llevada a cabo en la escuela experimental inglesa.

Por autogestión, por tanto, entendemos el conjunto de prácticas sociales que se caracteriza por la naturaleza democrática de las tomas de decisión, que favorece la autonomía del alumnado de forma individual y colectiva.

**“El aprendizaje más importante es aprender a aprender. El conocimiento más importante es el de uno mismo»**

**Nisbet y Shucksmith**

### 2.6.2. ¿QUÉ ES PROBLEMA?

¿Qué es un “Problema”? Analicemos las siguientes definiciones, encontradas en la red sin necesidad de realizar una exhaustiva revisión bibliográfica, tomadas como muestra, y decidamos luego hasta qué punto es claro o evidente el sentido de la palabra:

- *Problema es un procedimiento dialéctico que tiende a la elección o al rechazo o también a la verdad y al conocimiento (Aristóteles).*
- *El Problema o la proposición problemática es una proposición principal que enuncia que algo puede ser hecho, demostrado o encontrado (Jungius).*
- *Por problema los matemáticos entienden las cuestiones que dejan en blanco una parte de la proposición (Leibnitz).*
- *Problema es una proposición práctica demostrativa por la cual se afirma que algo puede o debe ser hecho (Wolff).*
- *Problemas son proposiciones demostrativas que necesitan pruebas o son tales como para expresar una acción cuyo modo de realización no es inmediatamente cierto (Kant).*
- *Problema es el desacuerdo entre los pensamientos y los hechos o el desacuerdo de los pensamientos entre sí (Mach).*
- *La situación no resuelta o indeterminada podría llamarse situación “problemática”; se hace problemática en el momento mismo de ser sometida a investigación. El resultado primero de la intervención de la investigación es que se estima que la situación es problemática (Dewey).*
- *Problema es la conciencia de una desviación de la norma (Boas).*

- *Problema es cuando dos más dos no son cuatro (Warren Goldberg)*
- *Problema es una oportunidad vestida con ropa de trabajo (Henry J. Kaiser)*

Por lo demás, pasando a su aspecto observable y analizando lo que se presenta como tal en las tesis de grado, hay veces en que el “problema” aparece con un extenso texto de muchas páginas que contienen descripciones, visiones históricas, discusiones normativas, etc., mientras que en otras el “problema” se reduce a una sencilla proposición o enunciado de apenas unas dos o tres líneas.

Un **problema** es una determinada cuestión o asunto que **requiere de una solución**. A nivel social, se trata de algún asunto particular que, en el momento en que se solucione, aportará beneficios a la sociedad.

Por tanto, se ha definido problema como una situación estimulante para la cual el individuo no tiene respuesta, es decir, el problema surge cuando el individuo no puede responder inmediata y eficazmente a la situación (Woods y otros, 1985). Esta definición da lugar a la distinción entre dos tipos básicos de situaciones no resueltas, según Garrett (1986), los problemas serían «situaciones donde el paradigma existente no puede aplicarse o incluso puede no existir solución», y «aquellas situaciones donde se conoce o asume que puede resolverse con un paradigma dado recibirían el nombre de puzzles».

Esto conlleva implicaciones tanto en el proceso de enseñanza como para el de aprendizaje. Presentamos en el siguiente cuadro las principales implicaciones en ambos procesos de un problema:

IMPLICACIONES DEL PROBLEMA EN EL PROCESO DE ENSEÑANZA	IMPLICACIONES DEL PROBLEMA EN EL PROCESO DE APRENDIZAJE
<p>Los estados de desequilibrio cognitivo, motor o socioafectivo motivan al alumnado para la búsqueda de reequilibrio. Desde el punto de vista del docente estos estados que exigen al niño tanto la utilización de estrategias ya aprendidas como la creación de nuevas estrategias son más que deseados por su gran valor educativo. El preparar situaciones problemáticas dentro del proceso de enseñanza le exige al docente poner en funcionamiento estrategias de enseñanza para unir los nuevos problemas con los conocimientos previos del alumnado.</p>	<p>La actividad que se produce en la búsqueda de soluciones ante problemas significativos y que supongan un reto para el alumno supone la puesta en práctica de conceptos, habilidades y actitudes existentes y nuevos aprendizajes para dar solución a problemas que se encuentren dentro de la zona de desarrollo próximo del niño. El afrontar problemas supone en el niño aplicar diferentes estrategias de aprendizaje, desarrollando procesos metacognitivos.</p>

**Tabla 4. Implicaciones del problema en la enseñanza y el aprendizaje**

Una de las primeras propuestas para secuenciar el proceso de resolución de problemas es la de Dewey (1910). Dewey (1910, 1933) comparó la actitud natural de los niños, marcada por una actitud ardiente, una imaginación fértil y un amor hacia la investigación experimental con la actitud de la mente del científico. El autor argumenta que pensar es un proceso activo que implica experimentación y resolución de problemas, afirmando que el proceso de pensamiento está realmente en marcha cuando existe un problema a resolver, una cuestión a responder o una ambigüedad a aclarar. Propone que nuestro pensamiento sigue un proceso de cinco pasos:

- Existencia de un problema (identificación)
- Análisis del problema (definición)
- Formulación de hipótesis de solución

- Desarrollo de las mismas y deducción de sus propiedades
- Comprobación de la hipótesis

Siguiendo a Mayer (1983), podemos decir que el proceso de resolución de un problema es un intento de relacionar un aspecto de una situación problemática con otro, obteniendo como respuesta una comprensión de la estructura, que implica reorganizar los elementos de la situación problemática de forma tal que resuelva el problema.

Mayer (pág 16) utiliza indistintamente, a lo largo de su estudio, los términos pensamiento, cognición y resolución de problemas y lo hace sobre la base de la siguiente caracterización:

- El pensamiento es cognitivo, pero se infiere de la conducta. Ocurre internamente y debe ser inferido indirectamente.
- El pensamiento es un proceso que implica manipulación de, o establece un conjunto de operaciones, sobre el conocimiento.
- El pensamiento es dirigido y tiene como resultado la “resolución” de problemas o se dirige hacia la solución.

Así, el pensamiento, según Mayer, es lo que sucede cuando una persona resuelve un problema, es decir, produce un comportamiento que mueve al individuo desde el estado inicial a un estado final, o al menos trata de lograr ese cambio, llegando a definir directamente el pensamiento como resolución de problemas (Mayer, 1994).

Además, existen diferentes autores que relacionan el pensamiento crítico y la capacidad para resolver problemas:

PENSAMIENTO CRÍTICO Y CAPACIDAD PARA RESOLVER PROBLEMAS		
DEWEY	WALLAS	ROSSMAN
Dificultades experimentadas. Dificultad definida y localizada. Sugestión de posibles soluciones. Consideración de las consecuencias. Soluciones aceptadas	Preparación: información recogida. Incubación a partir del trabajo inconsciente. Iluminación: aparición de las soluciones. Soluciones elaboradas y probadas.	Necesidad o dificultad observada. Formulación del problema. Búsqueda de información útil. Planteamiento de las soluciones. Soluciones elaboradas críticamente. Formulación de nuevas ideas. Nuevas ideas aprobadas y aceptadas.

**Tabla 5. Relación entre pensamiento crítico y capacidad para resolver problemas**

Fuente: Guilford, J.P. (1967) , citado en Enero/Nº265/Cuadernos de Pedagogía

Una vez aclarados los términos referidos a la autogestión de problemas es necesario concretar su relación con el área de Educación Física.

### 2.6.3. CONCRETANDO LA AUTOGESTIÓN DE PROBLEMAS EN EL AULA DE EF

Para entender qué investigamos es necesario conocer en qué consiste la autogestión de un problema. La autogestión de problemas surge ante la necesidad de hacer protagonista al alumnado del proceso de enseñanza- aprendizaje.

¿Qué entendemos por problema?

Se entiende por problema una situación que nos sitúa en disonancia cognitiva, motriz o socioafectiva a la que tenemos que darle solución. Los problemas no son malos, son propios de la naturaleza humana y de las relaciones sociales. Todas las situaciones de clase pueden ser definidas como problemas, lejos de evitarlos, los consideramos una poderosa herramienta de aprendizaje.

¿Qué principios definen la autogestión de problemas?

Podemos resumir los principios en los que se basa la autogestión de problemas en:

- El alumnado es el verdadero protagonista de su aprendizaje
- Todos y todas los integrantes del grupo clase, incluido el docente, tienen derecho a expresar su punto de vista. Se aceptan opiniones pero se exigen argumentaciones.
- El respeto y el buscar puntos de entendimiento deben regular nuestros intercambios comunicativos. Siempre tenemos presente el gran objetivo: **SER BUENAS PERSONAS.**
- Los problemas no son malos, son algo normal y nos ayudan a aprender.
- La solución a los problemas es individual (cada uno resuelve su problema). Aunque las soluciones puedan afectar a todo el grupo, cada miembro de la clase debe entender que la solución a los problemas pasa por el trabajo personal.
- La figura del mediador pasa a un segundo plano, no queremos hacer alumnas y alumnos dependientes.
- Las emociones juegan un papel importante en la dinámica de clase. Expresamos nuestras emociones y respetamos las emociones de los compañeros y compañeras siempre atendiendo al contexto en el que nos encontremos.
- Cuando un compañero o compañera tiene un problema que por cualquier motivo, frecuentemente emocional, le impide encontrar la solución se aplica la regla de **AMOR RESPONSABLE**. Esto supone prestar ayuda a esa persona desde la responsabilidad, mostrando apoyo emocional pero confrontando sus ideas con otras que le permitan encontrar una solución válida para “su” problema.

¿En qué se basan estos principios?

Los alumnos y las alumnas deben percibir que:

- Los problemas tienen soluciones que dependen de ellas y ellos. Asumimos equivocarnos como una forma de aprender y que todo se puede mejorar. FACTORES INTERNOS.
- La solución a los problemas no dependen de la suerte. Existe control sobre la situación (FACTORES EXTERNOS Y CONTROLABLES).
- El resultado final depende de nuestro esfuerzo. FACTORES ESTABLES.
- El grupo nos da fuerza. LAS NORMAS ACEPTADAS POR EL GRUPO son esenciales, cualquier persona que no cumpla las normas está fuera del grupo hasta que ofrezca una solución al grupo aceptada en asamblea.

En cuanto al docente los principios se regalan en torno a dos ejes:

- **Dominio de los conocimientos docentes:** estrategias de enseñanza, conocimiento de la materia, adaptación del currículo....
- **Educación desde el corazón (LA PATATA):** No podemos pedir que el alumnado exprese sus emociones si no nos abrimos a la clase. En general, cuando nos encontramos a un alumno o alumna “peleado con el mundo”, que no acepta las normas, aunque no conocemos los motivos de sus bloqueos, sí podemos expresar de una manera clara que nosotros, los docentes, estamos a su lado. Expresiones del tipo “estoy para ayudarte, mira a mis ojos, eso no miente, yo te quiero y por eso cuando lo haces bien te lo digo y cuando te equivocas también te lo voy a decir” son habituales en esta dinámica de clase.

¿Qué ventajas pensamos que aporta la autogestión de problemas?

Entre los objetivos a los que contribuye la autogestión de problemas destacaríamos:

- Mejorar el clima de clase y del centro.
- Contribuir al desarrollo de las competencias en aprender a aprender, autonomía e iniciativa personal, social y ciudadana, lingüística, matemática, cultural y artística, tratamiento de la información y digital, conocimiento del mundo físico y natural. Mediante la autogestión contribuimos al desarrollo integral del alumnado y a su formación desde la autodeterminación.

- Mejorar el rendimiento escolar. Las soluciones a las asambleas o a los problemas pueden requerir la creación de un contrato de compromiso escolar que favorecerá tanto la convivencia escolar como el rendimiento escolar.
- Implicar a todos los miembros de la comunidad educativa. Los problemas no son propios del alumnado, cualquier miembro de la comunidad educativa puede plantear una situación de “problema”.
- Aportamos al trabajo diario las emociones como elemento esencial.
- Se desarrollan estrategias en grupo para resolver problemas.
- ¿Los valores? Ser buena persona es el gran objetivo.

Pero, ... ¿Cómo implantamos la autogestión de problemas a la comunidad educativa?

Esta dinámica supone un cambio en la concepción de la resolución de problemas, por tanto su implantación debe ser progresiva. La solución a los problemas esta en cada sujeto, no dependemos de los demás para solucionar nuestros problemas.

Además, todas las decisiones deben ser aceptadas por las personas afectadas. No se pueden imponer las normas y reglas. La asamblea es el punto de encuentro. Todas las soluciones y normas son revisables. Existe flexibilidad y cambio.

Los problemas se resuelven entre los afectados. ¿Cómo se organiza la autogestión de problemas?

Habilitando espacios y tiempos:

- Espacios: Rincón de la paz (en el patio o en clase).
- Tiempos: No es conveniente dilatar la resolución del problema en el tiempo pero eso va a depender de la situación y grupo.

**Las normas de la autogestión de problemas las establecemos en asamblea**, todo el grupo en círculo a la misma altura. En las primeras sesiones como moderador de la asamblea se coloca el docente, siendo sustituido por un alumno o alumna cuando la asamblea establezca un criterio para regular quién desempeña la figura del moderador.



# **2.7. Clarificación contextual: la autogestión de problemas en las clases de Educación Física del CEIP Buenavista**



### 2.7.1. EL CENTRO.

La presente investigación se realiza dentro de la comunidad educativa del CEIP Buenavista de Huércal de Almería, en concreto en una de las 19 unidades de las que forman el centro, el grupo-clase de 4ºB de Primaria.

Este centro se encuentra en el barrio de las Zorreras, limitando una zona residencial antigua con una zona de construcción reciente. El CEIP Buenavista está considerado dentro del pueblo como un centro de larga tradición, con un profesorado conocedor de la realidad sociocultural en la que se encuentra el alumnado y que participa en el desarrollo de los siguientes planes, proyectos y programas:

- Escuela TIC 2.0.
- Plan de igualdad entre hombres y mujeres.
- Plan de lectura y bibliotecas.

A pesar de esta participación en los planes y proyectos de la consejería, sin embargo, aún no participa en el programa “Escuela: espacio de paz” ya que, en palabras del profesorado del centro, “supone un esfuerzo que nadie después te lo recompensa”, aunque la dirección del centro se muestra receptiva a la solicitud del programa “si alguien se hace cargo de él”.

En cuanto a las instalaciones del centro son básicas y muy mejorables para atender a todo el alumnado ya que el centro casi ha duplicado su alumnado en los últimos 10 años. Entre las instalaciones del centro se puede destacar:

- Biblioteca del centro.
- Salón de actos.
- Dos patios de recreo y una pista polideportiva.
- Sala de profesores.
- Sala de audiovisuales-TIC.
- Sala para Educación Física. Este es el lugar en el que se realizan gran parte de las asambleas.
- Huerto escolar.

### 2.7.2. EL PROFESORADO Y PERSONAL.

El profesorado del centro lo conforman 18 maestras y 8 maestros con gran experiencia docente, superior en la mayoría de casos a los 15 años de docencia y una experiencia media superior a los 15 años, dándose el caso que, durante el curso escolar en el que se realiza la investigación, habiéndose jubilado dos de los maestros durante el curso de la investigación.

La dirección recae sobre una de las maestras pero las diferencias de género son evidentes por cuanto todos los tutores del tercer ciclo son maestros, mientras que en infantil todas las tutoras son maestras, transmitiéndose implícitamente una organización escolar en la que domina el modelo patriarcal.

Los maestros y maestras del centro son funcionarios y funcionarias con plaza definitiva en el mismo a excepción de tres maestras. Las relaciones entre el grupo de profesores son excelentes y es habitual la organización de eventos sociales fuera del marco formal de las relaciones laborales. Los claustros y los equipos docentes se desarrollan en un buen ambiente, produciéndose gran cantidad de intercambios de información entre el profesorado se produce en los recreos o en los cambios de clase.

### 2.7.3. EL ALUMNADO.

En el centro se encuentran matriculados unos 450 alumnos/as distribuidos en dos líneas desde infantil tres años a sexto de Primaria. El alumnado de Primaria presenta las características propias del alumnado de la etapa.

**Siguiendo las líneas pedagógicas centradas en el alumnado se presenta como especialmente importante conocer las características del alumnado.** Veamos pues de forma sintética las características psicopedagógicas de los alumnos y alumnas de la etapa primaria en función de las capacidades que el currículo nos orienta a trabajar (Pérez Pueyo y Casanova, 2009), destacando aquellas características que nos van a ayudar a comprender las capacidades del niño o niña en cada momento evolutivo con respecto a la resolución de problemas y, por tanto, conocer aquellos contenidos educativos que por sus posibilidades y limitaciones se adaptan mejor a su desarrollo:

Capacidades	6 a 8 años
LOE	
<p><b>Cognitivas (6-8 años)</b></p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Según Piaget, los alumnos se encuentran en la etapa del pensamiento preoperacional e intuitivo en transición a la etapa de operaciones concretas.</li> <li>- Organizan su pensamiento sobre su vivencia personal de la realidad. A esta edad, no pueden desligar su razonamiento de la experiencia ni de la manipulación.</li> <li>- Inician la lectura y la escritura.</li> <li>- Diferencian algunos cambios de los elementos que conocen.</li> <li>- Memorizan situaciones que les resultan conocidas y que viven con cierta constancia.</li> <li>- Describen con detalles situaciones reales o ficticias.</li> <li>- Amplían sus posibilidades de comprensión y expresión, gracias a un enriquecimiento en su vocabulario.</li> <li>- Dramatizan pequeños relatos e inventan diálogos para ellos.</li> </ul>
<p><b>Emocionales (6-8 años)</b></p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- En esta edad construirán su YO.</li> <li>- Se encuentran en una fase de moral heterónoma según Piaget, aunque cada vez tienen una mayor autonomía.</li> <li>- Necesitan de constantes situaciones que reafirmen su autoestima (necesitan la aprobación del adulto).</li> <li>- Tienen mucha espontaneidad y se desinhiben ante diferentes situaciones que se les planteen. Tienen gran curiosidad por aprender.</li> <li>- El afianzamiento de sus posibilidades permite iniciar los procesos de autoevaluación.</li> <li>- Mayor autonomía y confianza en sus posibilidades motrices.</li> </ul>

<p><b>Físicas</b> <b>(6-8 años)</b></p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- En esta edad forman su imagen corporal, consiguen cierta independencia segmentaria y organizan y estructuran el espacio y el tiempo integrando experiencias personales.</li> <li>- Afirman su lateralidad. Equilibrio aceptable.</li> <li>- Mejoran su control sobre la postura y la respiración.</li> <li>- Progresan en el desarrollo de las habilidades motrices básicas. Desarrollo perceptivo respecto a sí mismo.</li> </ul>
<p><b>Relacionales vinculadas a la motricidad</b> <b>(6-8 años)</b></p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Poco a poco nace una incipiente autonomía moral vinculada a la colaboración, reciprocidad y respeto que comienza a surgir en el grupo de iguales.</li> <li>- Comienzan a elaborar normas.</li> <li>- Al superar el egocentrismo, juegan en pequeños grupos, lo que ayuda a mejorar su desarrollo afectivo y moral.</li> <li>- Aparece el respeto por las normas y reglas.</li> <li>- No se producen discriminaciones por razones de sexo, raza o nivel de inteligencia o habilidad motriz.</li> </ul> <hr/> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Superan poco a poco el egocentrismo, por lo que mejoran las relaciones con sus iguales, pero sus relaciones son inestables. Olvidan rápidamente las desavenencias con los compañeros.</li> <li>- Les interesa mucho la opinión de los adultos (padres y profesores) y establecen con ellos vínculos de estrecha dependencia.</li> <li>- Intentarán superar los conflictos y coordinarán las aportaciones de cada uno para favorecer el trabajo en grupo.</li> <li>- Las normas empiezan a ser reelaboradas por ellos mismos.</li> <li>- No se producen diferencias significativas en su manera de relacionarse con los compañeros del mismo o de diferente sexo.</li> </ul>

**Tabla 6. Capacidades del alumnado de 6 a 8 años**

Capacidades	8 a 10 años
LOE	
<p><b>Cognitivas</b> <b>(8 a 10 años)</b></p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Mejora la capacidad de representación de la realidad mediante símbolos, lo que influye en diversos aprendizajes (lengua escrita, numeración, representación espacial, representación gráfica y lectura de imagen)</li> <li>- Progresa en su capacidad de representación de la realidad. Se tienen en cuenta las consecuencias de las acciones y la intencionalidad de quien las realiza.</li> <li>- Es fundamental la experiencia directa para mejorar los aprendizajes y desarrollar la capacidad de abstracción.</li> <li>- Se incrementa la capacidad de introspección y consolida la noción de conservación.</li> <li>- Consolidación de la noción de conservación (en torno a los 8 años), que permite fijar las cualidades de los objetos con independencia de los cambios que sufran.</li> <li>- Desarrollo de las capacidades lingüísticas. Mejora la capacidad para manejar de forma autónoma las estrategias implicadas en la lectura y escritura de textos.</li> <li>- Habilidades comunicativas progresivamente más amplias. Capacidad para utilizar estrategias sofisticadas para la negociación y colaboración en la interacción verbal.</li> <li>- Comienza la gestación de las habilidades metacognitivas (capacidad para reflexionar sobre el propio pensamiento).</li> </ul>
<p><b>Emocionales</b> <b>(8 a 10 años)</b></p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Poco a poco consolida su propia identidad.</li> <li>- Se desarrolla la capacidad para adoptar el punto de vista de los demás, desarrollando la crítica constructiva hacia su propia persona y hacia los demás.</li> <li>- Según Piaget experimentan un cambio desde la heteronomía moral a una cierta autonomía moral.</li> <li>- Se va consolidando la identidad individual (imagen cada vez</li> </ul>

<p><b>Emocionales</b> <b>(8 a 10 años)</b></p>	<p>más ajustada de uno mismo) y social (percepción de la propia situación en el medio social).</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- La autoestima va desarrollándose a través de una interacción entre la propia valoración de sus trabajos y la aprobación o refuerzo de los adultos.</li> <li>- Poseen gran capacidad de esfuerzo y entusiasmo.</li> <li>- Evolución desde la heteronomía moral (aceptar las normas por el simple hecho de que estén impuestas por una autoridad interna) a una cierta autonomía, desde la cual se consideran válidas aquellas normas establecidas a partir de acuerdos.</li> <li>- Evolución hacia la relatividad moral: comprensión y aceptación de justificaciones distintas y válidas para actos semejantes.</li> <li>- Apenas requieren de motivación para la realización de actividad física, se sienten seguros de sus posibilidades.</li> <li>- Su necesidad por realizar actividades y probar que son capaces es más importante que la opinión que puedan generar sus actuaciones.</li> </ul>
<p><b>Físicas</b> <b>(8 a 10 años)</b></p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Mejora de los aspectos cualitativos del movimiento.</li> <li>- Pasa de “sufrir su propio movimiento” a dominar su motricidad.</li> <li>- Aumento de vitalidad y afán infatigable de actividad.</li> <li>- Puede pasar con facilidad de la simple utilización de su cuerpo a su representación.</li> <li>- Continúa el proceso de lateralización reconociendo la izquierda y la derecha del compañero. Desarrollo de la coordinación óculo-motriz.</li> <li>- Mejora la concordancia izquierda – derecha y delante – detrás, mejorando además la orientación espacial a la vez que aprecian mejor distancias y velocidades.</li> </ul>

<p style="text-align: center;"><b>Físicas (8 a 10 años)</b></p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Adquisición de la noción de reversibilidad que posibilita el situarse en el punto de vista del otro y la capacidad para situar los objetos en relación unos con los otros.</li> <li>- Adquisición de la posibilidad de coordinación y realización de actividades grupales que impliquen cooperación (juegos rítmicos, en espejo, coreografías sencillas, etc.)</li> <li>- Mejora de los rendimientos en tareas de orientación espacial.</li> <li>- Perfeccionamiento de la coordinación entre los diferentes elementos corporales (coordinación óculo- manual, óculo- pedestre, etc.).</li> </ul>
<p style="text-align: center;"><b>Relacionales vinculadas a la motricidad (8 a 10 años)</b></p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Se van incorporando de forma más participativa en las actividades de los grupos sociales con los que se relacionan y aumenta la capacidad para disfrutar.</li> <li>- Aumentan las posibilidades de participar en la toma de decisiones conjuntas con los otros.</li> <li>- Pasa de aceptar las normas por el simple hecho de que estén impuestas por una autoridad externa a considerar válidas aquellas normas establecidas a partir de acuerdos y exigen de forma “justiciera” su cumplimiento.</li> <li>- Integración progresiva en otros ambientes sociales distintos a la familia y a la escuela.</li> <li>- Comienzan a observarse las primeras discriminaciones o separaciones por razones de sexo (inicio de la preadolescencia).</li> <li>- Dependiendo del clima de la clase desde la perspectiva competitiva o comparativa como elemento de primacía y reconocimiento individual, se comienzan a observar discriminaciones por nivel de habilidad motriz o de conocimiento intelectual.</li> <li>- Si el contexto social es de diversidad cultural amplia se</li> </ul>

<b>Relacionales vinculadas a la motricidad (8 a 10 años)</b>	<p>pueden comenzar a observar discriminaciones asociadas a la raza.</p>
	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Actitud de dependencia del maestro.</li> <li>- Capacidad de elaborar normas de forma conjunta, tanto con los compañeros como con el maestro.</li> <li>- Son sensibles a cualquier trato de favor o injusticia que éste manifieste.</li> <li>- Desarrollo de la autoestima gracias a la interacción entre la propia valoración de los trabajos, de las actividades y resultados, y la aprobación o refuerzo del adulto.</li> <li>- Se desenvuelven en una contradicción entre autoconfianza e inseguridad, suponiendo un refuerzo cualquier valoración positiva u orientativa del adulto.</li> <li>- Conciencia creciente de pertenecer a un grupo, siendo la edad de la pandilla y prefiriendo pertenecer y formar grupos del mismo sexo.</li> <li>- Mejora su empatía.</li> <li>- La participación en el trabajo grupal aún no se produce mediante la integración, sino que es por yuxtaposición.</li> <li>- Comienza a ser un problema relacionarse con los compañeros del sexo opuesto, sobre todo cuando se tiene que producir algún tipo de contacto físico.</li> <li>- Los trabajos de grupo pueden comenzar a desarrollarse siempre que sean pequeños (aproximadamente entre 3-4 alumnos) permitiendo que hablen y se pongan de acuerdo.</li> <li>- Su capacidad para identificar las diferencias entre los miembros de un grupo permite iniciar los procesos de coevaluación.</li> </ul>

**Tabla 7. Capacidades del alumnado de 8 a 10 años**

Capacidades	10 a 12 años
LOE	
<p><b>Cognitivas</b> <b>(10 a 12 años)</b></p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Según Piaget los alumnos pasan del estadio de operaciones concretas al de operaciones formales.</li> <li>- Son capaces, por tanto, de generalizar los aprendizajes adquiridos y relacionados con situaciones ajenas a su realidad.</li> <li>- Realizan deducciones lógicas.</li> <li>- Elaboran conocimientos sistemáticos, pudiendo llevar a cabo experimentaciones cortas y de ejecución no excesivamente compleja.</li> <li>- Mayor capacidad de atención y durante más tiempo.</li> <li>- Organizan la realidad de una forma más objetiva.</li> <li>- Dominan perfectamente el lenguaje verbal, lo que les permite organizar adecuadamente el pensamiento mediante sus funciones de comunicación y representación.</li> <li>- Son capaces de reflexionar sobre su propia actividad en todos los órdenes, y también en los nuevos contenidos que van adquiriendo.</li> </ul>
<p><b>Emocionales</b> <b>(10 a 12 años)</b></p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Van diferenciándose en sus intereses, necesidades y gustos personales.</li> <li>- Mayor control de las emociones.</li> <li>- Desaparecen los miedos infantiles, pero aparecen otras preocupaciones (miedo al ridículo, a los exámenes...)</li> <li>- Crece gradualmente la autonomía moral, con criterios propios para juzgar sus actuaciones personales y las de los demás.</li> <li>- Consolidación de la propia identidad.</li> <li>- Aparece el sentido de la justicia, de la cooperación, lo cual se ve a través de juegos de equipos.</li> </ul>

<p><b>Emocionales</b> <b>(10 a 12 años)</b></p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Mayor autonomía y autodeterminación.</li> <li>- Existe un número significativo de alumnos y alumnas que empiezan a perder la motivación por la actividad física mostrando inseguridad en cuanto a su capacidad para realizar actividades delante de los demás, fundamentalmente por los “ojos de los demás”.</li> <li>- Se acentúa el miedo al ridículo.</li> <li>- En general se sienten inseguros con los compañeros del sexo opuesto, sobre todo en parejas o pequeños grupos. Siempre intentan imponerse a los otros.</li> </ul>
<p><b>Físicas</b> <b>(10 a 12 años)</b></p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Dominan globalmente el gesto y el movimiento, a través de los cuales son capaces de expresar sentimientos e ideas. Adaptan sus movimientos a diferentes medios y materiales.</li> <li>- Debido a una crisis de crecimiento hay un desajuste entre el desarrollo muscular y óseo.</li> <li>- Se producen algunas dificultades en la mejora de las capacidades debido al crecimiento.</li> <li>- Desarrollo global de las capacidades físicas básicas.</li> <li>- Dan respuestas algo complejas y aceptablemente adecuadas, ante situaciones motrices presentadas.</li> <li>- Controlan bastante bien las estructuras espacial y temporal, así como su interrelación.</li> <li>- Asienta definitivamente el esquema corporal.</li> <li>- Normaliza los hábitos de higiene personal.</li> <li>- Se desarrollan físicamente de forma importante, por lo que continúa siendo decisivo para ellos el ejercicio físico, el deporte, los juegos...Asimismo, es capaz de trabajar con cierto nivel dentro de las actividades deportivas, que le motivan considerablemente.</li> </ul>

<p><b>Relacionales vinculadas a la motricidad (10 a 12 años)</b></p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Son sensibles a los estímulos de los demás, por lo que es un momento educativo de gran interés para despertar las actitudes positivas en función de su formación futura e integración social apropiada.</li> <li>- Desarrollan estrechos lazos de amistad entre compañeros. Se potencian las relaciones en grupo. Empiezan a aparecer las pandillas, existiendo una predilección por amigos del mismo sexo.</li> <li>- Integración en otros ámbitos sociales.</li> <li>- Son habituales las discriminaciones o separaciones por razones de sexo y suelen ser “no voluntarias” las parejas mixtas. Suele ser más fácil generar grupos grandes mixtos.</li> </ul> <hr/> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Superan poco a poco el egocentrismo, por lo que mejoran las relaciones con sus iguales, pero sus relaciones son inestables.</li> <li>- Olvidan rápidamente las desavenencias con los compañeros.</li> <li>- Les interesa mucho la opinión de los adultos (padres y profesores) y establecen con ellos vínculos de estrecha dependencia.</li> <li>- Intentarán superar los conflictos y coordinarán las aportaciones de cada uno para favorecer el trabajo en grupo.</li> <li>- Las normas empiezan a ser reelaboradas entre ellos mismos.</li> <li>- No se producen diferencias significativas en su manera de relacionarse con los compañeros del mismo o de diferente sexo.</li> </ul>
--	--

**Tabla 8. Capacidades del alumnado de 10 a 12 años**

Como características propias del alumnado del centro hay que resaltar que no se han enfrentado nunca a procesos de autogestión. Como hemos indicado al comienzo de esta memoria (apartado 1.1), este año es el primer año que imparto clases en este centro con lo que he tenido la oportunidad de implantar la autogestión de problemas en todos los cursos de Primaria, a excepción de 3ºB y 5ºA, pues la asignatura de Educación Física es impartida por sus tutores. Las dos clases de Infantil cinco años asisten, una vez cada dos semanas, a clase de Educación Física junto con un grupo del primer ciclo, con la finalidad de adaptar al alumnado de Infantil a las clases de Educación Física, participando en la autogestión de problemas de forma activa. El alumnado de Primaria en estas sesiones ayuda a los compañeros de Infantil en el desarrollo de las clases.

#### **2.7.4. MI PAPEL COMO DOCENTE: DESCRIPCIÓN DE MI PROCESO PERSONAL Y DESARROLLO PROFESIONAL**

##### **a) Descripción de las implicaciones personales que han construido la propia visión como docente.**

Como no podía ser de otra forma, para entender cómo desarrollo las clases de Educación Física es necesario que haga un breve repaso sobre la evolución de mi experiencia como docente y de mi proceso personal, analizando los cambios que se han producido a lo largo de los años que llevo como maestro. Para ello, me voy a ayudar de auto-preguntas que van a describir momentos-clave de este proceso de desarrollo como persona y como docente.

##### *- ¿Dónde empieza mi experiencia como educador?*

Siempre he tenido relación con los movimientos de voluntariado. Cuando estaba en 8º de E.G.B. comencé a llevar un grupo de catequesis. Es gracioso, pero si lo pienso, de un grupo de 12 niños y niñas, 4 han terminado ejerciendo como maestros con su plaza de funcionario. Mi relación con el deporte también me llevó con 17 años a llevar grupos de actividades extraescolares y con 18 años presenté un proyecto al Patronato Municipal de Deportes para comenzar con las escuelas de atletismo, apoyado en todo

momento por dos personas de gran prestigio en la materia como son D. Antonio Orta y D. Emilio Campra.

Todas estas actividades las realizaba mientras estudiaba la diplomatura en “maestro: educación física” y las compaginaba con mi vida deportiva atlética.

En 1999 aprobé las oposiciones a maestro y ese mismo año me matriculé en la Universidad de Alicante para realizar los estudios en Psicopedagogía. El primer centro en el que trabajé como funcionario estaba en un barrio marginal y siendo sincero, aunque ahora lo considero una experiencia enriquecedora a nivel personal, en numerosas ocasiones me quemaba el centro. Mis ganas por enseñar me llevaban a entender que un alumno o alumna podía aprender siempre, no existía en mi forma de entender la educación la expresión: “no puedo”. Supongo que esa forma de razonar era la que generaba frustración en mí y en mi alumnado en numerosas ocasiones.

Con la experiencia de los años de trabajo y la formación me fui apartando de una educación basada en la **transmisión de conocimiento**, en las **verdades absolutas** y el **control absoluto de la clase** para evolucionar a una educación basada en el desarrollo de estrategias de **aprendizaje en mi alumnado**, en el contagio de valores, en la autonomía del alumnado y por supuesto...en crecer como personas.

- *¿Cómo ha influido mi educación en mi crecimiento como persona y como docente?*

Sin duda, la influencia de mis padres y mi hermana me ha marcado como persona y como educador. En mi casa siempre se ha vivido intensamente el compromiso social y la solidaridad, transmitidos por unos padres que tuvieron que emigrar a Suiza y que han vivido en primera persona la lucha obrera. Mi hermana mayor, también maestra, ha sido una pieza clave en mi crecimiento personal y como docente, compartiendo con ella las alegrías y sin sabores del día a día como educador.

- *¿Qué cambios detecto ahora que se produjeron en mi desarrollo profesional docente?*

Evidentemente no sería justo atribuir a un solo factor los motivos de mi cambio; pero sí creo que tengo que resaltar, por la importancia que le doy, una actitud: La actitud de búsqueda, de coherencia, de crecer en lo que quiero educar.

Esta actitud me llevó a formarme a través de la enseñanza reglada, la experiencia docente y a transferir conocimientos adquiridos en mi vida personal a mi labor docente: voluntariado y formación en asociaciones como “Proyecto Hombre”, “Almería acoge”, “MAPAYMUNDI”...

Reflexionando sobre lo que provocó estos cambios, podría enumerar varios factores, como formar parte del equipo directivo, colaborar en la preparación de oposiciones, recibir e impartir cursos del CEP... Pero siendo sincero esos cambios no se produjeron hasta que empecé a plantearme mi realidad como docente: ¿para qué enseño?, ¿qué quiero desarrollar en mi alumnado?, ¿para qué sirve lo que estoy enseñando?, ¿realmente transmito los valores en los que creo?

- *Pero...¿en qué se traduce esta formación en mi práctica educativa?*

El gran paso es entender que el niño o niña es **protagonista de su proceso educativo** y yo como **docente un facilitador de ese proceso**, aspectos que había estudiado pero no había experimentado ni como estudiante ni como docente. Toda la teoría estudiada hasta la fecha en muchas ocasiones no se correspondía con lo que realmente hacía en clase. Experimenté poco a poco un cambio en mi docencia autoevaluando mi propia labor docente.

- *Y en el momento actual, ¿para qué investigar...me?*

Después de la implementación de la autogestión en varios cursos, me pregunto si mi labor docente realmente responde a las virtudes que una buena persona y un buen docente deben tener. En el fondo subyacen si logro o no algunas de las virtudes que destaca Paulo Freire de un buen docente:

- En primer lugar, Freire coloca la virtud de la **coherencia**, es decir, de la congruencia entre lo que se dice y lo que se hace. No puede existir contradicción alguna entre lo que *pretende* en el aula que logren los alumnos y su conducta personal, so pena de caer en la hipocresía y la inautenticidad. La falta de coherencia haría perder toda la legitimidad a su discurso docente y lo transformaría en simples palabras huecas. Y el primero en advertirlo sería, seguramente, el alumno. “Yo no puedo, dijo Freire, proclamar mi opción por una sociedad justa, participativa y, al mismo tiempo, rechazar a un alumno que tiene una visión crítica de mí como profesor”.
- La segunda virtud sería **saber manejar la tensión entre la palabra y el silencio**. “Se trata, explicó Freire, de trabajar esa tensión permanente que se crea entre la palabra del educador y el silencio del educando, entre la palabra de los educandos y el silencio del educador. Vivir apasionadamente la palabra y el silencio, significa hablar “con” los educandos, para que también ellos hablen “con” uno. Los educandos tienen que asumirse también como sujetos del discurso y no como repetidores del discurso o de la palabra del profesor”. “Es necesario, agrega Freire, desarrollar una pedagogía de la pregunta, porque lo que siempre estamos escuchando es una pedagogía de la contestación, de la respuesta.
- La tercera virtud podemos resumirla así: “**Trabajar críticamente la tensión entre la subjetividad y la objetividad**”, es decir, entre conciencia y mundo, entre ser social y conciencia. Al respecto, Freire nos dice: “Es difícil definir esta tensión porque ninguno de nosotros escapa a la tentación de minimizar la objetividad y reducirla al poder de la subjetividad todopoderosa.
- La cuarta virtud Freire la hace residir en “**diferenciar el aquí y ahora del educador y el aquí y el ahora del educando**”. “Porque en la medida, aclara Freire, que yo comprendo la relación entre “mi aquí y el aquí” de los educandos es que empiezo a descubrir que mi aquí es el allá de los educandos”.
- Las otras virtudes que Freire recomienda a los educadores son “**evitar el espontaneísmo sin caer en posturas manipuladoras**” y...
- “**Vincular teoría y práctica**”, es decir, “vivir intensamente la relación profunda entre la práctica y la teoría, no como superposición, sino como unidad contradictoria, de tal manera que la práctica no pueda prescindir de la teoría. Pensar que todo lo que es teórico es malo, es algo absurdo, es absolutamente falso. No hay que negar el papel fundamental de la teoría. Sin embargo, la teoría deja de tener cualquier repercusión si no hay una práctica que motive la teoría”.
- Como séptima virtud Freire recomienda “**practicar una paciencia impaciente**”, explicada en los términos siguientes: “Se trata de aprender a experimentar la relación tensa entre paciencia e impaciencia, de tal manera que jamás se rompa la relación entre las dos posturas”.
- Por último, pero no menos importante, está la virtud de **saber leer el texto a partir de la lectura del contexto**. “Esta es una de las virtudes que deberíamos vivir para testimoniar a los educandos, cualquiera que sea su grado de instrucción (universitario, básico o de educación popular), la experiencia indispensable de leer la realidad sin leer las palabras para que, incluso, se puedan entender las palabras. Toda lectura de texto presupone una rigurosa lectura del contexto”.

**Tabla 9. Virtudes del educador, según Freire (Tünnermann, C. 1999)**

- *¿Y todo esto a qué me lleva?*

A entender la educación como un proceso de crecimiento personal en el que lo importante no es hacerlo bien o mal, lo importante es tomar decisiones y aprender de ellas, siempre con la conciencia de grupo, es decir, en el que se produzca actividad educativa. Estos planteamientos me hacen sentirme pleno como docente y FELIZ, ya que los aspectos morales, éticos y normativos en los que se basa mi trabajo transcurren en la misma dirección, es decir, existe una coherencia entre lo que quiero ser como docente, lo que mi entorno espera de mí y lo que me exige la normativa educativa actual.

Y todo esto se traduce en una forma de ver la educación dentro de un área curricular concreta como es la Educación Física. ¿Cómo se traducen estos planteamientos sobre educación dentro de mi labor docente en el área de educación física?

#### **2.7.5. LA PROGRAMACIÓN Y ACTIVIDADES DE EDUCACIÓN FÍSICA**

Los planteamientos anteriores me hacen llegar a la conclusión de que una de las grandes finalidades del área de Educación Física es lograr que los alumnos (y el docente) sean **BUENAS PERSONAS**, lo que exige del desarrollo de las ocho competencias básicas definidas en el Real Decreto 1513/2006. El **RESPECTO**, por tanto, va a ser el eje vertebrador sobre el que gire la dinámica de clase.

Para llegar a esta conclusión y conectar mi desarrollo profesional y personal con las implicaciones que han conllevado a mi práctica docente en el área de EF, voy a realizar un breve repaso a mi vida como “maestro escuela”.

##### **a. Experiencia en los centros educativos.**

Como he dicho en el apartado anterior (apto. 2.7.3.), para llegar a entender la educación física con esta finalidad, se ha producido un continuo cambio en lo que consideraba objeto de enseñanza.

En septiembre de 1999 comencé dando clase en un centro situado en la barriada de Juan XXIII, zona en el extrarradio de la ciudad de Alicante y con un alumnado perteneciente a familias de clase sociocultural media-baja. Como he dicho anteriormente, el centro en numerosas ocasiones me quemaba, mi motivación hacia la enseñanza era máxima pero no encontraba las herramientas para llegar al alumnado. Sentía que las clases eran buenas o malas en función del control que ejercía en el grupo. Durante ese curso, fui priorizando aspectos socioafectivos a los motrices y desarrollando estrategias para fomentar el trabajo cooperativo, aspecto que consideraba esencial para la formación de mi alumnado.

El siguiente curso, de nuevo en Alicante, ejercí en un centro de la barriada los Ángeles en los niveles de Infantil, Primaria y Secundaria. El alumnado que asistía al centro era muy heterogéneo y de diferente clase social. Aquí comencé a indagar con la resolución de problemas, introduciendo dinámicas nuevas, producto de la necesidad de responder a la realidad de mis clases como el banco de la amistad. Sin embargo, en muchos casos las soluciones a los problemas las tenía que dictar yo mismo.

En septiembre de 2001 comencé a trabajar en Almoradí (Alicante). Durante estos años compartía pista con Juan Carlos Fernández, compañero y amigo, y fueron años dedicados a promover actividades físicas alternativas y novedosas con el alumnado: esquí, actividades en la naturaleza, encuentros deportivos, vela, semana deportivas... Sin embargo, tenía en muchas ocasiones una sensación de vacío importante, no sabía hasta que punto era educador o animador sociocultural.

En septiembre de 2003 se produjo un gran cambio en mi vida profesional y personal: empecé a trabajar en el C.E.I.P. Juan XXIII de Alhabia. Por las condiciones que presenta el colegio, con grupos-clase pequeños y algunos ciclos agrupados debido a la escasez de alumnos y alumnas (entre infantil de 3 años y 2º de la ESO rondan los 90 alumnos y alumnas), la experimentación de nuevas prácticas educativas se ve facilitada. En estas condiciones las implicaciones emocionales sobrepasaron la barrera de la vida profesional a la personal, existiendo un conocimiento muy profundo de la situación personal que rodeaba a cada niño y niña.

Aquí empecé a experimentar y a profundizar con la autogestión de problemas y no creo que fuera por una inquietud personal mía por innovar, sino por una necesidad para buscar soluciones a los problemas de clase. Todavía recuerdo el día que le di un grito a un alumno, “¡Nico, cállate!” a lo que él me respondió “¡me tienes manía!”. En ese momento creo que fue un punto de inflexión, supongo que me surgieron muchas preguntas, unas convencionales tipo “¿cómo puedo contralar la clase sin gritar?” y otras menos convencionales “¿cómo puedo hacer que Nico se dé cuenta de que todo depende de él?”. En aquella época creo que estaba muy influenciado por los estudios de psicopedagogía y por las técnicas de modificación de conducta.

Aquí, en Alhabia, han transcurrido ocho maravillosos años, con momentos muy duros, ya que realizaba también las funciones de equipo directivo, pero con muchos momentos de gran aportación personal. Por eso, no puedo nada más que tener palabras de agradecimiento a cada una de las experiencias que he vivido en este centro y a cada uno de los niños y niñas que me han enseñado que la educación es algo más que transmitir información, que el que enseña aprende y el que aprende enseña, que lo importante es lo importante y que por encima de cumplir los méritos académicos necesarios para ser médico o arquitecto estamos las personas, nuestros sentimientos, nuestras emociones y nuestra forma de afrontar los problemas. Por eso pienso que todo lo expuesto en esta investigación no tendría sentido sin cada una de esas personas que me han enseñado a ver la educación con unos ojos diferentes.

Ahora, desde septiembre de 2011, trabajo y comparto experiencias en el C.E.I.P. Buenavista de Huércal de Almería y me he matriculado en un máster sobre evaluación e investigación educativa en la Universidad de Almería con la intención de mejorar y compartir el proceso de implantación de la autogestión de problemas. Mi idea la tengo clara, sé lo que quiero conseguir en mi alumnado, pero también sé que va a ser un proceso largo, seguro que me lleva varios años, y no exento de dificultades. La primera es que voy a compartir clases con unos 300 alumnos y alumnas, mientras que en Alhabia apenas llegaba a los 100. Pienso en las dificultades que puedo tener para conocer las particularidades de cada niño y niña, su familia, sus bloqueos...me muero de ganas de llegar a conocerlos.

Como podemos observar en el siguiente gráfico la autogestión de problemas surge como un proceso continuo de búsqueda, un proceso sin acabar.



Pero no olvidemos una cosa... Soy maestro de educación física y para entender como transcurren las clases hay que analizar las decisiones que tomo para adaptar el currículo prescriptivo a las demandas de mi alumnado. A continuación paso a destacar brevemente algunos detalles:

## **b. ¿Programamos?**

Bajo la premisa de que la educación debe desarrollarse en un ambiente natural, López-Gay (2012) señala que, *a menudo, se piensa que toda preparación previa lleva a introducir elementos artificiales y distorsionadores, de forma que lo conveniente es que sean los propios alumnos los que determinen qué hacer en cada momento mediante un debate en clase.* Esta creencia, a menudo extendida entre muchos compañeros/as que realmente quieren ser innovadores, es opuesta a una de las virtudes del buen docente señalada por Freire (tabla 9) de evitar el **espontaneísmo** sin caer en la manipulación.

En la implantación de una dinámica de autogestión de problemas podemos creer que el alumnado es quien define los contenidos de enseñanza y aprendizaje, en concreto en el área de E.F.

Como el alumnado no sabe lo que desconoce, evidentemente no podemos dejar la responsabilidad de programar las sesiones a un alumnado que no domina las fuentes del currículo. Aunque con la autogestión queremos favorecer su autonomía no queremos dejar al alumnado la función de experto en la materia y, en consecuencia, toda la responsabilidad sobre su formación. Por tanto, este tipo de experiencias no mermam en nada la labor del docente de programar para que el alumno aprenda, siendo protagonista de su aprendizaje. El maestro plantea actividades, siempre utilizando el problema como herramienta educativa y como eje vertebrador de todos los contenidos propios del área de Educación Física, contribuyendo al desarrollo integral del alumnado a través de la resolución de estos problemas y desarrollando conocimientos, habilidades y destrezas en el alumno y alumna que le permitan desenvolverse dentro de la sociedad como personas activas y participativas.

La metodología de esta programación que hemos implementado, por tanto, se basa en el enfoque socioconstructivista del aprendizaje, partiendo de los conocimientos previos del alumnado y confrontándolo con nuevas situaciones. Es fácil ver la influencia de las ideas de Rogers o Dewey descritas en el capítulo 1 que fundamentan

esta propuesta en la que el alumnado es el verdadero protagonista del proceso educativo.

Para que el alumnado sea realmente el protagonista en el proceso educativo es necesario que todos los contenidos de aprendizaje se sitúen dentro de la zona de desarrollo próximo (Vigostky) y, aunque se utilizan diferentes estilos de aprendizaje, predomina claramente la **resolución de problemas**.

Toda situación de clase se convierte en una situación con posibilidad de traducirse en un problema. La resolución de problemas evoluciona durante el desarrollo de las clases desde la instrucción del maestro (excesiva dependencia inicial), pasando en una segunda fase a la participación y, por último, alcanzando la emancipación (autonomía del alumnado o independencia del rol del maestro).

La competencia en aprender a aprender y la competencia en autonomía e iniciativa personal son las que vamos a desarrollar principalmente, sin olvidar todas las competencias básicas que estarán presentes en la programación de una u otra forma, sobre todo la competencia lingüística, pues el enfoque comunicativo y el aprendizaje dialógico permean a lo largo de toda la programación. Este proceso es cíclico y en espiral ante cada nuevo contenido de aprendizaje.

Con respecto a la evaluación del proceso de enseñanza y aprendizaje, como no podía ser de otra forma en un proceso que promueve la libertad y el desarrollo de los valores democráticos, se basa en la **autoevaluación continua**, utilizando la **asamblea** como espacio y tiempo en el que se toman las decisiones del grupo-clase. Las decisiones tomadas en asamblea pueden ser modificadas siempre que sean argumentadas y aceptadas por todo el grupo.

### **c. Desarrollo habitual de las clases de Educación Física.**

Para entender el desarrollo de las sesiones de educación física es necesario describir situaciones reales de clase, en las que las soluciones no están escritas en ninguna parte y son diferentes para cada grupo, ya que, la solución a los problemas es personal,

acordada entre todos los miembros de la asamblea y nadie es más sensible a los “problemas” de una actividad que los propios participantes en ella. Vamos a describir cuatro situaciones concretas que pueden mostrar cómo la programación es abierta, flexible y contextualizada gracias a la participación de todos los miembros de cada grupo-clase:

- Situación 1: El alumnado tiene que repasar los juegos vistos durante el primer trimestre en las clases de educación física durante dos sesiones.

Elegir los juegos a realizar durante la clases identificando calentamiento, parte principal y vuelta a la calma se convierte en un “problema” a resolver entre todos y deben decidir qué juegos realizan para repasar contenidos vistos en el trimestre siempre **argumentando sus ideas** y con la aceptación de la mayoría o, incluso, el consenso para que el acuerdo sea válido. En esta situación un miembro de la clase puede ejercer las funciones de maestro.

- Situación 2: Durante un juego dentro de la clase se producen faltas de respeto entre el alumnado al realizar un juego competitivo.

La clase se detiene y se identifica el problema a solucionar: las faltas de respeto. La asamblea de 6ºA, reunida, propone una solución grupal: dar una vuelta corriendo cuando una persona insulte, si el compañero/a que insulta no la da, hay que *sacarlo a problema*<sup>1</sup>.

La solución de 6ºB a esta misma situación es “sacar a problema”. Todo el mundo acepta volver a hacer una asamblea si las faltas de respeto no desaparecen.

- Situación 3: Durante las explicaciones de los juegos se puede “sacar a problema”, mientras explico qué vamos a hacer en clase, sale la mitad de la clase a problema.

En la clase de 4ºB se acuerda en asamblea no poder sacar a problema mientras se explica (yo mismo o algún/a alumno/a) y realizar una asamblea para acordar cómo controlar el silencio en la explicación de los juegos.

---

<sup>1</sup> “Sacar a problema”: es un término acuñado y establecido por los propios alumnos y que consiste en salir del grupo, sentarse en el banco de la amistad o rincón de la paz, buscar una solución y sólo se incorporan al grupo si, de mutuo acuerdo, se abrazan y dan por zanjado el problema

- Situación 4: Empezamos el trimestre y repasamos lo sucedido en la sesión de autoevaluación. Acordamos realizar una asamblea para “dejar claros los criterios para ponerse la calificación”.

La asamblea de 5º considera que van a continuar con la autocalificación siempre que no alcance más de cuatro faltas negativas en el trimestre (ausencias de bolsa de aseo o conducta contraria a la convivencia). Se decide también que ellos mismos recojan en un listado estas cuestiones y sean revisadas todos los días al finalizar la clase, en asamblea, realizando la puesta en común de la sesión.

Como vemos, cada grupo de alumnos y alumnas establece sus propias soluciones ante la gran diversidad de situaciones que se presentan en la realidad educativa.

Veamos ahora cómo se organizan las clases y los principios que marcan el transcurso de las actividades de educación física.

En el transcurso de las clases los problemas pueden producirse entre dos miembros del grupo, entre un subgrupo o entre todo el grupo. Cada alumno/a solo puede sacar a otro/a compañero/a a problema. Los “problemas” serán de tantos alumnos/as como la situación lo requiera, no existe ninguna excusa para no salir a problema. Para implantar esta dinámica, antes todos hemos aceptado que queremos solucionar nuestros problemas. Al docente también se le puede sacar a problema.

Las soluciones a los problemas son múltiples:

- Soluciones entre 2 compañeros, desaparece el problema y se abrazan.
- Soluciones de grupo, se llega a un acuerdo común y se abrazan.
- Creación de contratos de compromiso redactados por ellos mismos.
- Realización voluntaria de trabajos que muestren un ejemplo positivo a la comunidad educativa. Cuando un niño o niña no cumple el acuerdo se vuelve a la situación de problema.
- Buscamos soluciones, no castigos. El alumnado suele identificar la solución ante una equivocación con un castigo.

- Lo bueno de las soluciones es que son ilimitadas ya que los problemas también lo son.

**La resolución de problemas tiene varios “caminos”. No despreciamos ninguno, aplicamos nuestro método y pensamos que... ¡funciona!**

**Creemos en un centro activo con el ideal de ser buenas personas.**

Arriesgamos siempre bajo el compromiso de la formación y la unión entre teoría y práctica, por eso todo lo que hacemos en clase se fundamenta en las teorías expuestas durante el presente trabajo. Veamos ejemplos que fundamentan la unión de teoría y práctica:

<b>TEORÍAS</b>	<b>IMPLICACIONES EN EL APRENDIZAJE</b>	<b>IMPLICACIONES EN LA ENSEÑANZA</b>
<b>PIAGET</b>	Los estados de disonancia cognitiva en la autogestión son naturales en el alumno o alumna cada vez que se enfrenta a un problema que quiere resolver. Cuando un compañero te dice problema o cuando en asamblea debemos acordar una solución, se producen procesos de actividad autoestructurante, confrontando el alumno o alumna sus ideas con las nuevas experiencias. El aprendizaje se produce en el proceso de búsqueda de soluciones.	El docente ante una situación de problema espera a que el alumno busque sus propias soluciones, dado que facilitarle la solución al problema condicionaría el proceso de búsqueda de equilibrio. En una asamblea el docente guarda silencio, no da soluciones, solo plantea preguntas que permitan al alumnado encontrar la ruta hacia sus soluciones. Todas las soluciones siempre que sean razonadas son válidas. Si después no resuelven el problema, se vuelve a la asamblea para buscar una nueva solución.

TEORÍAS	IMPLICACIONES EN EL APRENDIZAJE	IMPLICACIONES EN LA ENSEÑANZA
<b>VIGOTSKY</b>	El alumnado ante una situación problemática puede buscar ayuda dentro del grupo sacando a problema, puesto, que los problemas sirven para ayudar. Esta ayuda coloca a los contenidos de enseñanza en la zona de desarrollo próximo de todo el alumnado. Por ejemplo, ante unas reglas que no se han entendido, el niño puede sacar a un compañero a problema para pedirle ayuda.	Los contenidos presentados y las tareas deben presentarse como retos alcanzables por el individuo, obteniendo del grupo la ayuda necesaria, pero sin caer en la dependencia de esa ayuda. En la realización de juegos, en numerosas, ocasiones el alumno debe superar retos cognitivos, motrices o socioafectivos. El maestro debe permitir que el alumnado por sus propios medios y con la ayuda de sus compañeros encuentre la solución a los problemas
<b>AUSUBEL</b>	Si un alumno no entiende las reglas de un juego por su complejidad, ese juego difícilmente resultará motivante y mucho menos podrá conectar con sus conocimientos previos. La realización de juegos con una evolución de lo simple a lo complejo motiva al alumnado para la realización de nuevas tareas que le permitirán nuevos aprendizaje.	En la etapa de primaria utilizamos el juego por su carácter motivador. Dentro de éste, debemos seleccionar aquellos que se adaptan mejor a las necesidades e intereses de cada ciclo. Por eso en el primer ciclo utilizamos preferentemente juegos de organización simple basados en elementos psicomotores, cualidades coordinativas y habilidades básicas, que servirán de base para futuras actividades.

<b>TEORÍAS</b>	<b>IMPLICACIONES EN EL APRENDIZAJE</b>	<b>IMPLICACIONES EN LA ENSEÑANZA</b>
<b>LA PEDAGOGÍA INSTITUCIONAL</b>	<p>El alumnado es el verdadero protagonista en la autogestión de problemas, siendo él mismo el que busca la solución a los problemas. Ellos marcan las normas de clase y dirigen la clase en una propuesta de programación siempre abierta a la modificación siempre bajo la necesidad de argumentar los motivos de estos cambios. Por ejemplo, las reglas de clase se modifican o un juego se puede cambiar siempre que cumplamos con los contenidos a trabajar en la propuesta realizada inicialmente.</p>	<p>El docente debe permitir y respetar al alumnado las soluciones dadas a los problemas, siempre que estas vayan encaminadas a cumplir con la programación de objetivos propios del área y sobre todo con el gran objetivo: SER BUENA PERSONA.</p> <p>Una situación típica es plantear siempre el mismo juego de calentamiento, “el pasacalles”, porque es el preferido del grupo. El docente debe razonar por qué es necesario cambiar de juego y no realizar siempre el mismo y su planteamiento debe ser aceptado por el grupo. El docente argumenta y el grupo puede pensar nuevas soluciones</p>
<b>LA ESCUELA NUEVA</b>	<p>Todas las soluciones a los problemas se aplican y tienen consecuencias en la realización de las sesiones. Cuando se llega a un acuerdo se debe experimentar, vivir, en ese proceso el niño se da cuenta si la solución es válida o no.</p>	<p>El docente ante una solución argumentada deja que el grupo experimente su validez, aunque piense que no va a ser útil. Un ejemplo claro lo tenemos cuando el grupo llega a una solución, pero no acuerda como llevar a cabo esa solución. Si la solución no es válida se realizará una futura asamblea.</p>

TEORÍAS	IMPLICACIONES EN EL APRENDIZAJE	IMPLICACIONES EN LA ENSEÑANZA
<p style="text-align: center;"><b>LA PEDAGOGÍA LIBERADORA</b></p>	<p>El alumnado se libera del maestro. Esto exige un proceso en el que el alumno cada vez va adquiriendo más protagonismo en las sesiones, terminando siendo el gestor de sus propios aprendizajes. Por ejemplo, al finalizar los trimestres siempre se plantean tres sesiones en las que se repasan los contenidos trabajados, un miembro del grupo hace las funciones de maestro y ellos ponen en práctica sus conocimientos conceptuales para organizar la sesión, eligiendo juego de calentamiento, parte principal y vuelta a la calma y justificando la razón de su elección.</p>	<p>El docente libera al alumnado, dándole el protagonismos en las sesiones, posibilitando el error, ya que del error se aprende. Por ejemplo, en el juego de las misiones vemos una muestra de este aprendizaje: cada grupo debe resolver pequeños problemas, empezamos con una misión, ser capaz de cruzar la pista apoyando solo dentro de los aros. Éstos no se pueden deslizar con ninguna de las partes del cuerpo una vez se este dentro del aro. El equipo que llegue a mitad de pista puede acceder al tesoro (material) que posibilitará jugar a uno de estos tres juegos a elegir entre todo el grupo: sobre sobre, aeiou o botebotella.</p> <p>Conforme se va implantando la autogestión de problemas el docente pasa a un segundo plano y el alumnado ejerce las funciones de maestro. Esto se realiza bajo una dinámica en la que el maestro plantea los juegos y actividades para realizar en la sesión. Es el propio grupo quien, con el responsable del día, organiza todas las actividades.</p>

**Tabla 10. Relación de las teorías con el proceso de enseñanza y aprendizaje**



# 3. METODOLOGÍA DE LA INVESTIGACIÓN



**SOLO SÉ QUE NO SÉ NADA...**

Empezar con esta afirmación tiene por objetivo remarcar la actitud con la que he afrontado este proceso de reflexión continua sobre mi propia práctica docente. El objetivo más amplio va dirigido a conocer y mejorar un proceso de enseñanza y aprendizaje basado en la autogestión de problemas que llevo desarrollando desde hace más de diez años y en la que creo y confío, pero al que deseo también someter a un proceso de reflexión y análisis profundo para continuar mi desarrollo profesional.

Como es una investigación que surge del aula y tiene propósito de poder llegar al aula, el enfoque planteado no puede ser de otra manera que plurimetodológico, para explicar el enfoque iremos desde los aspectos más generales a los más concretos de la investigación.

En primer lugar, por tanto, veo necesario argumentar por qué mi investigación es educativa y no sobre la educación en términos descritos por Elliott, J. (1990).

Parámetro	Investigación educativa	Investigación sobre la educación
Perspectiva	Objetiva natural	Científica
Conceptos	Sensibilizadores	Definidores
	A posteriori	A priori
Datos	Cualitativos	Cuantitativos
Teoría	Sustantiva	Formal
Método	Estudio de casos	Experimental
Generalización	Naturalista	Formalista
Participación en el análisis de datos	Participación de profesores y alumnos	Sin participación de profesores y alumnos
Técnicas	Observación participante y entrevistas informales	Observación no participante, empleando categorías a priori

**Tabla 11. Diferencias entre investigación educativa y sobre educación de Elliot (1990: 34)**

Al tratarse de un trabajo concerniente a la investigación educativa, no hemos de olvidar que los procesos educativos, como toda la práctica social, disponen de múltiples maneras de percibir la esencia (o información de interés) de las personas

implicadas y de diversas formas de acercarse a dicha esencia (Ibernón, 2002). Por lo tanto, al sumergirnos en la exploración de determinados aspectos relacionados con los procesos educativos, nos vemos envueltos en distintos procesos de investigación que han de ajustarse a nuestros requerimientos, como a nuestras posibilidades.

En segundo lugar, aunque como señala Petrucci (2009), hace tiempo ya que se ha superado el antagonismo entre las metodologías cuantitativas y las cualitativas en educación (André, 1991; Smith y Heshusius, 1986; Smith, 1983; Ludke, 1988), si bien, como hemos podido comprobar en el desarrollo del **máster de Investigación y Evaluación Didácticas en el aula para el desarrollo profesional**, el debate no se ha cerrado.

*Puede reconocerse una primera etapa de conflicto irreconciliable que viene desde el siglo XIX, con el desarrollo de un abordaje interpretativo en la investigación social, como reacción al positivismo (Smith y Heshusius, 1986). Se pasó a una etapa de coexistencia pacífica que se inició en la década del 70, con énfasis en las cuestiones de procedimiento. En la tercera etapa, actual, predomina la actitud de compatibilidad y cooperación. Si bien los presupuestos filosóficos son importantes (Miles y Huberman, 1994), es un debate que no se resolverá en un futuro próximo (si es que tiene solución) y algunos investigadores mezclan las dos perspectivas, sin desviar su atención de los problemas paradigmáticos. Lo que hay que resolver es desarrollar un cuerpo de métodos claramente definidos que posibiliten extraer significados de los datos cualitativos (Smith y Heshusius, 1986, citados por Petrucci, 2009).*

Este planteamiento de superación de la dicotomía será el que utilicemos en el presente trabajo de investigación. Por tanto, seleccionaremos la metodología que mejor se adapta a la consecución de nuestros objetivos. Como analizaremos la implementación de una propuesta didáctica en un aula, consideramos que la **metodología** será mayoritariamente **cualitativa** pues, al igual que lo que sucede habitualmente, el enfoque cualitativo no tiene pretensiones de alta generalización de sus conclusiones, sino que, más bien desea ofrecer resultados y sugerencias para

instaurar cambios en una institución, una escuela o en un grupo o comunidad particular; aunque, evidentemente, al comparar varias investigaciones, se irá logrando un nivel más alto de generalizaciones (Martínez, 2006). En nuestro caso, como ya hemos ido indicando, la pretensión es identificar pautas más que fenómenos aislados que ocurren en el aula en un determinado momento, utilizando por tanto todas las informaciones que nos ayuden a comprender la realidad.

En tercer lugar, la investigación va a tener un carácter **cuantitativo-interpretativo** (Erickson, 1997), con el objetivo de aportar puntos de reflexión y acción para la mejora de mi propia práctica docente.

Vamos a combinar una orientación más teórica, encaminada a identificar criterios de caracterización de los procesos que suceden en un aula donde se implementa por primera vez la autogestión de problemas, con una orientación práctica, dirigida a evaluar contextos de aprendizaje y enseñanza (incluyendo prácticas docentes) que favorecen su desarrollo, aunque la teoría emergerá de la interacción con la práctica (*grounded-theory*).

Los procesos de autogestión de problemas requieren ser analizados en su contexto real, situando los procesos discursivos y de acción en la práctica social en la que tienen lugar (Kelly, 2011b), por tanto, en el marco de estos enfoques cualitativos, la opción metodológica es la de **estudio de casos** y para su análisis se utilizarán **métodos etnográficos** (Egan-Robertson y Bloome, 1998) de implicación prolongada, directa e in situ (Spindler y Spindler, 1992).

Hemos optado por el **estudio de casos** de implicación prolongada, directa e in situ porque el objetivo fundamental es **identificar pautas** más que fenómenos que ocurren una sola vez (Spindler y Spindler, 1992), aunque para su descripción y posterior análisis usaremos los incidentes críticos puntuales (Monereo 2011).

Por último, asumimos que la **investigación-acción** se presenta como una herramienta imprescindible para el cambio educativo, pues se trata de una metodología de investigación orientada a la *práctica educativa*. Desde esta perspectiva, la finalidad

esencial de la investigación no es la acumulación de conocimientos sobre la enseñanza o la comprensión de la realidad educativa, sino, fundamentalmente, aportar información que guíe la toma de decisiones y los procesos de cambio para la *mejora de la misma*, así, la producción y utilización del conocimiento se subordina a este objetivo fundamental y está condicionado por él (Elliott, 1993). En concreto, destaco por su significatividad para mí la **investigación-acción en el aula** (Kemmis y Mc Taggart, 2005), pues involucra el uso de **metodologías cualitativo-interpretativas** de investigación en el aula y para el aula que ha sido uno de los planteamientos iniciales que fundamentan esta metodología.

### **Pero ¿Por qué entendemos que estamos ante una investigación-acción dentro de un estudio de casos?**

Un conocimiento profundo de la implantación de la autogestión de problemas en el CEIP Buenavista, exige un tipo de análisis que permitiese el conocimiento de lo idiosincrásico, lo particular y lo único, frente a lo común, lo general, lo uniforme. El estudio de casos permite este tipo de análisis, por cuanto presta atención a lo que específicamente puede ser aprendido de un caso simple, de un ejemplo en acción (Stake 1994); pero, al mismo tiempo, ofrece la posibilidad de ir más allá de la experiencia descrita, puesto que al documentar la especificidad conecta con la experiencia de la audiencia a la que va dirigida el informe (Walker 1983). En cierto sentido, como señala R. Walker, este enfoque no hace más que reconocer y considerar que muchos de los que se dedican a la práctica educativa, “son realizadores naturales de estudios de casos” (1983, 47).

“El estudio de casos es el examen de un ejemplo en acción. El estudio de unos incidentes y hechos específicos y la recogida selectiva de información de carácter biográfico, de personalidad, intenciones y valores, permite al que lo realiza, captar y reflejar los elementos de una situación que le dan significado... (Existe en el estudio de casos) una cierta dedicación al conocimiento y descripción de lo idiosincrásico y específico como legítimo en sí mismo” Walker, R. 1983, 45). Pero como en este proceso el investigador es el docente y el docente el investigador, obviamente se van a producir cambios en los planteamientos iniciales sobre la implantación de la

autogestión de problemas debido al conocimiento y entendimiento del caso. Es en este momento donde nuestra investigación adquiere características propias de la investigación-acción.

La investigación-acción se encuentra ubicada en la metodología de investigación orientada a la *práctica educativa*. Desde esta perspectiva, la finalidad esencial de la investigación no es la acumulación de conocimientos sobre la enseñanza o la comprensión de la realidad educativa, sino, fundamentalmente, aportar información que guíe la toma de decisiones y los procesos de cambio para la mejora *de la misma*. Justamente, el objetivo prioritario de la investigación-acción consiste en mejorar la práctica en vez de generar conocimientos; así, la producción y utilización del conocimiento se subordina a este objetivo fundamental y está condicionado por él (Elliott, 1993).

***“No hay docencia sin discencia”, señala Freire, porque “quien enseña aprende al enseñar y quien aprende enseña al aprender”.***



# 3.1. Cronología de la investigación y objetivos



La cronología de la investigación ha sido claramente influenciada por las competencias que como investigador he desarrollado durante el proceso de formación de este curso con la realización del máster. En muchas ocasiones, la falta de competencias me ha ocasionado conflictos emocionales ya que en mi opinión podía no ser sensible a determinados hechos de mi realidad educativa que eran objetivos de esta investigación. Como se aprecia en el esquema diversas circunstancias marcan el desarrollo de la presente investigación:



Como queremos mostrar el proceso de maduración de este TFM y de su metodología y no dar la sensación de “foto final”, en el siguiente cuadro presento la cronología tanto de mi formación como investigador como de mi proceso investigador:

FORMACIÓN COMO INVESTIGADOR PRIMER CUATRIMESTRE CURSO 2011/2012	FASES DE LA INVESTIGACIÓN PRIMER CUATRIMESTRE CURSO 2011/2012
<p>En el mes de noviembre comienzo el máster. Los primeros pasos que doy son producto de la gran cantidad de información recibida mediante las clases, las lecturas y la reflexión diaria de los nuevos conocimientos. Analizo numerosas investigaciones cualitativas y cuantitativas que servirán como base para tener juicios para el diseño de mi investigación.</p> <p>Me formo en aspectos esenciales para mi investigación como son la investigación-acción, la evaluación formativa, el desarrollo profesional docente, las estrategias de enseñanza y aprendizaje, los procesos metacognitivos, la relación de las emociones con la resolución de problemas,...etc.</p> <p>Me surgen numerosos conflictos de las lecturas de otras investigaciones al apreciar, en mi opinión, una ruptura entre el fin por el que considero que se debe investigar, la aportación de conocimientos a la comunidad educativa, y para lo que considero que se investiga en la mayoría de los casos; la adquisición de méritos personales e individuales. Esto lo sufro personalmente y me lleva en algún momento a perder de vista el motivo por el que planteaba mi investigación, “contaminándome” de una actitud egocéntrica superada gracias a la ayuda de mi entorno cercano y volviendo a la línea de formarme para crecer y compartir. Como consecuencia de todo este proceso me surgen conflictos emocionales ya que esta investigación me supone plantearme muchos aspectos de mi forma de actuar como persona y como docente.</p> <p>Aprendo a utilizar el programa ATLASi, que me resultará de gran utilidad para el tratamiento de los datos obtenidos.</p>	<p>Durante el mes de septiembre, sin ninguna experiencia como investigador, empiezo a grabar las clases de 4º B y a plantearme preguntas esenciales para mi investigación: ¿qué quiero investigar? ¿a quién investigo? ¿para qué investigo? ¿cómo investigo?</p> <p>Diseño el esqueleto de mi investigación, formulando preguntas <b>amplias</b> referidas a la problemática de la investigación e identificando los objetivos de la misma. Sumo horas de trabajo encaminadas a la obtención de información con el establecimiento de las palabras clave. Mientras voy realizando el marco teórico de la investigación, <i>reformulo las preguntas</i> y los objetivos de la investigación, <b>concretando</b> el proceso para que responda a la realidad de mis posibilidades y limitaciones. Igualmente empiezo a realizar ensayos de la metodología de la investigación. Plasmó todas las ideas que en este momento, con mi formación, me parecen las más adecuadas para la investigación que estoy realizando.</p> <p>Se produce un proceso cíclico de luces y sombras en la búsqueda de información y en la necesidad de acotar la investigación para que responda a mi realidad educativa.</p> <p>Todo este proceso se produce paralelamente a mi actuación como docente, planteándome constantemente la coherencia entre mis actuaciones y las intenciones educativas que tengo. Ayuda a este replanteamiento la recogida de datos que se realiza con la grabación de clases, la realización de un diario de clase, el registro de incidentes críticos.</p>

**Tabla 12. Formación como investigador/fases investigación primer cuatrimestre**

FORMACIÓN COMO INVESTIGADOR SEGUNDO CUATRIMESTRE CURSO 2011/2012	FASES DE LA INVESTIGACIÓN SEGUNDO CUATRIMESTRE CURSO 2011/2012
<p>La formación que recibo se aleja de lo esperado; ya que, mi investigación comparte pocos elementos comunes con los contenidos impartidos en esta fase del máster.</p> <p>El segundo seminario se me presenta como clave para conocer la opinión de los expertos, sobre mis concepciones teóricas, que dirigen mi trabajo. Sin embargo, este seminario no responde a estas expectativas pues el debate brilla por su ausencia Para mí, resulta desilusionante no recibir más feedback tanto de profesores como de estudiantes del máster de este proceso de construcción del TFM quedándose reducido a las aportaciones de mi tutora de TFM.</p>	<p>Durante el mes de febrero establezco las categorías para el análisis de los datos obtenidos de los instrumentos de mi investigación.</p> <p>Establezco y desarrollo las consideraciones éticas.</p> <p>Empiezo con el análisis de datos utilizando el programa ATLAS.ti con la incertidumbre de no tener la opinión de otros expertos sobre mi sistema de categorización y con el “miedo” de perder muchas horas .</p> <p>Elaboro el TFM pensando en continuar el proceso de investigador.</p>

**Tabla 13. Formación como investigador/fases de la investigación segundo cuatrimestre**

En este proceso de crecimiento personal como estudiante de máster y como investigador, fuimos construyendo las preguntas de investigación y los objetivos de este trabajo fin de máster.

Como podemos observar en la tabla 14, las preguntas y objetivos iniciales que planteamos en esta investigación intentaban responder a la complejidad de la realidad educativa. En la tabla 14 resumimos en tres pasos las fases que se han seguido para definir los objetivos de la investigación, **siguiendo una línea que transcurre del planteamiento de grandes objetivos en la primera fase**, difícilmente asumibles debido a nuestras posibilidades y limitaciones, **al planteamiento de objetivos asumibles por las circunstancias que se dan en la investigación.**

## FASES EN LA FORMULACIÓN DE PREGUNTAS Y OBJETIVOS DE LA INVESTIGACIÓN

### PRIMERA FASE: FORMULACIÓN DE LAS PREGUNTAS CON MÚLTIPLES RESPUESTAS (DESDE SEPTIEMBRE A DICIEMBRE DE 2011)

1. ¿Qué aporta la autogestión como metodología de resolución de problemas? ¿qué aporta la mediación? Comparativa
2. ¿Qué cambios se producen en la dinámica de clase?
3. ¿Qué resistencias encuentras en los estudiantes al implantar la dinámica en un colegio nuevo?
4. ¿Qué cambios se producen en la actitud del alumnado cuando implementas la autogestión?
5. Para un maestro, ¿qué evidencias tiene de que sus alumnos aprenden lo que él/ella les enseña? (evidencias externas –Padres- autogestión fuera del colegio).

### SEGUNDA FASE: FORMULACIÓN DE PREGUNTAS ACOTANDO LAS RESPUESTAS (DESDE DICIEMBRE DE 2011 A MARZO 2012)

- 1) ¿Por qué se caracteriza la implantación de problemas? ¿Qué resistencia encontramos en el alumnado?
  - Describir las características que definen la implantación de la autogestión de problemas y la resistencia que encontramos en el alumnado.
- 2) ¿Qué aporta la autogestión como metodología basada en la resolución de problemas? ¿qué aporta la mediación?
  - Conocer la opinión de expertos sobre autogestión y mediación de problemas.
- 3) ¿Cómo afecta la autogestión en las decisiones sobre la mejora de la práctica educativa del docente?
  - Describir los cambios producidos en la dinámica de clase debidos a la implantación de la autogestión de problemas.
- 4) Para un maestro/a...¿qué evidencias tiene de que su alumnado aprende lo que él/ella les enseña?
  - Conocer los cambios que se dan en el alumnado y que implican una mejora educativa.
- 5) ¿Qué estrategias se utilizan para la implantación de la autogestión de problemas?
  - Mejorar la autogestión de problemas a través de la reflexión sobre las características y dificultades que se dan en su implantación en un grupo de alumnos y alumnas.
  - Conocer posibles aplicaciones fuera del área de educación física.

<b>TERCERA FASE: FORMULACIÓN DE LOS OBJETIVOS DEFINITIVOS DE LA INVESTIGACIÓN. (A PARTIR DE MARZO DE 2012)<sup>2</sup></b>
<p>1) Fundamentar la autogestión en el aula desde las diferentes corrientes pedagógicas (CENTRADAS EN ALUMNADO)</p> <p>2) Analizar los antecedentes en la implantación y evaluación de la autogestión</p> <p>3) Describir las características que definen la implantación de la autogestión de problemas y la resistencia que encontramos en el alumnado.</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- diferentes tipos de problemas y soluciones que se dan en clase y su contribución al proceso de enseñanza y aprendizaje.</li> <li>- diferentes tipos de asambleas y soluciones que se dan y su contribución al proceso de enseñanza y aprendizaje.</li> </ul>

**Tabla 14. Proceso de reformulación de preguntas y objetivos de investigación.**

Tras este proceso de reformulación continua, los objetivos han quedado redactados como:

**a) Conocer la aportación de la corriente educativa centrada en el alumnado y compararla con la corriente educativa basada en el docente en relación al fomento de la autonomía del alumno.**

**b) Fundamentar la autogestión en el aula desde las diferentes corrientes pedagógicas.**

**c) Analizar los antecedentes en la implantación y evaluación de la autogestión.**

**d) Describir las características que definen la implantación de la autogestión de problemas y la resistencia que encontramos en el alumnado.**

**e) Describir diferentes tipos de problemas y soluciones que se dan en clase y su contribución al proceso de enseñanza y aprendizaje.**

<sup>2</sup> La formulación de objetivos siempre ha estado abierta al cambio hasta la finalización de la investigación. Los cambios han sido continuos, aunque aquí los simplificamos en tres grandes períodos.

**f) Describir diferentes tipos de asambleas y soluciones que se dan y su contribución al proceso de enseñanza y aprendizaje.**

## 3.2. Diseño de técnicas de recogida de información



Para la elección de las **técnicas** de recogida de información con el fin de obtener la información requerida, se han tenido en cuenta los objetivos e investigación. Las técnicas utilizadas han sido muy variadas:

- Revisión y análisis bibliográfico
- Grabación de sesiones e incidentes críticos.
- Elaboración de diario de clase.
- Entrevistas grupales.
- Elaboración de un registro de los incidentes críticos.

### 3.2.1. REVISIÓN Y ANÁLISIS BIBLIOGRÁFICO

En la realización de la revisión bibliográfica y análisis de las principales ideas de los autores más referenciados, sobre las teorías educativas basadas en el alumnado, se han revisado las principales corrientes pedagógicas para fundamentar la autogestión de problemas. Destacamos por su importancia las siguientes teorías:

- La teoría Piagetiana.
- La teoría sociocultural de Vigotsky
- La teoría del aprendizaje significativo de Ausubel.
- El aprendizaje centrado en el Alumno de Carl Rogers
- La pedagogía institucional con Michel Lobrot y Rene Lourau.
- La escuela Nueva (Jhon Dewey)
- La pedagogía Liberadora (P. Freire).

En un segundo momento hemos realizado varias búsquedas bibliográficas para estudiar el “estado de la cuestión” o los antecedentes. Para realizar la revisión bibliográfica de los antecedentes, referida al marco teórico que fundamenta la autogestión de problemas y al aprendizaje basado en el alumnado, se ha pasado por varias fases, ya que, como señalamos anteriormente la formación como investigador y la investigación han sufrido procesos paralelos. Esto ha empujado a un constante

cambio en las palabras clave y redefinición de los objetivos de la investigación como hemos visto en el apartado anterior.

1ª FASE (sep-dic)	2ª FASE (dic-marzo)	3ª FASE (marzo)
<p>PALABRAS CLAVE:</p> <p>Autogestión, resolución de problemas, autodeterminación, democracia, competencias, autonomía, aprender a aprender, emociones, autoevaluación, autocalificación.</p>	<p>PALABRAS CLAVE:</p> <p>¿??????S.O.S...ESTAMOS EN CRISIS, TODO VALE...</p>	<p>PALABRAS CLAVE:</p> <p>aprendizaje, autogestión, estrategias de enseñanza, estrategias de aprendizaje, problema.</p>

**Tabla 15. Reformulación de las palabras clave**

Las fuentes de información han sido variadas, destacando:

- Revisión de revistas del ámbito hispanoamericano y anglosajón.
- Búsqueda en bases de datos (ERIC, Educational Full text, ISO).
- Revisión de investigaciones basadas en las estrategias de aprendizaje, procesos de autogestión y resolución de problemas.

Como resultado de esta revisión esperamos definir los rasgos básicos de la educación basada en el alumnado, así como un conocimiento profundo de las corrientes pedagógicas centradas en él y que promueven su autonomía como eje central de sus propuestas. Sin dudas, las diferentes corrientes plantean ventajas e inconvenientes a tener en cuenta a la hora de fundamentar una propuesta de autogestión.

También esperamos conocer la existencia o no de propuestas evaluadas sobre autogestión, en concreto nos interesan las referidas a las clases de Educación Física, que servirán para tomar las decisiones referidas a la evaluación y análisis de mi propia práctica docente, estableciendo las líneas metodológicas de mi investigación, las

categorías y los momentos de análisis... En definitiva, esperamos de esta revisión una mayor comprensión de la autogestión de problemas y de la educación basada en el alumnado que nos permita fundamentar nuestro trabajo diario y ser más sensibles en la toma de decisiones sobre el diseño y recogidas de datos de nuestra investigación.

### 3.2.2. GRABACIÓN DE SESIONES E INCIDENTES CRÍTICOS

La observación de la conducta en el aula, tanto mía como de los alumnos, es una técnica que nos permite comprender diferentes aspectos relacionados con la implicación de los alumnos en su aprendizaje. Para analizar en profundidad los distintos aspectos de la enseñanza/ aprendizaje, grabaremos en vídeo las sesiones de clase del grupo de 4ºB, elegido porque el horario en el que se desarrolla la clase favorece su grabación (no hay clase antes y cualquier incidencia técnica se puede solucionar), y posteriormente serán analizadas utilizando el ATLASi. Se han grabado más de **setenta horas** de clase. Así, obtenemos tanto datos verbales como no verbales de las actitudes de los sujetos a lo largo de las sesiones sobre la resolución de los problemas y la autogestión. El uso de grabaciones de vídeo, como método de recogida de datos, no ha dejado de crecer en los últimos años, tal como apunta Erickson (2006) y me permite recuperar información de los sucesos pasados.

Fernández y Fernández (1994, p. 93) ya proponía que el *“incidente crítico es una estrategia estructurada y en la cual se presenta a los profesores situaciones escritas de la enseñanza (una o varias frases, un párrafo, una página,...) y se les pide que tomen una decisión en función de la información que se les proporciona. Permite llevar a cabo análisis en situaciones específicas de seguridad y control. Son situaciones de laboratorio, sin riesgos y con posibilidad de repetir los análisis, lo que permite a los profesores acercarse a la realidad”*. Por otra parte, un incidente crítico es un evento o suceso que, aun cuando es plausible que se produzca en el transcurso de una determinada actividad, por los efectos que ocasiona en alguno de los participantes (sean éstos positivos o negativos), constituye un acontecimiento o hito destacado en ese contexto. En el caso de la presente investigación se graban tanto las asambleas como los problemas para conocer la naturaleza de los procesos que se dan en la autogestión de problemas, llegando a su entendimiento.

Los resultados esperados de las grabaciones los podemos resumir en:

- Identificar evidencias de qué aprende el alumno/a aprende y analizar el tiempo dedicado a cada actividad (explicación, típicas de educación física y autogestionadas) y su evolución a lo largo del curso.
- Conocer los diferentes roles que el maestro y el alumno/a adquirimos a lo largo de la evolución de la implantación de la autogestión de problemas.
- Identificar las actividades que son más enriquecedoras para la autogestión.

### 3.2.3. ELABORACIÓN DE UN REGISTRO DE INCIDENTES CRÍTICOS

Muchos de los principales incidentes críticos que suceden durante el desarrollo de la jornada escolar no pueden ser grabados, ya sea por motivos técnicos o por la falta de autorización por parte de las familias para su grabación. Por este motivo, junto a la grabación en la clase de 4ºB de incidentes críticos, se lleva a cabo un registro de los principales incidentes críticos observados.

En la literatura sobre el tema, el adjetivo crítico se maneja en una doble acepción:

- En el sentido “típico” (typical incident), al formar parte de una práctica habitual que utiliza un docente para promover determinados cambios en sus alumnos (Burgum y Bridge, 1997; Tripp, 1993; Woolsey, 1986).
- En cuanto es problemático y desestabilizador y pone en “crisis” a quien lo recibe, promoviendo algún tipo de reacción, sea enroscarse, protegerse, defenderse o, en el mejor de los casos re-pensar la propia actuación para mejorarla (Everly y Mitchell, 1999; Navarro, López y Borroso, 1998).

Con la elaboración de un registro sobre los incidentes críticos esperamos reflejar los momentos claves en la implantación de la autogestión de problemas, ya sea, por la dificultad que representa para el alumnado la tarea o por los logros adquiridos y evidenciados. También pretendemos encontrar evidencias de que el alumnado ha aprendido, por un lado, a gestionar por el mismo los problemas que en su vida escolar se le presentan, y por otro, las estrategias que utiliza para resolverlos.

### 3.2.4. ENTREVISTAS GRUPALES.

En general, una entrevista es una conversación con unas características que la distinguen del tipo de encuentros básicamente informales que acontecen en la vida cotidiana. En la entrevista queremos preguntar sobre algo a unos informantes determinados y seleccionados; es decir, las llevamos a cabo con un propósito concreto: recoger información sobre las opiniones, significados y acontecimientos ocurridos en un ambiente socio-educativo objeto de indagación. Por ello, la entrevista en general se apoya en la idea de que “las personas son capaces de ofrecer una explicación de su conducta, sus prácticas y sus acciones a quien les pregunta sobre ellas... (Se asume) que las personas pueden reflexionar, hasta cierto punto, sobre sus propias acciones, o, al menos, se les puede inducir a hacerlo. La noción de entrevista lleva implícito el supuesto de que el informante es un investigador, en la medida en que puede ofrecer explicaciones reflexivas y contrastarlas con la experiencia” (Walker 1989, págs. 113-114).

Siguiendo a Angulo J.F. (1999) un caso particular de entrevista es la denominada *entrevista grupal*; es decir, aquella que no se realiza con individuos aislados sino con un grupo o colectivo de individuos. Este tipo de entrevista puede a su vez estructurarse hasta el extremo de convertirse en ‘**entrevistas focalizadas de grupo**’ en las que se preguntan cuestiones específicas sobre un tópico o tema. Las entrevistas grupales pueden ser muy útiles cuando se trata de recoger información del alumnado. Esto es debido a que en grupo no se sienten aislados, ni objetos de evaluación por un adulto. En el grupo consiguen el apoyo suficiente para contrastar, debatir y replicar sus opiniones con las opiniones de sus compañeros. En general, la entrevista en grupo ha de emplearse con informantes que individualmente puedan abrigar sentimientos de desamparo o temor (sean estos fundados o no).

Planteamos entrevistas para conocer la opinión sobre el desarrollo de las clases de Educación Física con diferentes grupos:

- Grupo de maestros del CEIP Buenavista: Para ver la trascendencia de la implantación de la autogestión necesitamos saber si hay o no repercusión de ésta en las clases de otros profesores así como conocer la opinión que les

produce, si la tienen.

- Grupo de alumnos/as del CEIP Buenavista: En un planteamiento donde el niño/a es el verdadero protagonista del proceso educativo no podía faltar su opinión. Con esta entrevista queremos conocer su opinión sobre las clases de Educación Física y, en concreto sobre la resolución de problemas y la autogestión.
- Grupo de madres y padres de alumnos: Con este grupo, al igual que con el de docentes, pretendemos conocer la repercusión y conocimiento que la familia tiene sobre las clases de Educación Física y sobre la autogestión.

Concretamente estas entrevistas en grupo se van a plantear como grupo focal. El grupo focal es una técnica de investigación cualitativa. Un grupo focal consiste en una entrevista grupal dirigida por un moderador a través de un guión de temas o de entrevista. Se busca la interacción entre los participantes como método para generar información. El grupo focal lo constituyen un número limitado de personas: entre 4 y 10 participantes, un moderador y, si es posible, un observador. A través de él se consigue información en profundidad sobre lo que las personas opinan y hacen, explorando los porqués y los cómo de sus opiniones y acciones. No se obtienen cifras ni datos que nos permitan medir aspecto alguno. Se trabaja con la información que se expresa en los discursos y conversaciones de los grupos.

## 3.3. Cuadro-resumen de la metodología



Al tratarse de una investigación educativa el proceso se presenta como cíclico. Esto supone asumir futuras líneas de investigación que nos permitan acercarnos a nuestra realidad educativa:



En el siguiente cuadro, a modo de conclusión, podemos apreciar los principales rasgos metodológicos de la presente investigación:

OBJETIVO	OBJETIVO operativo	INSTRUMENTO	METODOLOGÍAS	RESULTADOS ESPERABLES
<p>Conocer la aportación de la corriente educativa centrada en el alumnado y compararla con la corriente educativa basada en el docente en relación al fomento de la autonomía del alumno.</p> <p>Fundamentar la autogestión en el aula desde las diferentes corrientes pedagógicas.</p> <p>Analizar los antecedentes en la implantación y evaluación de la autogestión</p>	<p>Analizar las ventajas-inconvenientes que aporta cada enfoque educativo en relación a favorecer la autonomía del alumnado.</p>	<p>Revisión bibliográfica y análisis de las principales ideas de los autores más referenciados sobre las teorías basadas en el alumnado (Piaget, Vigotsky, Ausubel, Rogers, Dewey...)</p>	<p>Revisión bibliográfica con las palabras clave: aprendizaje, autonomía, autogestión, estrategias de enseñanza, estrategias de aprendizaje, problema.</p> <p>Revisión de las principales corrientes pedagógicas para fundamentar la autogestión.</p>	<p>Rasgos básicos de la educación centrada en el alumnado.</p> <p>Las corrientes pedagógicas centradas en el alumnado promueven la autonomía del alumnado como eje central de sus propuestas y sirven de fundamento teórico.</p> <p>Las diferentes corrientes plantean ventajas e inconvenientes a tener en cuenta a la hora de fundamentar una propuesta de autogestión</p>
	<p>Analizar los antecedentes del análisis de la autogestión en el aula.</p>	<p>Revisión bibliográfica del tópico en la literatura didáctica</p> <p>Análisis documental de la revisión bibliográfica</p>	<p>Revisión de revistas del ámbito hispanoamericano y anglosajón. Palabras clave: autonomía, autogestión, estrategias de enseñanza, estrategias de aprendizaje, problema, autonomía.</p> <p>Búsqueda en bases de datos (ERIC, Educational Full text, ISO).</p>	<p>Presencia/Ausencia de propuestas evaluadas sobre autogestión,</p> <p>En concreto, si la autogestión se aplica en las clases de Educación Física.</p> <p>Fundamentos para la evaluación de la práctica docente (metodologías, categorías de análisis, etc.).</p>
<p>Describir las <b>características</b> que <u>definen</u> la implantación de la autogestión de problemas y la <b>resistencia</b> que encontramos en el alumnado.</p>	<p>Conocer los cambios que se dan en el alumnado y en el maestro que implican una mejora educativa.</p>	<p>Análisis de las grabaciones de aula<sup>3</sup>.</p> <p>Análisis de las grabaciones de aula.</p> <p>Diario de clase</p> <p>Incidentes críticos</p>	<p>1. Secuencia de actividades</p> <p>a. de explicación</p> <p>b. <i>Típicas</i> de educación física (compromiso motor, higiene...)</p> <p>c. de autogestión</p> <p>2. Qué conocimientos priman (Educador-entrenador)</p> <p>a. Saber (aplicar EF en una sesión 6ª en las sesiones de repaso).</p> <p>b. Saber hacer</p> <p>i. Autogestión de juegos participativo (normas)</p> <p>ii. Autogestión de juegos en la resolución de problemas</p> <p>c. Saber ser (emociones)</p> <p>i. Acepto las normas del grupo (Quiero estar en el grupo)</p> <p>ii. Me autoexcluyo</p>	<p>Evidencias para el docente-investigador de que su alumnado aprende lo que él/ella les enseña (tiempo y evolución dedicado a cada grupo de actividades)</p> <p>Conocer los diferentes roles del maestro y del alumnado a lo largo la implantación de la autogestión de problemas.</p>

<sup>3</sup> De las 19 unidades de que consta el centro, la muestra tomada será el grupo-clase de 4ºB de Primaria (elegido al azar entre todos los grupos a los que imparto clases).

	Usar el "recuerdo" (y no tanto la vivencia actual) para el análisis grueso (y no tanto el análisis fino) de las características y resistencias.	Entrevistas grupales con alumnos, docentes y tutores/familia legales.	¿En qué consisten las clases de EF en el colegio? ¿Para qué sirven las asambleas-problemas? ¿Cuál crees que es el objetivo de EF?	Opinión de antiguos alumnos sobre las clases de Educación física basadas en la autogestión de problemas.
	Analizar los diferentes tipos de actividades: sus ventajas e inconvenientes.	Análisis de las grabaciones de aula  Diario de clase  Incidentes críticos	3. Qué actividades son las más enriquecedoras para la autogestión. Dificultades y ventajas de las diferentes actividades: - Instructivas. - Autogestionadas. - Mixtas.	Identificar las actividades que son más enriquecedoras desde el punto de vista educativo.
	Analizar las diferentes interacciones entre los miembros del grupo.	Análisis de las grabaciones de aula  Diario de clase  Incidentes críticos	4. Interacciones IP->A IA->P IAA	Describir si se producen todas estas interacciones Cuantificar la evolución: • Tiempos de intervención P (grado de autogestión) • "Cuantificar" (caracterizar) interacciones más complejas desde el principio al final (implicación en la autogestión)
Describir diferentes tipos de problemas y soluciones que se dan en clase y su contribución al proceso de enseñanza y aprendizaje.	Describir problemas que se dan en clase.  Describir soluciones que se dan a los problemas.	Análisis de las grabaciones de aula  Diario de clase  Incidentes críticos	Problemas: -Emocional -Reglas del juego -Ayuda -Mediadora -Anteriores a clase Soluciones: -Consensuada -Impuesta no razonada -Impuesta razonada -No razonada	Identificar si se producen estos tipos de problemas y sus posibles soluciones.
Describir diferentes tipos de asambleas y soluciones que se dan y su contribución al proceso de enseñanza y aprendizaje.	Describir tipos de asambleas que se dan en clase  Describir soluciones/acuerdos tomados en la asamblea	Análisis de las grabaciones de aula  Diario de clase  Incidentes críticos	Problemas: -Emocional -Pedagógica -Reglas del juego -Ayuda -Mediadora -Anteriores a clase Soluciones: -Consensuada -Impuesta no razonada -Impuesta razonada -No razonada	Identificar si se producen estos tipos de asambleas y sus posibles soluciones.

**Tabla 16. Resumen del diseño metodológico**

\* Los resultados esperables responden a los objetivos planteados, el proceso investigador es intencionado. En el caso de no obtener los resultados esperados los objetivos no se alcanzarían en su totalidad.



# 4. CONSIDERACIONES ÉTICAS



En toda investigación se plantean dilemas y consideraciones éticas que el investigador debe abordar para aumentar la calidad del estudio y contribuir de forma apropiada a la construcción del nuevo conocimiento. La ética en la investigación es, para Bodgan y Biklen (1982) un conjunto de principios de conducta mutuamente aceptados que reciben el nombre de “código”. Dentro de los objetivos de este código están: asegurar el respeto de los derechos y de la integridad de las personas, establecer criterios y estrategias de rigor y detallar responsabilidades del investigador para con el contexto. La ética, pues, consiste en ser verdadero, integro y respetuoso con uno mismo, con los participantes, con el texto y el contexto (Castillo Espitia, 2000).

Con la intención de establecer nuestros principios éticos y dotar de rigor a nuestra investigación, nos plantearemos una serie de cuestiones éticas.

- *¿Cuáles son nuestros valores como investigadores?*

Como no podía ser de otra manera, en una forma de ver la docencia en la que el alumnado es el protagonista, todos nuestros pasos en la investigación deben ser por y para favorecer la docencia y el aprendizaje. Investigamos para el alumnado y no para mis intereses, aunque hay que reconocer que de esta investigación se esperan resultados traducidos en méritos académicos.

- *¿Cuáles son nuestras obligaciones y compromisos con respecto al alumnado?*

El alumnado en todo momento debe ser informado de lo que estamos haciendo, de para qué se le graba. Al encontrarnos en una investigación en la que los participantes son menores de edad, contaremos con la autorización de sus tutores legales.

- *¿Quiénes son los beneficiarios del estudio?*

Los beneficiarios de esta investigación se espera que sean todos los miembros de la comunidad educativa, especialmente el alumnado; mejorando los conocimiento y comprensión de la realidad educativa y permitiendo una mejora en la calidad educativa.

- *¿Qué hacer cuándo ciertos datos puede poner en evidencia a un participante en la investigación?*

Cuando los datos obtenidos puedan herir la sensibilidad de los participantes se tratarán con discreción y siempre manteniendo el anonimato de los participantes. No olvidemos que esta investigación se hace por y para el alumnado.

- *¿Qué haremos si tras el análisis de los datos, los resultados no responden a las expectativas iniciales o no hay suficiente información para un análisis completo?*

Si al término del análisis de los resultados no se cumplen las expectativas iniciales, volveremos a plantear nueva recogida de datos. En ningún caso los datos se manipularán en beneficio propio.

- *¿Qué haremos ante las situaciones imprevistas que se puedan plantear?*

Todas las situaciones imprevistas que se den durante la investigación se abordarán siempre pensando en el verdadero beneficiario de esta investigación: el alumnado. Cualquier decisión que se tome ante un imprevisto debe estar orientada a contribuir a la mejora del proceso de enseñanza y aprendizaje.

# 5. PRIMEROS RESULTADOS



Para continuar con la idea de que este Trabajo Fin de Máster no es un producto final sino un proceso de investigación inacabado, no queremos finalizarla sin antes plantear unos primeros resultados de aplicación de la metodología descrita y fundamentada en los capítulos anteriores. Como hemos indicado en el apartado 3 (metodología), estos resultados deben ser tomados exclusivamente como pilotaje de parte del diseño metodológico para identificar algunas pautas más que fenómenos aislados que ocurren en el aula en un determinado momento y, por tanto, sin valor alguno para realizar conclusiones más generales.

Estos resultados se han obtenido de la aplicación de las dos primeras categorías de análisis de los vídeos (1. Qué conocimientos priman: el Saber, Saber hacer o el Saber ser; 2. qué actividades son las más enriquecedoras para la autogestión; 3. qué interacciones predominan en clase).

Esta primera aproximación al análisis de los vídeos y a la utilización de las categorías nos ha permitido validar internamente las categorías elegidas y seleccionar fragmentos (segmentos del documento visual) que ejemplifiquen cada una de las categorías.

En la tabla 17 mostramos la descripción de estas tres categorías con ejemplos prototípicos que las ilustran.

### 5.1. Qué competencias desarrolla mayoritariamente el alumnado

#### a. Saber:

En esta categoría se incluyen todas las situaciones en las que el alumnado utiliza los conocimientos y conceptos para resolver los problemas de clase, ya sea asimilando/acomodando la nuevas experiencias o mediante la utilización de los conocimientos para desarrollar los juegos y actividades de clase. Presentamos dos situaciones tipo en las que el niño desarrollar el saber:

- El docente explica un juego y lo relaciona con aspectos conceptuales.  
Por ejemplo, cuando explica que *el pasacalles es un juego de*

*calentamiento que nos permite preparar los músculos y la mente para los siguientes juegos, evitando lesiones.*

- El docente al finalizar el trimestre pide al grupo organizar la sesión para repasar uno de los contenidos dados. Por ejemplo, al finalizar el segundo trimestre se repasa en una sesión el baloncesto, teniendo que organizar el grupo en asamblea todos los juegos, identificando juegos para el calentamiento, parte principal y vuelta a la calma.

**b. Saber hacer:**

Aquí encontramos todas las situaciones de clase que exigen del alumnado poner en práctica todas las habilidades y conocimientos adquiridos, adecuándose a los diferentes contextos. Presentamos dos situaciones en las que el alumnado aprende a hacer:

- El alumnado juega después de la explicación del maestro al “pichi”.
- El alumnado resuelve los diferentes problemas que se le presentan en la realización de un juego, ya sea utilizando el “banco de problema” o realizando asamblea para autogestionar la clase.

**c. Saber ser:**

En esta categoría se incluyen todas las situaciones que posibilitan al alumnado desarrollar la personalidad para actuar con una cada vez mayor capacidad de autonomía, de juicio y de responsabilidad personal, mostrando interés y respeto por las diferentes situaciones que se dan en clase. Presentamos dos situaciones típicas en las que el alumnado aprende a convivir y a ser:

- El alumnado participa en una asamblea respetando el turno de palabra y colaborando para la búsqueda de soluciones.
- En la realización de un juego un niño se enfada con otro por considerar que ha infringido las normas. Le dice problema y los dos niños se van al banco de problema a solucionarlo sin faltarse al respeto. El problema se soluciona cuando los dos compañeros se dan un abrazo.

## 5.2. Qué actividades son las más enriquecedoras para la autogestión. Dificultades y ventajas de las diferentes actividades

### a. Actividades de explicación:

Estas actividades serían las dedicadas para facilitar la información necesaria o realizar aclaraciones sobre conceptos o actividades a realizar. A continuación presentamos dos situaciones típicas de actividades de explicación:

- Al comienzo de la sesión el maestro explica los juegos, argumentando las razones de su realización y presentando nuevos conocimientos.
- El alumno/a responsable de ser el maestro/a del día detiene la sesión para explicar situaciones de juego que impiden realizar las actividades correctamente.

### b. Actividades autogestionadas:

Nos encontramos con aquellas actividades que el alumnado realiza por sí solo, sin la necesidad de la intervención del maestro. Momentos representativos de estas actividades son:

- Juegos, asambleas y actividades en las que el alumnado se organiza por sí solo y toma las decisiones sobre la realización de las actividades. Un momento representativo puede ser cuando un alumno/a realiza las funciones de maestro y desarrolla la sesión.

### c. Actividades “típicas” de Educación Física:

Aunque consideramos que todas las actividades anteriores son “típicas” del área de Educación Física, restringimos esta categoría a aquellos momentos en los que la clase de Educación Física responde a lo que habitualmente consideramos como actividades “típicas” del área: juegos, realización de ejercicios, deportes...

### 5.3. Interacciones que predominan en clase

#### a. Interacción Alumno/a-Maestro:

En esta categoría incluiremos aquellos fragmentos en los que la interacción predominante sea la que el alumno/a se dirige al docente para transmitirle información.

#### b. Interacción Maestro-Alumno/a:

Podemos incluir en esta categoría todas las situaciones en las que la interacción predominante sea la basada en la transmisión de información del docente al alumnado, por ejemplo, cuando explicamos un juego o contenidos conceptuales predomina normalmente este tipo de interacción.

#### c. Interacción Alumno/a-Alumno/a:

En esta categoría incluiremos aquellos fragmentos en los que predominantemente los alumnos hablan entre ellos, por ejemplo, durante la realización de las actividades/juegos; en las asambleas y actividades autogestionadas, etc..

**Tabla 17. Descripción de categorías de análisis de los vídeos y ejemplos.**

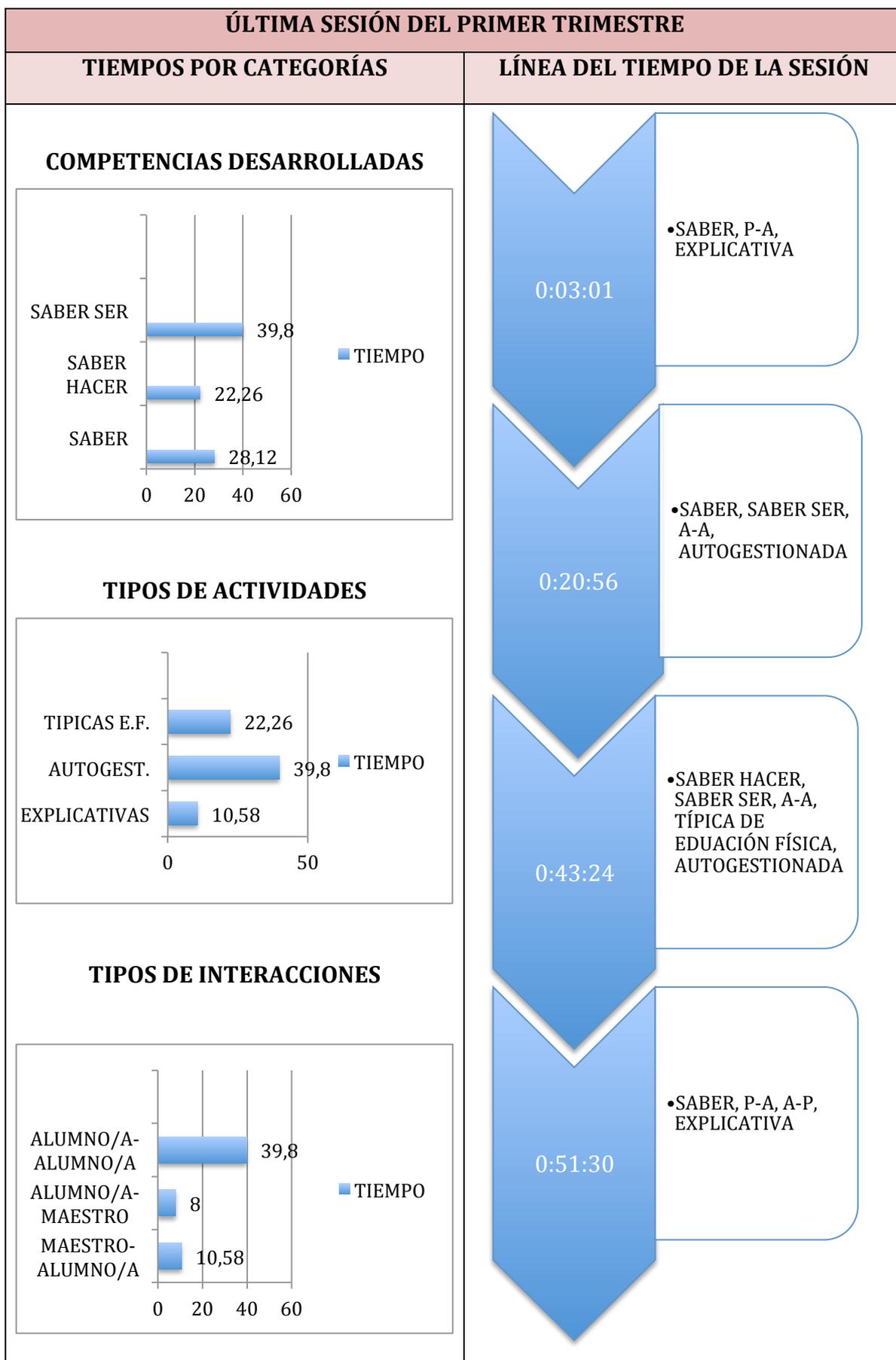
Para el primer pilotaje de estas categorías hemos seleccionado una pequeña muestra de vídeos sin ánimos de ser representativa del conjunto (grabación de un curso completo). Para ello, hemos tomado como criterio de selección los vídeos correspondientes a la primera y última sesión de cada trimestre.

Los primeros resultados los queremos representar por sesión. Durante una sesión completa hemos contabilizado los segmentos que se corresponden a cada categoría y para escenificarlos mostramos la secuencia temporal (columnas de la derecha de las tablas 18-22). Como no podía ser de otra forma, al tratarse de una representación descriptiva, las categorías que aparecen en cada segmento no pueden ser

comparables a las de cualquier otro fragmento similar en otra sesión. Para permitir esta comparación hemos incluido las columnas izquierda en la que representamos gráficamente los histogramas con el tiempo que resulta en cada categoría, de cada uno de las sesiones analizadas.

PRIMERA SESIÓN DEL PRIMER TRIMESTRE									
TIEMPOS POR CATEGORÍAS	LÍNEA DEL TIEMPO DE LA SESIÓN								
<p><b>COMPETENCIAS DESARROLLADAS</b></p> <table border="1"> <caption>COMPETENCIAS DESARROLLADAS</caption> <thead> <tr> <th>Competencia</th> <th>Tiempo</th> </tr> </thead> <tbody> <tr> <td>SABER SER</td> <td>0</td> </tr> <tr> <td>SABER HACER</td> <td>35,25</td> </tr> <tr> <td>SABER</td> <td>31,23</td> </tr> </tbody> </table>	Competencia	Tiempo	SABER SER	0	SABER HACER	35,25	SABER	31,23	<p>0:01:47 •SABER, P-A, EXPLICATIVA</p> <p>0:09:31 •SABER, P-A, A-P, EXPLICATIVAS</p> <p>0:17:21 •SABER, P-A, TÍPICA DE EDUCACIÓN FÍSICA</p> <p>0:22:03 •SABER HACER, P-A, A-A, TÍPICA DE EDUCACIÓN FÍSICA, EXPLICATIVA</p> <p>0:24:12 •SABER, P-A, EXPLICATIVA</p> <p>0:35:27 •SABER HACER, P-A, A-A, TÍPICA DE EDUCACIÓN FÍSICA</p> <p>0:39:48 •SABER, P-A, TÍPICA DE EDUCACIÓN FÍSICA, EXPLICATIVA</p> <p>046:49 •SABER HACER, P-A, A-A. TÍPICA DE EDUCACIÓN FÍSICA, EXPLICATIVA</p> <p>0:51:03 •SABER, P-A, EXPLICATIVA, TÍPICA DE EDUCACIÓN FÍSICA</p> <p>0:56:47 •SABER HACER, A-A, P-A, TÍPICAS DE EDUCACIÓN FÍSICA</p> <p>1:00:40 •SABER, P-A, A-P, EXPLICATIVA</p> <p>1:07:55 •SABER HACER, P-A, A-A, TÍPICAS DE EDUCACIÓN FÍSICA</p>
Competencia	Tiempo								
SABER SER	0								
SABER HACER	35,25								
SABER	31,23								
<p><b>TIPOS DE ACTIVIDADES</b></p> <table border="1"> <caption>TIPOS DE ACTIVIDADES</caption> <thead> <tr> <th>Tipo de Actividad</th> <th>Tiempo</th> </tr> </thead> <tbody> <tr> <td>TIPICAS E.F.</td> <td>26,34</td> </tr> <tr> <td>AUTOGEST.</td> <td>0</td> </tr> <tr> <td>EXPLICATIVAS</td> <td>34,43</td> </tr> </tbody> </table>	Tipo de Actividad	Tiempo	TIPICAS E.F.	26,34	AUTOGEST.	0	EXPLICATIVAS	34,43	
Tipo de Actividad	Tiempo								
TIPICAS E.F.	26,34								
AUTOGEST.	0								
EXPLICATIVAS	34,43								
<p><b>TIPOS DE INTERACCIONES</b></p> <table border="1"> <caption>TIPOS DE INTERACCIONES</caption> <thead> <tr> <th>Tipo de Interacción</th> <th>Tiempo</th> </tr> </thead> <tbody> <tr> <td>ALUMNO/A-ALUMNO/A</td> <td>35,2</td> </tr> <tr> <td>ALUMNO/A-MAESTRO</td> <td>11,15</td> </tr> <tr> <td>MAESTRO-ALUMNO/A</td> <td>67,2</td> </tr> </tbody> </table>	Tipo de Interacción	Tiempo	ALUMNO/A-ALUMNO/A	35,2	ALUMNO/A-MAESTRO	11,15	MAESTRO-ALUMNO/A	67,2	
Tipo de Interacción	Tiempo								
ALUMNO/A-ALUMNO/A	35,2								
ALUMNO/A-MAESTRO	11,15								
MAESTRO-ALUMNO/A	67,2								

**Tabla 18. Aplicación de las categorías a la primera sesión del primer trimestre.**



**Tabla 19. Aplicación de las categorías a la última sesión del primer trimestre.**

PRIMERA SESIÓN DEL SEGUNDO TRIMESTRE									
TIEMPOS POR CATEGORÍAS	LÍNEA DEL TIEMPO DE LA SESIÓN								
<p><b>COMPETENCIAS DESARROLLADAS</b></p> <table border="1"> <caption>COMPETENCIAS DESARROLLADAS</caption> <thead> <tr> <th>Competencia</th> <th>Tiempo</th> </tr> </thead> <tbody> <tr> <td>SABER SER</td> <td>28,44</td> </tr> <tr> <td>SABER HACER</td> <td>14,23</td> </tr> <tr> <td>SABER</td> <td>38,36</td> </tr> </tbody> </table>	Competencia	Tiempo	SABER SER	28,44	SABER HACER	14,23	SABER	38,36	<ul style="list-style-type: none"> <li>0:04:10 • SABER, P-A, EXPLICATIVA</li> <li>0:05:16 • SABER, SABER SER, A-A, AUTOGESTIONADA</li> <li>0:05:52 • SABER, P-A, AUTOGESTIONADA</li> <li>0:09:12 • SABER, SABER SER, A-A, AUTOGESTIONADA</li> <li>0:11:06 • SABER, P-A, AUTOGESTIONADA, EXPLICACIÓN</li> <li>0:14:05 • SABER, SABER SER, A-A, AUTOGESTIONADA</li> <li>0:18:34 • SABER, P-A, AUTOGESTIONADA, EXPLICATIVA</li> <li>0:20:50 • SABER, SABER SER, A-A, AUTOGESTIONADA, TÍPICA EDUCACIÓN FÍSICA</li> <li>0:23:05 • SABER, P-A, EXPLICATIVA</li> <li>0:28:04 • SABER, SABER SER, A-A, AUTOGESTIONADA</li> <li>0:32:44 • SABER, P-A, EXPLICATIVA</li> <li>0:47:09 • SABER HACER, SABER SER, A-A, TÍPICA EDUCACIÓN FÍSICA, AUTOGESTIONADA</li> <li>0:53:01 • SABER, P-A, A-P, TÍPICAS DE EDUCACIÓN FÍSICA, EXPLICATIVA</li> </ul>
Competencia	Tiempo								
SABER SER	28,44								
SABER HACER	14,23								
SABER	38,36								
<p><b>TIPOS DE ACTIVIDADES</b></p> <table border="1"> <caption>TIPOS DE ACTIVIDADES</caption> <thead> <tr> <th>Tipo de Actividad</th> <th>Tiempo</th> </tr> </thead> <tbody> <tr> <td>TIPICAS E.F.</td> <td>22,23</td> </tr> <tr> <td>AUTOGEST.</td> <td>35,37</td> </tr> <tr> <td>EXPLICATIVAS</td> <td>23,04</td> </tr> </tbody> </table>	Tipo de Actividad	Tiempo	TIPICAS E.F.	22,23	AUTOGEST.	35,37	EXPLICATIVAS	23,04	
Tipo de Actividad	Tiempo								
TIPICAS E.F.	22,23								
AUTOGEST.	35,37								
EXPLICATIVAS	23,04								
<p><b>TIPOS DE INTERACCIONES</b></p> <table border="1"> <caption>TIPOS DE INTERACCIONES</caption> <thead> <tr> <th>Tipo de Interacción</th> <th>Tiempo</th> </tr> </thead> <tbody> <tr> <td>ALUMNO/A-ALUMNO/A</td> <td>19,07</td> </tr> <tr> <td>ALUMNO/A-MAESTRO</td> <td>5,48</td> </tr> <tr> <td>MAESTRO-ALUMNO/A</td> <td>23,37</td> </tr> </tbody> </table>	Tipo de Interacción	Tiempo	ALUMNO/A-ALUMNO/A	19,07	ALUMNO/A-MAESTRO	5,48	MAESTRO-ALUMNO/A	23,37	
Tipo de Interacción	Tiempo								
ALUMNO/A-ALUMNO/A	19,07								
ALUMNO/A-MAESTRO	5,48								
MAESTRO-ALUMNO/A	23,37								

Tabla 20. Aplicación de las categorías a la primera sesión del segundo trimestre.

ÚLTIMA SESIÓN DEL SEGUNDO TRIMESTRE									
TIEMPOS POR CATEGORÍAS	LÍNEA DEL TIEMPO DE LA SESIÓN								
<p><b>COMPETENCIAS DESARROLLADAS</b></p> <table border="1"> <caption>COMPETENCIAS DESARROLLADAS</caption> <thead> <tr> <th>Competencia</th> <th>Tiempo</th> </tr> </thead> <tbody> <tr> <td>SABER SER</td> <td>48,48</td> </tr> <tr> <td>SABER HACER</td> <td>21,48</td> </tr> <tr> <td>SABER</td> <td>32,21</td> </tr> </tbody> </table>	Competencia	Tiempo	SABER SER	48,48	SABER HACER	21,48	SABER	32,21	<p>0:03:34 •SABER, P-A, EXPLICATIVA</p> <p>0:08:24 •SABER, SABER SER, A-A, A-P, AUTOGESTIONADA</p> <p>0:10:46 •SABER, P-A, EXPLICATIVA, TÍPICA DE EDUCACIÓN FÍSICA</p> <p>0:17:39 •SABER, SABER SER, A-A, P-A AUTOGESTIONADA</p> <p>0:22:50 •SABER, SABER SER, A-A, A-P, AUTOGESTIONADA</p> <p>0:44:44 •SABER HACER, SABER SER, A-A, TÍPICA DE EDUCACIÓN FÍSICA, AUTOGESTIONADA</p> <p>0:47:22 •SABER, SABER SER, P-A, EXPLICATIVA</p> <p>049:03 •SABER, SABER SER, A-A, AUTOGESTIONADA</p> <p>0:49:43 •SABER, P-A, EXPLICATIVA</p> <p>0:52:29 •SABER, SABER SER, A-A, AUTOGESTIONADA</p> <p>0:54:09 •SABER, SABER HACER, SABER SER, A-A, P-A, A-P, AUTOGESTIONADA, TÍPICA E.F.</p>
Competencia	Tiempo								
SABER SER	48,48								
SABER HACER	21,48								
SABER	32,21								
<p><b>TIPOS DE ACTIVIDADES</b></p> <table border="1"> <caption>TIPOS DE ACTIVIDADES</caption> <thead> <tr> <th>Tipo de Actividad</th> <th>Tiempo</th> </tr> </thead> <tbody> <tr> <td>TIPICAS E.F.</td> <td>25,49</td> </tr> <tr> <td>AUTOGEST.</td> <td>43,34</td> </tr> <tr> <td>EXPLICATIVAS</td> <td>8,46</td> </tr> </tbody> </table>	Tipo de Actividad	Tiempo	TIPICAS E.F.	25,49	AUTOGEST.	43,34	EXPLICATIVAS	8,46	
Tipo de Actividad	Tiempo								
TIPICAS E.F.	25,49								
AUTOGEST.	43,34								
EXPLICATIVAS	8,46								
<p><b>TIPOS DE INTERACCIONES</b></p> <table border="1"> <caption>TIPOS DE INTERACCIONES</caption> <thead> <tr> <th>Tipo de Interacción</th> <th>Tiempo</th> </tr> </thead> <tbody> <tr> <td>ALUMNO/A-ALUMNO/A</td> <td>44,34</td> </tr> <tr> <td>ALUMNO/A-MAESTRO</td> <td>11,32</td> </tr> <tr> <td>MAESTRO-ALUMNO/A</td> <td>17,16</td> </tr> </tbody> </table>	Tipo de Interacción	Tiempo	ALUMNO/A-ALUMNO/A	44,34	ALUMNO/A-MAESTRO	11,32	MAESTRO-ALUMNO/A	17,16	
Tipo de Interacción	Tiempo								
ALUMNO/A-ALUMNO/A	44,34								
ALUMNO/A-MAESTRO	11,32								
MAESTRO-ALUMNO/A	17,16								

Tabla 21. Aplicación de las categorías a la última sesión del segundo trimestre.

PRIMERA SESIÓN DEL TERCER TRIMESTRE									
TIEMPOS POR CATEGORÍAS	LÍNEA DEL TIEMPO DE LA SESIÓN								
<p><b>COMPETENCIAS DESARROLLADAS</b></p> <table border="1"> <thead> <tr> <th>Competencia</th> <th>Tiempo</th> </tr> </thead> <tbody> <tr> <td>SABER SER</td> <td>30,08</td> </tr> <tr> <td>SABER HACER</td> <td>26,34</td> </tr> <tr> <td>SABER</td> <td>26,59</td> </tr> </tbody> </table>	Competencia	Tiempo	SABER SER	30,08	SABER HACER	26,34	SABER	26,59	<p>0:05:05 •SABER, P-A, EXPLICATIVA</p>
Competencia	Tiempo								
SABER SER	30,08								
SABER HACER	26,34								
SABER	26,59								
	<p>0:20:02 •SABER, P-A, A-P, EXPLICATIVA</p>								
	<p>0:20:52 •SABER, SABER SER, A-A, AUTOGESTIONADA</p>								
<p><b>TIPOS DE ACTIVIDADES</b></p> <table border="1"> <thead> <tr> <th>Tipo de Actividad</th> <th>Tiempo</th> </tr> </thead> <tbody> <tr> <td>TÍPICAS E.F.</td> <td>26,34</td> </tr> <tr> <td>AUTOGEST.</td> <td>30,08</td> </tr> <tr> <td>EXPLICATIVAS</td> <td>23,25</td> </tr> </tbody> </table>	Tipo de Actividad	Tiempo	TÍPICAS E.F.	26,34	AUTOGEST.	30,08	EXPLICATIVAS	23,25	<p>0:47:28 •SABER HACER, SABER SER, A-A, TÍPICA DE EDUCACIÓN FÍSICA, AUTOGESTIONADA</p>
Tipo de Actividad	Tiempo								
TÍPICAS E.F.	26,34								
AUTOGEST.	30,08								
EXPLICATIVAS	23,25								
	<p>0:48:49 •SABER, P-A, EXPLICATIVA</p>								
	<p>0:51:32 •SABER, SABER SER, , A-A, AUTOGESTIONADA</p>								
<p><b>TIPOS DE INTERACCIONES</b></p> <table border="1"> <thead> <tr> <th>Tipo de Interacción</th> <th>Tiempo</th> </tr> </thead> <tbody> <tr> <td>ALUMNO/A-ALUMNO/A</td> <td>30,08</td> </tr> <tr> <td>ALUMNO/A-MAESTRO</td> <td>14,55</td> </tr> <tr> <td>MAESTRO-ALUMNO/A</td> <td>23,25</td> </tr> </tbody> </table>	Tipo de Interacción	Tiempo	ALUMNO/A-ALUMNO/A	30,08	ALUMNO/A-MAESTRO	14,55	MAESTRO-ALUMNO/A	23,25	<p>0:53:33 •SABER, P-A, EXPLICATIVA</p>
Tipo de Interacción	Tiempo								
ALUMNO/A-ALUMNO/A	30,08								
ALUMNO/A-MAESTRO	14,55								
MAESTRO-ALUMNO/A	23,25								

**Tabla 22. Aplicación de las categorías a la primera sesión del tercer trimestre.**

# 5.4. Primeros comentarios de los resultados



Los histogramas de porcentaje de tiempo en cada categoría (tablas 18-22) nos dan información estática sobre la relevancia, en términos de presencia, en el seno de una sesión concreta. Por tanto, el análisis que se puede hacer es exclusivo para la sesión a modo de “foto fija”. Sin embargo, la comparación “foto a foto” de cada sesión puede ser un buen instrumento para extraer las pautas que buscábamos y, si además, combinamos el análisis de los histogramas de muchas sesiones con las gráficas de Encadenamiento Temático (Couso, 2009), podemos tener evidencias sobre las tendencias y pautas a identificar, incluso, a identificar los momentos clave de aprendizaje y las actividades que lo promueven o dificultan.

De esta manera, al ser la primera vez que se implementaba era de esperar que la primera sesión del primer trimestre no contuviera ningún minuto donde se desarrollara el “saber ser” o las actividades autogestionadas del mismo modo que la interacción alumno-maestro fuera muy escasa.

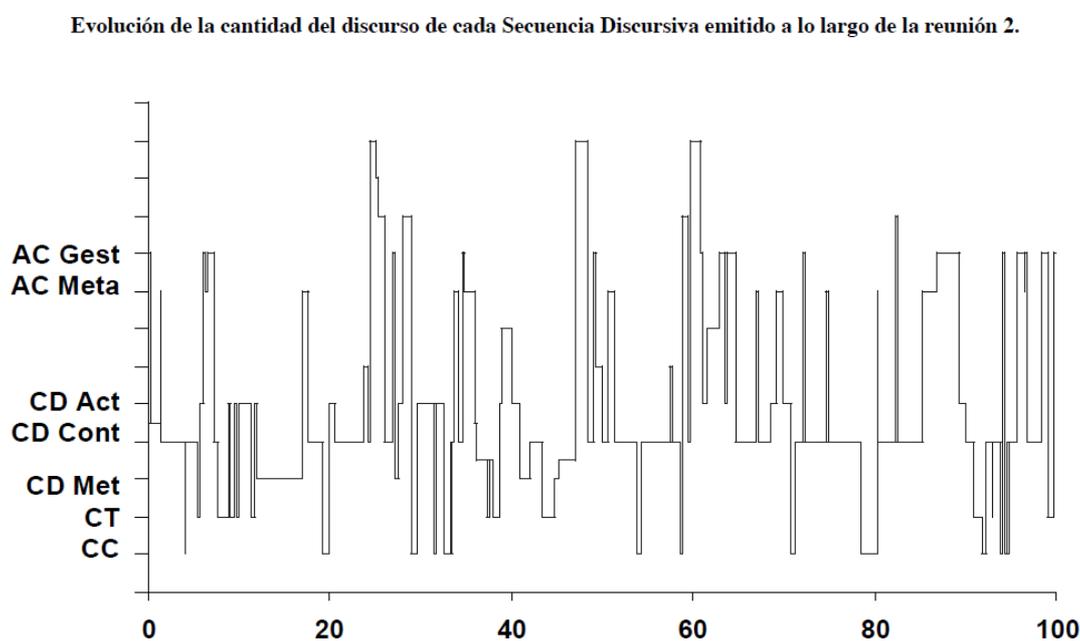
La tendencia en el resto de sesiones, sin pretender generalizar parece indicar que el desarrollo de la competencia “saber” permanece a lo largo de todas las sesiones analizadas (~30 minutos). Este hecho manifiesta la importancia que se le otorga al desarrollo de esta competencia, aunque habría que cruzar datos con un análisis de los vídeos y producciones de los alumnos sobre el logro o no de esta competencia.

Si una persona ajena a la Educación Física analizara estos resultados se sorprendería con el escaso porcentaje de tiempo que se destina a la competencia “saber hacer”. Este resultado era previsible en unas clases donde el saber ocupa sobre la mitad del tiempo de las sesiones y donde el desarrollo del “saber ser” (a través de actividades autogestionadas, ~40 minutos por sesión) es uno de los objetivos principales.

En cuanto a las interacciones, también era previsible que la primera sesión del curso estuviera centrada en las explicaciones del maestro, produciéndose durante todos los momentos de la sesión interacciones docente-alumno, (~67 minutos) y que al comienzo del trimestre sea mayor (~23 minutos en la sesión) que al final de éstos (10 y 17 minutos) pues en las sesiones finales de trimestre, los alumnos asumen el rol del profesor para realizar actividades de repaso con lo que el tiempo de interacción alumno-alumno ronda los 40 minutos de estas sesiones.

Las líneas del tiempo se convierten en una descripción secuencial de lo que sucede en cada sesión y nos permitirá identificar aquellos momentos-clave y las actividades que los produzcan.

Cuando realicemos las gráficas de encadenamiento temático (Figura 1, tomada de Couso, 2009) podremos ver tanto la secuencia cronológica (que cruzaremos con la línea del tiempo, tablas 18-22) como el “peso” en cantidad de tiempo invertido en cada categoría e identificar los momentos-clave en cada sesión o las pautas en muchas sesiones.



**Figura 1. Ejemplo de gráfica de encadenamiento temporal (Couso, 2009).**

El análisis de todos los datos recolectados en esta investigación nos permitirá extraer evidencias de lo que suceden en el aula. A menudo, la vorágine de las clases no permiten extraer estos datos y analizarlos y los maestros nos “conformamos” con lo que percibimos de una u otra forma. Estas percepciones pueden estar muy condicionadas por los estados de ánimos de los participantes y pueden ser la causa de que una innovación perdure o no en el tiempo.

En esta investigación, que surge desde el aula y para el aula, queremos expresar los datos para buscar esas evidencias que, quizás pasen desapercibidas para el docente en el tumulto diario de la clase sobre la eficacia de las propuestas innovadoras.

# 6. LÍNEAS DE INVESTIGACIÓN FUTURAS

Como hemos planteado desde el comienzo de este trabajo, la memoria que presentamos no es el final de ningún proceso sino el principio de una investigación cuyo diseño metodológico hemos expuesto en el apartado de metodología (3.3). La principal línea de investigación que hemos dejado abierta guarda relación con dar respuesta a los objetivos planteados.

De momento, hemos esbozado el diseño metodológico y hemos puesto especial cuidado en la recogida de datos (grabaciones de aula) para no perder la implementación de la propuesta de autogestión de problemas por primera vez en un centro nuevo (CEIP Buenavista).

En el diseño metodológico hemos destacado numerosas acciones que no están contenidas en la presente memoria de trabajo fin de máster, por ejemplo, la recogida de datos de las entrevistas grupales de alumnos/as, padres/madres y maestros/as que, aunque se ha desarrollado durante el mes de junio, no ha quedado reflejado en este documento por realizarse posteriormente a la elaboración de esta memoria, que sin duda aportará otros puntos de vista de la realidad que describimos.

El análisis y tratamiento de los datos obtenidos durante este curso cobra vital importancia para la investigación en un futuro próximo, de manera que la representación realizada en las tablas 18-22 puede ser ampliada con las gráficas de Encadenamiento Temático (GET) que, como indica Couso (2009), *son un instrumento de análisis del discurso que permite representar la dinámica de un diálogo extenso en una única figura que respeta la evolución temporal de esta dinámica.*

Todo el diseño metodológico está estructurado en torno a la triangulación de resultados para que las evidencias que se obtengan no vengán marcadas por la implicación del investigador en la implementación de la propuesta didáctica. De esta forma, cobra especial relevancia el cruce de resultados de los diarios del profesor, del análisis de las sesiones y de los grupos de discusión que desarrollaremos conforme vaya avanzando la investigación.

El proceso de definición de las categorías se realizará de forma recursiva en un «ir y venir» de las categorías a los datos y precisará de validación externa para otorgar fiabilidad al proceso por lo que segmentos determinados serán categorizados por dos investigadores de manera independiente. Por todo ello, este trabajo se espera que tenga continuidad, planteando los siguientes pasos para el curso 2012/2013:

- **Continuar con la recogida de datos a través de:**
  - \* Grabaciones de sesiones e incidentes críticos.
  - \* Entrevistas grupales con alumnos, maestros y familias de alumnos por separado con los que pretendemos triangular los datos obtenidos.
  - \* Diarios de clase y registro de los incidentes críticos a nivel de centro más significativos.
  
- **Analizar los datos obtenidos de las grabaciones, diarios de clase y entrevistas grupales.**
  
- **Formulación de unas conclusiones y posibles líneas de futuras investigaciones educativas.**
  
- **Formular nuevas problemáticas educativas.**

Como se puede deducir, este trabajo de investigación no se presenta terminado. La necesidad de conocer en profundidad la realidad educativa por y para nuestro alumnado hace que este proceso se plantee como inacabado y continuo.

Nuestra implicación como docentes debe conducirnos a plantearnos día a día la coherencia de nuestras actuaciones, por ello, podemos adelantar que de un proceso como el actual surgirán nuevas problemáticas, objetivo de futuras investigaciones.



**“Cuando creíamos que teníamos todas las respuestas,  
de pronto, cambiaron las preguntas”**  
**Mario Benedetti**

# 7. A MODO DE CONCLUSIONES



Al comienzo de este trabajo inicial de investigación (aunque final del máster), nos planteábamos numerosos objetivos conseguidos solo parcialmente.

La revisión de los trabajos de las principales corrientes pedagógicas así como la búsqueda de los antecedentes en autogestión en el área de Educación Física, ha permitido fundamentar los **procesos educativos centrados en el alumnado** (objetivos a, b y c descritos en el apartado 1.2 de la presente memoria), obteniendo una reflexión profunda a nivel personal sobre la coherencia entre nuestro discurso teórico y nuestras actuaciones como docentes. Plantear un proceso educativo centrado en el alumnado nos exige cambios como docentes, una reflexión sobre nuestra propia práctica educativa ya que **“si queremos cambiar la forma de aprender de nuestro alumnado, debemos de modificar también la forma en la que les enseñamos” J.I. Pozo (1998)**

Por otro lado, también nos planteábamos describir y conocer las principales **características que definen la autogestión de problemas** (objetivo d) en el CEIP Buenavista. En este trabajo hemos podido acotar los principales pilares de la propuesta (autogestión y resolución de problemas en el área de Educación Física) y hemos iniciado la recolecta de datos (que al ser el primer año de implantación se hacía imprescindible). El análisis de los datos obtenidos de la investigación sólo lo hemos esbozado por lo que aún no estamos en disposición de obtener conclusiones definitivas.

Para la segunda parte del objetivo d (**identificar las resistencias**) aún no hemos extraído resultados que nos permitan identificar tanto las resistencias como los momentos (o actividades) en las que se producen.

Consideramos que el análisis de los resultados y, sobre todo, del cruce de varios instrumentos nos permitan lograr los objetivos e (**Describir diferentes tipos de problemas y soluciones que se dan en clase y su contribución al proceso de enseñanza y aprendizaje**) y f (**Describir diferentes tipos de asambleas y soluciones que se dan y su contribución al proceso de enseñanza y aprendizaje**).

Estos últimos objetivos son los que más luz pueden aportar a mejorar el proceso de enseñanza-aprendizaje que, como maestro, nunca pierdo de vista como el principal objetivo al ponerme las “gafas” de investigador. Desde esta perspectiva de maestro de Educación Física, que quiere mejorar su docencia, el superficial análisis de los histogramas (tablas 18-22), me hace adelantar la necesidad de aumentar el tiempo destinado para que nuestro alumnado ponga en práctica sus recursos relacionados con el SABER HACER, ya que durante este primer año en la implantación de la autogestión de problemas nos hemos encontrado con un trabajo doble:

- Aprender/enseñar a través de los contenidos propios del área de Educación Física.
- Aprender/enseñar la autogestión de problemas con la intención de centrar el proceso educativo en nuestro alumnado.

Me gustaría resaltar la importancia de los procesos formativos/reflexivos. En muchas ocasiones el profesorado de Educación Física está visto en los centros como el “animador sociocultural” o el “monitor deportivo” debido a la poca importancia que ha recibido el área y el juego en las corrientes tradicionales dentro del sistema educativo. Sólo el conocimiento por parte del maestro/a de Educación Física del por qué de la elección de un juego o actividad y no otra colocará a nuestra área en el lugar que realmente se merece.

Para finalizar, remarcar la importancia de la implicación del maestro/a en la educación de PERSONAS. El preguntarse al finalizar cada clase cómo me ha ido y reflexionar sobre los aspectos a mejorar en la práctica docente nos conducirá a ser mejores maestros/as y utilizar de una manera más coherente todos los instrumentos de evaluación que nos facilitarán la información necesaria para la toma de decisiones, mejorando nuestra docencia y aprendiendo de y con nuestro alumnado.

**“La implicación, la formación y la toma de conciencia nos permiten tomar decisiones para dotar al proceso educativo de calidad, responder a la realidad actual, ayudándonos a crecer como personas y como maestros, preparando a nuestro alumnado para afrontar su futuro, no nuestro pasado.  
VIVAMOS DE CORAZÓN ESTE PROCESO: ¡ARRIESGUEMOS!**

# 8. REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS



ANDRÉ, M. E. (1991). *Técnicas qualitativas e quantitativas de pesquisa: oposição ou convergência*. *Cadernos Ceru*. 3 (11), 161-165.

ANGULO, J.F. (1990a) El problema de la credibilidad y el lugar de la triangulación en la investigación interpretativa; un análisis metodológico, en Martínez Rodríguez, J.B. (Comp.) (1990) *Hacia un enfoque interpretativo de la enseñanza*. Universidad de Granada. Granada: 95-110.

ANGULO, J.F. (1990b) Una propuesta de clasificación de las técnicas de recogida de información con especial referencia a las técnicas de investigación interpretativa, en Martínez Rodríguez, J.B. (Comp.) (1990) *Hacia un enfoque interpretativo de la enseñanza*. Universidad de Granada. Granada: 85-93.

ANGULO J.F. (1999). *Introducción al estudio de casos*. Cádiz: Grupo L.A.C.E. HUM 109.

AUSUBEL, D.; NOVAK, J. YHANESIAN, H. (1983). *Psicología Educativa: Un punto de vista cognoscitivo*. Ed. TRILLAS México

BOGDAN, R., Y BIKLEN, S. K. (1982). *Qualitative research for education*. Boston: Allyn and Bacon.

BURGUM, M. Y BRIDGE, C. (1997). "Using critical incidents in professional education to develop skills of reflection and critical thinking". En POSPISIL, R Y WILLCOXSON, L. (eds.). *Learning Through Teaching. Proceedings of the 6th Annual Teaching Learning Forum*. Perth (Australia). Murdoch University. 58-61. Disponible en línea en: <http://lsn.curtin.edu.au/tlf/tlf1997/burgum.html> . [Consulta: 4 de junio de 2012].

CASTILLO, E. (2000). La fenomenología interpretativa como método de investigación. *Revista Educación e investigación en enfermería*. VOL XVIII, 1. Disponible en línea en: <http://es.scribd.com/doc/7061464/Castillo-E> [Consulta: 27 de Abril de 2012].

CONSEJERÍA DE EDUCACIÓN. (2007). DECRETO 230/2007, DE 31 DE JULIO, *por el que se establecen la ordenación y las enseñanzas correspondientes a la educación primaria en Andalucía*. BOJA 156 de 8 de agosto de 2007. Disponible en línea en: <http://www.juntadeandalucia.es/boja/boletines/2007/156/d/updf/d1.pdf> [Consulta 4 de junio de 2012]. CONSEJERÍA DE EDUCACIÓN. (2007). Orden de 10 de agosto de

2007, por la que se desarrolla el currículo correspondiente a la educación primaria en Andalucía. BOJA 171 de 30 de agosto de 2007. Disponible en línea en: <http://www.juntadeandalucia.es/boja/2007/171/d1.pdf> [Consulta 4 de junio de 2012].

COUSO, D. (2009). Análisis del contenido del discurso cooperativo de los profesores de ciencias en contextos de innovación didáctica. *Enseñanza de las ciencias*, 27 (1), 5-18.

DEWEY J. (1927). *Los Fines, las materias y los métodos de educación*. Madrid: Ediciones de la Lectura.

DEWEY J. (1957). *La Educación de hoy*. Buenos Aires: Losada.

EGAN-ROBERTSON, A. Y BLOOME, D. (Eds.), (1998). *Students as Researchers of Culture and Language in their Own Communities*. Cresskill: Hampton Press.

EGAN-ROBERTSON, A. Y WILLETT, J. (1998). Students as ethnographers, thinking and doing ethnography: A bibliographic essay. En A. Egan-Robertson y D. Bloome (Eds.), *Students as Researchers of Culture and Language in Their Own Communities*. Cresskill, NJ: Hampton Press.

ELLIOTT, J. (1981). "Action research: framework for self-evaluation in schools", en *TIQL Woking paper no 1*. Mimeo: Cambridge Institute of Education.

ELLIOTT, J. (1985). *Educational action research*. En Nisbet, J. (ed.) *World yearbook of education*. Londres: Kogan Page. Traducido al castellano *La investigación-acción en educación*. Madrid: Morata, 1990; 82-102. ELLIOTT, J. (1990). *La investigación-acción en educación*. Madrid: Morata.

ELLIOTT, J. Y ADELMAN, C. (1973a). Reflecting where the action is: the design of the Ford Teaching Project. *Education for Teaching*, 92,8-20.

ELLIOTT, J. Y ADELMAN, C. (1973b). Supporting teacher's research in the classroom. *New era*, 54; pp. 210-215.

ELLIOTT, J. Y COLINO, C. (1987). La degradación de las disciplinas en el desarrollo de la teoría de la educación. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, nº0, 23-41.

- ERICKSON, F. (1997). *Métodos cualitativos de investigación sobre la enseñanza*. En Wittrock, M. *La investigación de la Enseñanza*, II. Barcelona: Paidós Educador.
- ERICKSON, F. (2006). *Definition and analysis of data from videotape: Some research procedures and the irrationals*. En Green, J.L.; Camilli, G. Y Elmore, P.B. (Eds). *Handbook of complementary methods in education research*. 177-191.
- ESCAMILLA, A (1993). *Unidades didácticas, una propuesta de trabajo en el aula*. Zaragoza: Luis Vives.
- EVERLY, G.S. Y MITCHELL, J.T. (1999). *Critical Incident Stress Management: a new era and Standard of care in crisis intervention*. Ellicott City (MD): Chevron Press.
- FERNÁNDEZ, T. Y FERNÁNDEZ J. (1994). Técnica de trabajo con profesores sobre su práctica docente: "Terapia de Knoll". *Investigación en la Escuela*, 22, 91-103.
- FREIRE, P. (1979). *La educación como práctica de la libertad*. México: Siglo XXI.
- FREIRE, P. (1980). *Pedagogía del oprimido Siglo XXI*. México: Ediciones SA.
- FREIRE, P. (1989). *La educación como práctica de la libertad*. Madrid: Siglo XXI.
- FREIRE, P. (1992). *Pedagogía del oprimido*. Madrid: Siglo XXI
- FREIRE, P. (2002). *Pedagogía de la esperanza*. México: Siglo XXI.
- GARRETT, R.M. (1986). Issues in Science Education: Problem Solving Creativity and Originality. *International Journal Science Education*, 9 (2), 125-137.
- GUILFORD, J.P. (1967). *The Nature of Human Intelligence*. Nueva York: McGraw-Hill.
- QUIROGA, H.F.; QUEVEDO, S.; CHIRIBOGA, E. Y DUBOIS, S. (1995). *Hacia el cambio mediante la autogestión comunitaria*. México: CONADE.
- IMBERNÓN, F. (2002). *Investigación Educativa como herramienta de formación del Profesorado*. Barcelona: Graó.
- JEFATURA DEL ESTADO. (2006). LEY ORGÁNICA 2/2006, de 3 de mayo, DE EDUCACIÓN (LOE). BOE 106 de 4 de mayo de 2006. Disponible en línea en:

<http://www.boe.es/boe/dias/2006/05/04/pdfs/A17158-17207.pdf> [Consulta 4 de junio de 2012].-

JUNTA DE ANDALUCÍA. (2007). LEY 17/2007, de 10 de diciembre, DE EDUCACIÓN DE ANDALUCÍA (LEA). BOJA Nº 152 de 26 de diciembre de 2012. Disponible en línea en <http://www.juntadeandalucia.es/boja/2007/252/d1.pdf> [Consulta 4 de junio de 2012].

KEMMIS, S. Y McTAGGART, R. (2005). *Participatory action research: Communicative action and the public sphere*. En Denzin, N.K. Y LINCOLN, Y.S., *The Sage Handbook of Qualitative Research*, California: Sage Publications,, 559-603.

LOBROT, M. (1966). *La pédagogie institutinnelle*. París: Gauthier-Villars.

LÓPEZ-GAY, R. (2012). Los docentes noveles ante la preparación de las clases. *Alambique*. 72. (aceptado para su publicación).

LOUREAU, R. (1994). *El análisis institucional*. Buenos Aires: Amorrortu editores.

LUDKE, M. (1988): Como anda o debate sobre metodologías cuantitativas e cualitativas na pesquisa em educação. *Cadernos de pesquisa*, 64, 61-63.

MARTÍNEZ M. (2006). La investigación cualitativa (síntesis conceptual). *Revista UPU*, 9(1), 123-146.

MAYER, F. (1967). *Historia del pensamiento pedagógico*. Buenos Aires: Editorial Capelusz

MAYER, R. (1983). *Thinking, Problem Solving, Cognition*. New York: Freeman and Company. Traducido al castellano *Pensamiento, Resolución de Problemas y Cognición*. 1986; Barcelona: Paidós.

MENDEL, G. (1974). *La descolonización del niño*. Barcelona: Ariel.

MENDEL, G. (1993). *La sociedad no es una familia. Del psicoanálisis o la psicología social*. Buenos Aires: Paidós.

MILES, M. B. Y HUBERMAN, A. M. (1994). *Qualitative data analysis: An expanded sourcebook*. California: Thousand Oaks CA Sage Publications.

MINISTERIO DE EDUCACIÓN Y CIENCIA (2006). REAL DECRETO 1513/2006, de 7 de diciembre, por el que se establecen las enseñanzas mínimas de la Educación primaria. BOE 293 de 8 de diciembre de 2006. Disponible en línea en <http://www.boe.es/boe/dias/2006/12/08/pdfs/A43053-43102.pdf> [Consulta 4 de junio de 2012].

MONEREO, C. Y BADIA, A. (2011): "Los heterónimos del docente: identidad, selfs y enseñanza", en Monereo, C. Y Pozo, J.I. *La identidad en Psicología de la Educación: necesidad, utilidad y límites*. Madrid: Narcea.

MONEREO, C. (2011). *Docentes en tránsito: incidentes críticos en secundaria*. Barcelona: Graó.

MOUNIER, E. (2002). *El personalismo. Antología esencial*. Salamanca: Sígueme.

NAVARRO, R.; LÓPEZ, A.; BARROSO, P. (1998): El análisis de incidentes críticos en la formación inicial de maestros. *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 1 (1). Disponible en línea en [http://www.aufop.com/aufop/uploaded\\_files/articulos/1224541140.pdf](http://www.aufop.com/aufop/uploaded_files/articulos/1224541140.pdf) [Consulta el 4 de junio de 2012].

PERETTI DE, A. (1969). *Carl Rogers y la orientación no directiva en la pedagogía*. En Herbert E.L Y Ferry, G. *Pedagogía y psicología de los grupos*. Barcelona: Nova Terra. 30-45.

PÉREZ PUEYO, A. (2005): *Estudio del planteamiento actitudinal del área de Educación Física de la Educación Secundaria Obligatoria en la LOGSE: Una propuesta didáctica centrada en una metodología basada en actitudes*. Tesis Doctoral publicada. León: Servicio de Publicaciones Universidad de León.

PÉREZ PUEYO, A. (coord.) (2006): *Temario de oposiciones al cuerpo de profesores de enseñanza secundaria. Educación Física*. León: ALPE Servicios Docentes Profesionales, S.L..

PÉREZ PUEYO, A. Y CASANOVA VEGA, P. (2007). Capacidades del alumnado de la ESO para una Educación Física Integral en la LOE: Características psicopedagógicas del

adolescente. *EFDeportes.com*, 12 (109) Disponible en línea en <http://www.efdeportes.com/efd109/capacidades-del-alumnado-de-la-eso-para-una-educacion-fisica-integral.htm> [Consulta 4 de junio de 2012]

PÉREZ PUEYO, A. Y CASANOVA VEGA, P. (Coord.) (2009). *Competencias Básicas en los Centros Educativos: Programación y secuenciación*. Madrid: Editorial CEP S.L.

PÉREZ PUEYO, A., VEGA COBO, D., CASANOVA VEGA, P. y HERRÁN ÁLVAREZ, I. (2007). *Caminando hacia la LOE. Aspectos relevantes para la Educación Física*. Badajoz: Actas del VII Congreso Internacional sobre la enseñanza de la Educación Física y el Deporte Escolar.

PETRUCCI, D (2009), *El taller de enseñanza de física de la UNLP como innovación: diseño, desarrollo y evaluación*. Tesis doctoral no publicada. Granada: Universidad de Granada.

PIAGET, J. (1988). *Seis estudios de psicología*. Buenos Aires: Editorial Ariel.

PIAGET, J. E INHELDER, B. (1977). *Génesis de las estructuras lógicas elementales*. Neuchatel..

POZO, J. I. Y GÓMEZ CRESPO, M. A. (1998): *Aprender y enseñar ciencia*. Madrid, Ed. Morata.

QUIROGA A. ET AL., (1985). *El proceso educativo según Paulo Freire y Enrique Pichon-Rivière*. Buenos AiresEd. Cinco.

ROGERS, C Y KINGET, M. (1961). *Psicoterapia y relaciones humanas*. New York.

ROGERS, C. (1973). *Liberté pour apprendre*. París: Dunod.

ROGERS, C. (1986). *Libertad y creatividad en la educación de los ochenta*. Buenos Aires: Paidós. Educador.

ROJAS, S. R. (1995). *Guía para realizar investigaciones sociales*. México: Plaza y Valdés S. A. de C. V.

SANTOS GÓMEZ, M. (2008). Ideas filosóficas que fundamentan la pedagogía de Paulo Freire. *Revista Iberoamericana de Educación*, 46. Disponible en línea en

<http://www.rieoei.org/rie46a08.htm> [Consulta 4 de junio de 2012].

SANTOS GUERRA, M. A. (1995). *La evaluación: un proceso de diálogo, comprensión y mejora*. Archidona: Aljibe.

SMITH, J. K. (1983). Quantitative versus qualitative research: An attempt to clarify the issue. *Educational Researcher*, 12, 6-13.

SMITH, J. K. Y HESHUSIUS. (1986). Closing down the conversation: the end of the quantitative-qualitative debate. *Educational Researcher*, 15 (1) 4-12.

SPINDLER, G. Y SPINDLER, L. (1992). *Cultural process and ethnography: An anthropological perspective*. En Le Compte, M.D.; Millroy, W.L. y Preissle, J. (eds). *The handbook of qualitative research in education*. New York, Academic Press, 53-92.

STAKE, R.E. (1994) Case Study, en Denzin, N.K. & Lincoln, Y.S. (Eds.) (1994)

TRIPP, D. (1993): *Critical Incidents in Teaching: Developing Professional Judgment*. Londres: Routledge.

TÜNNERMANN C. (1999). Realidad y perspectiva de la universidad en el contexto latinoamericano. *Revista Prospectiva*.

UNESCO. (1982). La Autogestión en los sistemas educativos. *Estudios y Documentos de Educación*. (39):1-20.

UNESCO/SERBAL. (1984). *La Economía de los nuevos medios de enseñanza*. Barcelona.

VIGOTSKY L. (1982). *Pensamiento y lenguaje*. La Habana: Pueblo y Educación.

VIGOTSKY, L. (1982). *Obras escogidas*. Madrid: Editorial Visor.

WALKER, R. (1983) La realización de estudios de casos en educación. Ética, teoría y procedimientos, en Dockrell, W.B. y Hamilton, D. (Comps.) (1983) *Nuevas reflexiones sobre la investigación educativa*. Narcea. Madrid: 42-82.

WALKER, R. (1989) *Métodos de Investigación para el Profesorado*. Morata. Madrid.

WOODS, D.R.; CROWE, C.M.; HOFFMAN, T.W. Y WRIGHT, J.D., (1985). *Challenges to teaching problem-solving skills*, Chem. 13News (Water100 University), 155, 1-12.

WOOLSEY, L.K. (1986). The Critical Technique: An Innovative Qualitative Method of Research. *Canadian Journal of Counseling*, 20 (4), 242-254.