



VNIVERSITAT DE VALÈNCIA
MASTER EN PROFESSORIA D'EDUCACIÓ
SECUNDÀRIA

MÁSTER EN PROFESOR/A DE EDUCACIÓN SECUNDARIA

TRABAJO FINAL DE MÁSTER (TFM)



VNIVERSITAT DE VALÈNCIA
MASTER EN PROFESSORIA D'EDUCACIÓ
SECUNDÀRIA

TRABAJO FINAL DE MÁSTER (TFM)

Fortalezas y debilidades de una intervención en Actividad Física y Salud en Secundaria: El caso de Aina

Alumno:

JORGE LIZANDRA MORA

Tutora:

CARME PEIRÓ VELERT

ÍNDICE DE CONTENIDOS:

1. INTRODUCCIÓN.....	2-5
1.1. Justificación de mi Trabajo Final de Máster (TFM) a partir de los requisitos planteados por el Máster en Profesor o Profesora de Educación Secundaria.....	2-3
1.2. Definición del problema de investigación.....	3-4
1.3. Objetivos.....	5
2. MARCO CONCEPTUAL.....	5-17
2.1. La innovación y el cambio educativo. De la teoría a la práctica.....	5-8
2.2. Innovación y cambio educativo. La relación con el desarrollo personal y profesional del docente.....	8-11
2.3. La innovación y el cambio educativo. Algunos ejemplos del área de Educación Física.....	11-14
2.4. Innovación y cambio educativo. De la condición física a la actividad física y salud. Desarrollo de una consciencia crítica.....	15-17
3. METODOLOGÍA.....	17-21
3.1. Participantes y contexto.....	17
3.2. Procedimiento y consideraciones éticas.....	18
3.3. Estrategias de investigación.....	18-19
3.4. Método de investigación.....	19-20
3.5. Análisis de datos.....	20-21
4. RESULTADOS Y DISCUSIÓN.....	21-32
4.1. La necesidad de cambiar: motivos y primeros pasos hacia la innovación.....	21-23
4.2. Innovación: más allá de un cambio metodológico.....	23-27
4.3. La dificultad del cambio real: las creencias como condicionante.....	27-32
5. CONCLUSIONES.....	33-34
6. REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS.....	35-36
7. ANEXOS.....	37-41
Anexo 1. Consentimiento informado director del centro.....	37
Anexo 2. Consentimiento informado profesora.....	38
Anexo 3. Entrevista semi-estructurada a Aina.....	39-40
Anexo 4. Criterios de evaluación de la Unidad Didáctica.....	41

1. INTRODUCCIÓN

1.1. Justificación de mi Trabajo Final de Máster (TFM) a partir de las pautas marcadas por el Máster en Profesor o Profesora de Educación Secundaria.

Tal y como se recoge en el documento publicado por la Comisión de Coordinación Académica (CCA) del Máster Universitario en Profesor o Profesora de Educación Secundaria el 31 de Enero de 2011, el Trabajo Final de Máster (TFM) consiste en un trabajo monográfico individual, mediante el que cada estudiante ha de demostrar su capacidad para afrontar con destreza los aspectos siguientes:

- Plantear de manera fundamentada un problema o proyecto de innovación y/o investigación sobre la enseñanza-aprendizaje o el contexto educativo de la especialidad en la que se ha cursado el título de Máster.
- Desarrollar el problema mencionado o proyecto, planteando las hipótesis de trabajo pertinentes, a fin de poder extraer conclusiones empíricas o teóricas relevantes.
- Aplicar el bagaje de conocimientos y de destrezas adquiridas a lo largo de los otros módulos del Máster.
- Sintetizar y presentar el trabajo realizado en una memoria de TFM.

Ante tales parámetros, planteo un trabajo de investigación sobre un proyecto de innovación educativa en el Área de Educación Física, desde un paradigma interpretativo, que además de estar fundamentado con un desarrollo teórico contrastado, está relacionado directamente con contenidos de varios de los módulos cursados en el Máster de Profesor o Profesora de Educación Secundaria.

Concretamente los módulos representados son el de *Innovación docente e iniciación a la investigación educativa en la especialidad de Educación Física*, impartido por la Profesora Carme Peiró Velert, tutora de mi TFM, ya que en el mismo desarrollamos el análisis de propuestas de innovación educativa y tipos de diseño de investigación.

También guarda relación directa con el módulo de *Complementos para la formación disciplinar de la especialidad de Educación Física*, en todo lo referido al desarrollo personal y profesional del docente.

Así mismo, y de manera transversal, se establece una relación con el módulo de *Procesos y contextos educativos*, en tanto que el origen del trabajo parte de un contexto educativo real.

Y por lo que respecta al contenido desarrollado de estas premisas, se recogen en el presente documento, el cual procederé a defender en acto público el día que se me convoque a tal efecto.

1.2. Definición del problema de investigación.

En este apartado pretendo exponer de manera más desarrollada cuál es el objeto de la investigación, cuáles son los motivos que me han llevado a querer investigar sobre ello y cómo ambas cuestiones me llevan a redactar la pregunta de investigación.

En cuanto al objeto de estudio, con esta investigación pretendo indagar e interpretar cómo enfoca y desarrolla la profesora de Educación Física de un Instituto de Enseñanza Secundaria una propuesta de innovación educativa. Ésta consiste en el Diseño y puesta en práctica de un programa de Actividad Física basada en la innovación que proponen Peiró y Devís (1997), para el desarrollo de programas de ejercicio físico y salud elaborado por alumnos. Para este estudio recopilé, además de los datos procedentes de una programación didáctica de la Unidad, también las afirmaciones y comentarios de la profesora y los míos propios.

Entre los motivos que me llevaron a plantearme esta investigación destaca el propio origen, ya que la investigación nace de las dudas que me surgían a partir de la observación de las sesiones realizadas por Aina (pseudónimo), la tutora que tuve en el centro en el que realicé el periodo de prácticas de mis estudios en Ciencias de la Actividad Física y del Deporte.

Estas dudas, en su día, se reflejaron en mi memoria de prácticas sin una intención definida más que ser una reflexión sobre aquello que observaba. No obstante, cuando supe de la necesidad de realizar un trabajo de investigación para el Máster, sentí que era la oportunidad que necesitaban esas reflexiones para convertirse en objeto de estudio.

Junto con mi tutora, orientamos alguna de esas inquietudes hacia un diseño de investigación que pudiera aportar algún conocimiento relevante, tanto a mí mismo como a la comunidad educativa.

Concretamente con este trabajo de investigación quiero contribuir a hacer evidente la importancia de la reflexión del docente sobre su propia práctica. Considero que esta actitud repercutirá, más probablemente, en una mejor orientación de la misma, atendiendo a las necesidades del grupo, además de favorecer una percepción más amplia de su desarrollo profesional y la posibilidad de ofrecer al alumnado contenidos que puedan suponer un aprendizaje más significativo.

En ese sentido, lo que le otorgaría relevancia a este estudio sería precisamente conseguir, al menos, despertar esa actitud en el profesional docente que tenga acceso al mismo.

Por otro lado, y como contraprestación a la muestra por la colaboración de la profesora en el estudio, cabría la posibilidad de darle continuidad al mismo planteando un trabajo colaborativo que abordara los resultados de este primer trabajo y que condujera a una reflexión común de los mismos que pudiera llevar a plantear nuevas estrategias de intervención o replantear las que ya existen, siempre y cuando la destinataria lo creyera conveniente.

Dicho esto, y recogiendo las cuestiones anteriores, procedo a la que probablemente sea una de las partes más determinantes del estudio, hasta el punto de haber tenido que madurarla a medida que iniciaba la investigación. A pesar de que la idea original la tenía bastante clara, la dificultad estaba en que la pregunta me permitiera contemplar con la mayor precisión aquello que pretendo indagar. Y resultado de este espacio de reflexión es la siguiente:

¿Corresponde el enfoque que le da la profesora a la Unidad Didáctica de diseño y puesta en práctica de un programa de Actividad Física al de una propuesta innovadora que suponga un cambio real en la práctica?

1.3. Objetivos:

Justificado el marco del trabajo de investigación y los motivos por los que quiero llevarlo a cabo, considero conveniente indicar los objetivos básicos del mismo, ya que estos serán los principios rectores de mi intervención.

Dichos objetivos guardan una estrecha relación con la pregunta de investigación, pero de alguna manera éstos me permiten segmentarla y marcar la línea de trabajo a desarrollar. En ese sentido, los objetivos son:

- Analizar el enfoque que otorga la profesora a la Unidad Didáctica.
- Interpretar si el enfoque de la Unidad Didáctica corresponde a una propuesta innovadora que es causa o consecuencia de un cambio real en la práctica del docente.

2. MARCO CONCEPTUAL

El contexto en el que se desarrolla la investigación se caracteriza por estar llevándose a cabo, desde hace varios años, una Unidad Didáctica en el Bloque de Condición Física y Salud de los grupos de 1º de Bachillerato, basada en una propuesta de innovación educativa publicada por Peiró y Devís en 1997 en el libro “Nuevas perspectivas Curriculares en Educación Física”. En ese sentido, se está cumpliendo con uno de los propósitos de dicha propuesta que era servir de idea que pudiera ser abordada por otros docentes, sin tener la intención a priori de ser un modelo prescriptivo. Esto nos lleva necesariamente a plantearnos un estudio en el que los conceptos de innovación y cambio resultan cruciales.

2.1. La innovación y el cambio educativo. De la teoría a la práctica

David Kirk (1990) define innovación como nuevas y originales prácticas e ideas dentro de contextos particulares. En la misma línea, Rogers (citado en Metzler, Lund y Gurvitch, 2008) entiende por innovación una idea, práctica u objeto que es percibido como nuevo por un individuo o varios.

Por otro lado, innovación y cambio son conceptos que han sido abordados de manera diferente a lo largo del tiempo. Como muestra, el propio Kirk (1990) nos ilustra con una experiencia desarrollada en los años 70 conocida como la “teoría de la innovación” en la

que la concepción de la época es distinta a la que se tiene en la actualidad. En aquel momento se planteó un proceso de innovación de centro-periferia que Havelock (citado en Kirk, 1990) describió como IDD (investigación, desarrollo y difusión). Esta propuesta ofrecía “innovaciones de laboratorio” en las que un grupo de expertos hacía un estudio aislado como primera fase, para ponerla a prueba en la fase de desarrollo con centros y profesores seleccionados, con la finalidad, partiendo de los resultados del estudio, de generar o modificar materiales para aplicar la innovación. Además, los usuarios del IDD adoptaron el modelo por objetivos, ya que lo consideraban útil para justificar la inversión en el desarrollo de innovaciones en contextos particulares. Vemos pues que, desde esta perspectiva, la innovación educativa tenía un carácter instrumental.

Esto tuvo como consecuencia que pronto esta propuesta se encontrara con varios problemas. Entre ellos, los reflejados en las opiniones de MacDonald y Walker (citado en Kirk, 1990) que afirmaban que las voces de fuera de ese movimiento de reforma, señalaban un gran vacío entre el intento de aplicar los proyectos del currículum y la realidad de las aulas. Al parecer, la persistente consciencia tecnocrática de la época, con la que se pensaba que podían vencerse los problemas surgidos en la escuela, a base de aplicar innovaciones en el aula por medio de la planificación sofisticada del currículum, del establecimiento de objetivos más preciso y la colocación de personal seleccionado, no lograron reconocer los problemas más profundos que englobaba esta aproximación del cambio del currículum.

Además, la propuesta relegaba al profesor al papel de técnico, aplicador del currículum y recipiente vacío de ideas innovadoras, mientras que el control del mismo descansaba en la gente que ocupaba la cima de la jerarquía académica.

Otro problema que encontraron fue el considerar el currículum como una fórmula prescriptiva que tenía que seguirse al pie de la letra, cuando un proceso de innovación, por tratarse de un proceso social, no puede predecirse con la lógica y precisión de las ciencias naturales. En ese sentido, cabe destacar que fue una época que se caracterizó por la aplicación indiscriminada de innovaciones planificadas en contextos distintos, lo que llevaba en algunos casos a la falta de sentido de los materiales creados, a la hora de llevarlos a cabo en situaciones específicas.

En una línea similar, Michael Fullan (2002), el que podría considerarse el padre de la conceptualización del cambio educativo, explica una evolución similar de lo que se entendió como innovación y cambio, pero con la particularidad de hacerlo de forma autobiográfica, es

decir, partiendo de cómo los ha vivido él mismo a lo largo de su desarrollo profesional. El autor afirma que durante los años 60, se centró la atención en un concepto de innovación educativa donde el objeto principal era importar innovaciones, como si inundar el sistema con ideas externas produjera las ansiadas mejoras. Igual que apuntaba Kirk (1990), las arcas federales se abrieron para realizar las mayores reformas curriculares. Tanto fue así, indica el autor, que a finales de la década de los 70, la innovación tenía mal nombre, ya que la gente las adoptaba sin cuestionarse el por qué, asumiendo el uso de las mismas, aunque en la práctica pocas cosas estuvieran cambiando.

Por tanto, siguiendo a Kirk (1990), el proceso de cambio tradicionalmente se ha caracterizado por seguir un patrón según el cual las innovaciones se desarrollaban fuera de los centros para ser transmitidas a ellos, posteriormente, en función de bases universales, por lo que, profesores y alumnos, tenían un papel limitado en el proceso.

En cambio, hay investigaciones que demuestran que los profesores juegan un papel crucial en la implementación exitosa de la innovación, cuando forman parte del proceso de creación de la misma (Elliot y Adelman, 1973; Olson, 1983, citados en Kirk, 1990). De alguna manera, el fracaso de no conseguir el cambio a partir de la teoría de la innovación, demuestra las limitaciones con las que se encuentra la aplicación de una aproximación científicista al cambio curricular, más cuando éstas no provenían de cuidadosas investigaciones de praxis educativa, sino de mentes y laboratorios de psicólogos educativos. Tal y como afirma Fullan (2002), es notorio que la primacía se otorgara a las innovaciones, que a menudo acaban en sí mismas, y no a la capacidad del docente para innovar.

Por tanto, parece ser que, desde una perspectiva más amplia y actual de innovación y cambio, éstos precisan de la reflexión del docente sobre sus principios de procedimiento, sus valores y creencias y cómo estos se reflejan en su desarrollo profesional, es decir, que el cambio en la práctica tiene más que ver con aquello que el docente va adquiriendo en su experiencia y cómo se detiene a reflexionar sobre ello.

De ahí que instrumentos como la autobiografía del artículo de Fullan (2002) o las historias de vida, puedan ser un elemento fundamental en la asunción de actitudes de este tipo. Como dice Pascual Baños (2003 pág. 24), “ la historia de vida me permite analizar mi propio proceso de desarrollo profesional, la evolución de mi pensamiento, el paso de éste a la acción, el momento en que se producen los cambios y por qué éstos han tenido lugar. Con ello pretendo comprender mejor cómo se ha ido construyendo mi sistema de creencias y

valores y las concepciones y principios que han guiado mi práctica docente, con el objeto de orientar mi futuro profesional”.

Actualmente los conceptos de innovación y cambio suponen una dimensión tan amplia que puede que no tengan que ir unidos. Tanto es así que Kirk (1990) afirma que dicha innovación no implica que se tenga que producir necesariamente un cambio educativo, por lo que es necesario considerar la posibilidad de que en algún contexto pueda darse una “innovación sin cambio”.

2.2. Innovación y cambio educativo. La relación con el desarrollo personal y profesional del docente

La demostración de cómo los procesos de innovación y cambio brotan necesariamente de la propia experiencia de vida, se observa en este fragmento en el que Fullan (2002 pág. 3) dice: “Alguien estaba leyendo la obra de Seymour Sarason (1971) La cultura escolar y el problema del cambio. Ésta fue la clave conceptual que me abrió a un nuevo campo de trabajo que ha dominado mis intereses desde aquel momento. Asimismo, en 1969 tuve la oportunidad de unirme a un grupo internacional organizado por el noruego Per Dalin, para comenzar lo que iba a convertirse en una asociación dedicada al estudio internacional de los procesos de innovación y de cambio”. También Pascual Baños (2003) afirma que una breve pero intensa experiencia innovadora en su formación inicial, llevada a cabo por una profesora cuya práctica docente rompió con los modelos tradicionales dominantes en el centro de formación en el que se había formado, influyó considerablemente en su práctica.

Por tanto, parece ser que en los procesos de innovación y cambio significativos, tienen lugar situaciones vividas que generan un cierto “desaprendizaje” con un posterior “reaprendizaje”, que coloca al que lo desarrolla en un nuevo y más satisfactorio estado personal y profesional.

En dicho proceso de vida, como nos ilustra Pascual Baños (2003), el docente permeable al cambio, puede pasar por una serie de fases que vayan desde la preocupación inicial por la propia docencia, antepuesta a los intereses del estudiante, a pasar progresivamente a preocuparse más por qué enseñar y cómo hacerlo, con la incorporación de pequeñas innovaciones. Este proceso, dice, no está exento de ciertos momentos de incompreensión de algunos los elementos de la propia práctica incluso, pero tras ellos, se llega

ir tomando consciencia y dotando de significado a aquello que se lleva a la práctica, lo que permite otorgar un sentido a la misma que deja espacio para asumir nuevos compromisos.

En esa línea, Fullan y Hargreaves (citado en Fullan, 2002), defienden que resulta primordial entender al profesor en su totalidad, en términos de su carrera profesional y ciclo vital. Parece evidente pues que los cambios estructurales, a pesar de poder ser necesarios, no son suficientes para provocar un cambio significativo, sino que como indica Fullan (2002, pág. 8), “tanto el individuo como el grupo inmersos en una organización y una sociedad que están aprendiendo, luchan con el dilema de establecer un cambio en la vida de sus alumnos así como en las suyas propias.”

Con esta última referencia al grupo, se está introduciendo un nuevo elemento que hasta ahora no se había mencionado. Cuando se pretende realizar procesos de innovación y cambio, pronto se concluye que no es operativo marchar en solitario, sino que debe conectarse con el resto de agentes del proceso de enseñanza-aprendizaje como lo son otros compañeros, padres, la comunidad, la administración y, por supuesto, los alumnos y alumnas. Si algo se sabe es que el cambio no puede ser impuesto, ni tampoco se puede ser tan osado como para pensar que podemos hacerlo solos, ya que, como concluye Fullan (2002, pág. 13), “es imposible llegar a saber lo suficiente como para construir el cambio en la siguiente situación”. De ahí la importancia de la humildad en los procesos de innovación y cambio, ya que parece ser que la base del mismo es llegar a cuestionarse incluso aquello que creemos que es adecuado. En ese sentido, parece que una de las premisas fundamentales sobre las que se sostiene una base sólida en los procesos de innovación y cambio, es creer en la importancia de la participación del alumnado en los mismos. Para ello, Pascual Baños (2003) sugiere la utilización del currículum negociado y la autoevaluación como herramientas que permiten identificar y trabajar con las contradicciones metodológicas, democratizar el proceso de enseñanza aprendizaje, compartir el control del conocimiento, establecer más relaciones de igualdad con los estudiantes y situar las necesidades e intereses de los estudiantes en el centro del proceso de aprendizaje. Como señalan Fernández-Balboa y Marshall (citado en Pascual Baños, 2003), tradicionalmente los estudiantes han sido considerados como objetos, sobre los que recaen los procesos de enseñanza aprendizaje, más que sujetos que contribuyen a la propia construcción del conocimiento, capaces, además, de tomar decisiones sobre los propios procesos para la adquisición del mismo.

En definitiva, éstas u otras aportaciones, dan a entender la necesidad de que los procesos de innovación y cambio nazcan de la creencia firme de su utilidad y relevancia, fruto de la reflexión docente o bien, que el hecho de verse inmerso en ellos desde una actitud permeable, pueda provocar a medio y largo plazo adopciones de estos valores o creencias. Como dice Pascual Baños (2003), esta actitud que observó de Fernández-Balboa, fue uno de los factores que promovió otro cambio en su práctica docente.

No obstante, a pesar de que haya cierto consenso en los requisitos necesarios para que se generen procesos de cambio, Richardson y Placier (citado en Metzler y cols, 2008) afirman que la mayoría de la literatura sobre cambio docente es extensa y dispersa a la vez que, Cuban (citado en Metzler y cols, 2008) argumenta que este campo de conocimiento describe con mayor asiduidad la resistencia al cambio de los profesores, particularmente en aspectos de gestión del aula y proceso de enseñanza-aprendizaje e interacción. Por otro lado, coinciden en que hay gran número de factores que condicionan los procesos de cambio entre los que se encuentran el ya mencionado estado de la etapa profesional, la biografía personal así como las experiencias profesionales. Otros agentes del cambio que destacan y que, en mayor o menor medida, son factores que permiten a los profesores cambiar o permanecer en sus prácticas docentes son el contexto de clase y el apoyo de la administración.

En cuanto al proceso de innovar, Rogers (citado en Metzler y cols, 2008) expone una serie de etapas que van en la línea de lo expuesto por Pascual Baños (2003) en su historia de vida. Afirma que existe una primera etapa de conocimiento, en la que el docente sabe de la existencia de la propuesta de innovación y trata de entender su posible uso. Posteriormente se da una fase de persuasión, en la que se forma una opinión favorable o desfavorable, para pasar a una etapa de decisión en la que creará espacios para participar en experiencias que permiten elegir o rechazar la innovación. En el caso que este proceso fuera favorable, se pasaría a una etapa de implementación en la que se lleva a la práctica, para llegar a un nivel de confirmación en el que el docente decide reafirmarse en la decisión de enrolarse en esa innovación y trata de que ésta progrese.

Todos estos procesos sirven para hacer explícito que el docente, de manera consciente y voluntaria, se enrola en un proceso de innovación que puede desembocar o no en un cambio y que éste además puede llegar a ser significativo. Esto nos lleva a pensar que no todos los profesores y profesoras que experimentan este proceso lo hacen con la misma

intensidad y significatividad. En ese sentido, Sparkes (citado en López y Gea, 2010) distingue tres niveles de profundidad del cambio y la innovación en EF.

En el nivel más superficial están los cambios que sólo afectan al contenido o a las actividades a realizar. Éstos no suelen llevar aparejado ningún tipo de replanteamiento educativo, más allá de la simple novedad.

En un segundo nivel de profundidad se encuentran las innovaciones que afectan a elementos curriculares más complejos (metodología, evaluación, estructura de sesión, etc.), los cuales tienen implicaciones en las creencias educativas que se poseen, así como en los modelos teóricos que guían la práctica docente.

Por último, el tercer nivel de cambio es el más profundo y difícil de realizar, porque hace referencia a las creencias y convicciones personales de cada docente sobre la EF. Cualquier cambio en dicho nivel no sólo es difícil, sino complejo y largo, ya que supone cuestionarse tanto las prácticas educativas que se realizan, como las convicciones pedagógicas en que se basan dichas prácticas.

De ahí que Devís y Peiró (1999) afirmen que a la hora de implicarse en cualquier tipo de innovación, es importante partir de la idea de comenzar con algunos aspectos o temas que formen parte de esa innovación y progresivamente ir ampliándolos y mejorándolos. Para esto, es fundamental comprender que los procesos de innovación y cambio educativo, en los que puedan darse estas etapas u otras similares, son procesos largos y progresivos, en los que no se recomienda pasar a una siguiente fase sin que se haya dado la consolidación de las anteriores, por lo que son intervenciones que requieren años dedicación en el desarrollo profesional del docente.

2.3. La innovación y el cambio educativo. Algunos ejemplos del área de Educación Física

Una vez realizado el desarrollo teórico de los conceptos de innovación y cambio educativo, sería adecuado comentar que estos conceptos se llevan a cabo en el área de Educación Física por grupos de trabajo entre los que podría destacar a Devís y Peiró (1992; 1993; 1996; 1999; 2001) con su planteamiento de Educación Física y Salud en el ámbito educativo desde una perspectiva holística, Pérez López (2004; 2007; 2009) con el “el trébol de la salud” o el “guardián de la salud” o el grupo de Generelo, Zaragoza y Julián (2005; 2009) con la promoción de la carrera continua entre otras propuestas de innovación educativa.

Desde una perspectiva más amplia, López y Gea (2010), realizan un estudio de revisión de las propuestas innovadoras más destacadas en España en el área de Educación Física desde la aprobación de la LOGSE, centrándose en aquello que más se aproximan a lo que Tinning (citado en López y Gea, 2010) denomina “Discursos de Participación”. Tinning defiende que el enfoque que predomina en las Ciencias de la Actividad Física y del deporte es el enfoque de rendimiento, cuando en realidad la mayoría de las actividades que se realizan en el ámbito docente se hacen desde la perspectiva de la participación. Esto, añade, a menudo genera incoherencias en el desarrollo profesional del docente. Por tanto es importante ser consciente de dicha orientación para ser coherente con lo que pensamos, decimos y hacemos.

Dicho esto, indicar que las propuestas que presentan López y Gea (2010) cercanas a esos discursos de participación, están basadas en dinámicas colaborativas de investigación en el aula e investigación-acción, que se caracterizan por preocuparse del desarrollo integral del individuo a través de, y con, lo motriz y corporal, además promover la creación y recreación de la cultura física a la vez que se propician experiencias motrices positivas que buscan la autonomía y adquisición de hábitos de actividad física.

En lo relativo a la metodología, fundamentalmente se intenta utilizar metodologías no directivas, enfocadas a la experimentación, la participación, la búsqueda, el descubrimiento y el compromiso, dónde tienen cabida organizaciones del grupo clase basadas en los principios de procedimiento de una Educación Física inclusiva y comprensiva.

Por lo que respecta a la evaluación estas propuestas se centran tanto en el proceso como en el resultado, aunque el hecho de que lo vivencial, la toma de conciencia motriz y corporal, lo grupal y colaborativo cobre especial importancia, hace que habitualmente se utilicen enfoques del currículum dónde el proceso tiene un valor primordial. Esto hace que se apueste generalmente por sistemas de evaluación formativa de carácter más cualitativo en las que se muestra una gran predisposición por la participación del alumnado en la evaluación.

Por tanto, Pastor y Gea (2010) consideran que las propuestas incluidas en su estudio de revisión, en tanto que cumplen todas las premisas anteriores, se enmarcan en los niveles de cambio de segundo y tercer nivel propuestos por Sparkes (1992).

En ese sentido, la propuesta de innovación educativa en Educación Física de Peiró y Devís (1997) en la que se basa la profesora del centro en el que realizó el estudio, forma parte de ese planteamiento de Educación Física y Salud desde una perspectiva holística. Esta propuesta, consistente en el Desarrollo de un programa propio de Actividad Física y Salud, cumple con muchas de las características de los mencionados discursos de participación. Prueba de ello es que propone que los conceptos previos se trabajen en la práctica en los años anteriores al curso en el que se abordará el programa, para que posteriormente, se seleccionen una variedad de materiales curriculares adecuada, combinada con la realización de actividades y posterior reflexión, de manera que los estudiantes puedan valorar cuáles serían más o menos adecuadas. Todo esto junto al uso de la dialéctica, contribuirán a que los estudiantes vayan implicándose en “lo que hacen” y en “cómo lo hacen”.

Así se consigue que las clases dejen de ser progresivamente tan directivas y se favorezca la participación del alumnado, en la medida en la que sea capaz de seleccionar los ejercicios propuestos en clase para realizar una actividad o de desarrollar calentamientos individuales y en grupo que puedan ponerse en práctica en las clases.

Una vez realizado esto, y con el objeto de favorecer la autonomía, cada estudiante confeccionará su programa a partir de la experiencia y conocimientos adquiridos en clase, junto a la guía orientativa que se lo ofrece. En ese sentido, cada alumno redactará las actividades a realizar y las metas a alcanzar.

El alumno diseñará un programa de 6 semanas en el que se recomienda que realice un mínimo de 3 sesiones semanales, dos en las clases de educación física y al menos una extraescolar. Los componentes físicos de la salud que se deben desarrollar son la resistencia cardiovascular, la resistencia y fuerza muscular, la flexibilidad y la composición corporal. En cada sesión detallarán el tipo de actividad, la frecuencia de realización, la duración de la actividad y la intensidad de la misma. Al sólo disponer de dos sesiones de Educación Física semanales, los alumnos y alumnas deben buscar tiempo fuera del horario escolar para realizar actividad física.

Para promover la participación y el compromiso del alumnado, se propone establecer un “contrato” redactado y firmado, en el que especifique las metas a corto plazo (a las tres semanas del programa) y a largo plazo (al final del programa) que quiere conseguir. No hay un modelo preestablecido de contrato por lo que se fomenta el desarrollo de la originalidad

del estudiante. Las metas deben ser realistas y alcanzables. Para ello el docente revisará cada uno de los contratos y aportará sugerencias en el caso que fuera necesario.

Realizado esto, los alumnos y alumnas perfilarán su programa de Actividad Física y el papel de la profesora será tutorizar y asesorar recomendando, si fuera necesario, los ajustes y modificaciones pertinentes. De ahí que, si alguien ajeno al contexto del aula observara una sesión del programa, se encontraría que los estudiantes están dispersos cada uno haciendo lo que quiere y que la profesora anda por el patio hablando con alguno de ellos. Es cierto que es así, pero al mismo tiempo que la profesora va solventando los posibles problemas que vayan surgiendo y anotará datos que formarán parte de la evaluación.

Estas anotaciones fruto de la observación diaria, serán datos que se unirán a los que recoja de los diarios, de los resultados al final del programa y de la opinión personal de los estudiantes. Este tipo de evaluación es coherente con los principios de carácter formativo, continuo y cualitativo, otorgando un papel significativo a los alumnos y alumnas participantes en el proceso.

Destacar que se observa que este tipo de evaluación sorprende por la sinceridad con la que suelen comentar su experiencia, a pesar de que existan elementos difíciles de controlar para el docente como las sesiones extraescolares en las que no se está haciendo otra cosa que estimular la responsabilidad del alumnado.

Es evidente que este tipo de programa supone un tiempo y dedicación importante por parte de todos los agentes implicados en el proceso, pero a juzgar por las reflexiones de Devís y Peiró (1993), resulta motivante, recompensante y enriquecedora tanto para el docente como para el alumnado, ya que la oportunidad que tienen para elegir las actividades y tomar decisiones sobre sus planes, constituye una forma diferente de enseñanza, a la vez que un intento por acercar la Educación Física a todos, sin diferencias de capacidad o habilidad física, tratando de convertir la práctica física en una experiencia positiva y alejada del elitismo orientado al deporte de competición (Kirk, 1990; Almond, citado en Devís y Peiró 1993).

2.4. Innovación y cambio educativo. De la condición física a la actividad física y salud.

Desarrollo de una consciencia crítica

En el transcurso de la evolución de los conceptos y prácticas de la innovación y cambio educativo, como en cualquier proceso que está en desarrollo, han ido apareciendo dificultades o divergencias de ideas que han limitado las posibilidades de dichos procesos. Sirva como ejemplo la ya comentada aplicación indiscriminada en los años 70 de innovaciones planificadas en contextos distintos, que tenía como consecuencia la pérdida de sentido en contextos específicos.

De ahí que sea necesario, también en la actualidad mantener una consciencia crítica ante propuestas o programas que se consideran innovadores y que quizá no lo sean tanto. Como apunta Carbonell (2001), puede que algunas tendencias innovadoras estén desfasadas para la escuela y necesiten ser revisadas. También puede que algunas de esas propuestas hayan caído en el error de no ser más que aplicaciones mecánicas anecdóticas, fotocópias, o meros maquillajes de pedagogías tradicionales.

En el área de Educación Física, también han surgido este tipo de divergencias en el desarrollo de propuestas de innovación y cambio que han acabado generando amplios debates sobre las propias limitaciones que pueden llegar a generar. En ese sentido, la relación condición física-salud o el propio concepto de salud son prueba de ello.

Es cierto que la condición física ha sido el centro de atención de las estrategias de promoción de salud durante varias décadas, ya que los beneficios saludables se consideraban cuando se producían mejoras en la condición física, producto o resultado de verse implicado en un programa de Actividad Física.

A pesar de que el arraigo tradicional del paradigma de la condición física, dónde se plantea que existe una relación lineal, directa y necesaria entre el nivel de condición física y tener una mejor salud como consecuencia de la realización de práctica física, retrasa la introducción del paradigma de la actividad física, éste ha ido evolucionando progresivamente hasta llegar a consolidarse. Al menos es lo que se extrae de la literatura especializada de la última década. Muestra de ello es el cambio de posicionamiento que hizo el Colegio Americano de Medicina del Deporte (ACSM) a principios de los años noventa, hacia un

enfoque de salud en lugar de seguir apoyando el enfoque de condición física (Devís y Peiró, 2001).

Del mismo modo, algunos defensores habituales de la condición física, como Charles Corbin y Robert Pangrazi, reclaman desde la profesión de la Educación Física, la transición del movimiento de la "condición física relacionada con la salud" hacia la "actividad física relacionada con la salud" (Devís y Peiró, 2001).

Precisamente, uno de los mayores motivos que llevaron a revisión el paradigma de la condición física, fue el papel que ésta juega en Educación Física en el desarrollo de los niños y niñas incluso en adolescentes. Fox (citado en Devís y Peiró, 1993) afirma que no es necesario centrarse en la condición física para mejorar la salud, sobre todo en jóvenes, ya que está demostrado que existe una débil relación, debido a que la condición física viene determinada en gran medida por factores genéticos. Delgado (citado en Devís y Peiró, 2001), añade que, en niños y niñas y adolescentes, se considera que la realización de ejercicio físico regular y frecuente produce beneficios saludables que no implican, necesariamente, incrementos en los niveles de condición física. Además, como afirma Blair (citado en Devís y Peiró, 1993), los mayores beneficios se dan cuando se pasa de ser sedentario a iniciar un programa de actividad física de intensidad moderada, perdiéndose incluso cuando se pasa de niveles moderados a niveles altos. En ese sentido, el position stand de la ACSM de 2009 apoya esta afirmación, recomendando la realización de actividades de intensidad moderada para sumar entre 150 y 250 minutos semanales.

Por tanto, este planteamiento es más considerado con todas las personas, sobre todo con las sedentarias o menos capaces, que precisamente son las más necesitadas. De ahí la importancia de que se fomente este paradigma en el contexto escolar, ya que es un lugar en el que todos deben estar, independientemente de su nivel físico y plantear la actividad física desde esta perspectiva, ofrece la oportunidad de participar a todos, reforzando valores como la inclusividad o la igualdad de acceso.

Por otro lado, al no centrarse en la mejora de la condición física, surgen nuevas ideas orientadas a enfatizar el disfrute y la participación positiva en actividades físicas relacionadas con la salud (Almond 1990, citado en Devís y Peiró, 1993). Contemplar estos aspectos tiene como consecuencia ofrecer un mayor abanico de posibilidades a la actividad física, desde un concepto amplio de la salud, en el que no sólo se abordan factores físicos sino, psicológicos y sociales.

Esta propuesta global, también debería ser abordada desde el currículum de la Educación Física, para que no sólo se ocupe del funcionamiento y los efectos de la actividad física sobre el cuerpo, sino del cambio de conductas para adoptar un estilo de vida activo, así como de las experiencias del alumnado en la participación física, además de estimular la visión crítica sobre la práctica física y la salud (Devís y Peiró, 1993).

Desde esa visión crítica, debemos hacer evidente que la actividad física no es sólo para buscar campeones, o deportistas consumados, sino que lo realmente importante es que todas las personas puedan realizarla y obtener beneficios de ella (Devís y Peiró, 2001).

En definitiva, el proceso de cambio de la relación condición física-salud, consecuencia de más de una década de reflexión e investigación, ha tenido como consecuencia pasar de una visión reducida y simplista orientada al producto, en el que una mayor condición física tenía como consecuencia una mejora de la salud, a una visión amplia multidimensional en el que la mejora de la salud desde la práctica de actividad física, se dará en la medida en la que se realice a una intensidad adecuada a las características de la persona, que sea una actividad con la que disfrute y a ser posible le permita socializarse con otras personas. Si en ese proceso hay mejoras en la condición física, bienvenida sea.

Éste no sólo debería ser el concepto actividad física que se promoviera desde la Educación Física, sino que el proceso de cambio sufrido, debería ser una pauta a seguir a la hora de tratar de abordar propuestas innovadoras que busquen producir un cambio significativo en la práctica.

3. METODOLOGIA

3.1. Participantes y contexto

La participante en el estudio recibe el nombre de Aina (pseudónimo). Aina es una profesora de un Instituto de Educación Secundaria Obligatoria de la Comunidad Valenciana. El contexto en el que tiene lugar la intervención es el centro en el que estuve realizando las prácticas correspondientes a la Licenciatura en Ciencias de la Actividad Física y el Deporte en el curso 2009/2010. Es una profesora con una experiencia de unos treinta años impartiendo la asignatura de Educación Física de los cuales los últimos quince ha estado en el centro donde se realiza la investigación.

3.2. Procedimiento y consideraciones éticas

Durante el procedimiento se han sucedido una serie de fases, que fueron desde la primera toma de contacto hasta la fase final de la investigación.

La primera de ellas tuvo un carácter informal en la que realicé una toma de contacto con el equipo directivo del centro y la profesora. Tras esta aceptación informal acordé tener una nueva reunión con los implicados para facilitarles una petición formal escrita de consentimiento para llevar a cabo la investigación. Concretamente redacté un documento remitido al director del centro, solicitándole permiso para realizar el estudio en el centro, en el que se explicaba brevemente aquello de deseaba realizar. (ANEXO 1).

Del mismo modo, redacté un consentimiento informado a la muestra, en este caso a la profesora en la que expliqué brevemente que tipo de colaboración necesitaba y las consideraciones éticas al respecto de su intervención. (ANEXO 2).

Una vez tuve la aceptación del centro y el consentimiento de la muestra, concreté una fecha para la realización del estudio, en la que recogí los datos necesarios de la muestra, siguiendo el proceso que explicaré en los siguientes apartados.

3.3. Estrategias de investigación

Las estrategias de investigación seguidas en este trabajo son de carácter cualitativo. En la investigación cualitativa mediante el uso de técnicas como las entrevistas, historias de vida, el estudio de casos o el análisis documental, el investigador puede fundir sus observaciones aportadas por otros (Rodríguez, Gil Flores y García Jiménez, 1996).

En este estudio he podido acceder a varias fuentes documentales y un informante del que he realizado un estudio de caso único.

Por lo que respecta a las fuentes documentales cuento con la programación de la Unidad Didáctica de la profesora, los criterios de evaluación de esa unidad, mi memoria de prácticas y los documentos escritos que se entregan a los estudiantes. En cuanto a fuentes audiovisuales tengo la entrevista semi-estructurada que realizo a Aina.

Los instrumentos que utilicé en la fase de intervención fueron la entrevista semi-estructurada (ANEXO 3) y una grabadora de audio.

Desde el punto de vista espacio-temporal, hay datos confeccionados a priori, que de alguna manera ofrecen una visión de lo que se pretendía llevar a cabo en la Unidad Didáctica. Otros ofrecen información del contexto real en el que se desarrolló la misma y, por último, hay datos tomados posteriori, que ofrecen matizaciones, sobre lo que se pretendió llevar a cabo, sobre lo que sucedió en realidad y los posibles motivos que llevan a ello. (Tabla 1)

INSTRUMENTOS		
A PRIORI	CONTEXTUAL	A POSTERIORI
Programación	Memoria prácticas	Entrevista profesora
Profesora	Documentos a estudiantes	
	Criterios de evaluación	

Tabla 1. Pertenencia espacio-temporal de los datos utilizados

3.4. Método de investigación

Por lo que respecta a la metodología, como he comentado en el apartado anterior, he optado por llevar a cabo una investigación cualitativa, muy utilizada en el ámbito educativo. Concretamente he abordado el estudio de caso único. Mcdonal y Walker (citado en Rodríguez y cols, 1996) hablan del estudio de casos como un examen de un caso en acción. García Jiménez (1991) afirma que esta y otras definiciones coinciden en que el estudio de casos implica un proceso de indagación que se caracteriza por el examen detallado, sistemático y en profundidad del caso objeto de interés. Para ello, he reducido los datos recopilados a unidades de significado que he agrupado a su vez en categorías, hasta llegar a contar con una cantidad manejable de información.

Tanto las unidades de significado como las categorías son fruto de la interpretación de los datos que guardaban relación con las cuestiones que se abordaron en la investigación, por lo que el criterio seguido ha sido fruto de la reflexión antes, durante y después de la fase de estudio, tratando de no caer en ideas preconcebidas.

Partiendo de los datos recopilados, he ido separando, segmentando y categorizando cada una de las unidades de significado que recibía un nombre o código y se asociaba a una de las categorías planteadas o surgidas durante la interpretación de los datos. (Tabla 2)

En cuanto al valor de verdad se ha garantizado mediante el uso de la triangulación como técnica más utilizada a la hora de otorgarle validez a una investigación cualitativa. Esta técnica permite integrar y contrastar toda la información disponible para construir una visión global, exhaustiva y detallada de cada experiencia particular (Gil Flores, 1996). Esto supone que los datos se recojen desde puntos de vista distintos para realizar comparaciones múltiples de un fenómeno único.

En este caso, se lleva a cabo una triangulación de fuentes de datos, provenientes de diferentes informantes en diferentes momentos temporales.

3.5. Análisis de datos

En un trabajo de investigación de tipo cualitativo, el análisis de datos es un continuo que se inició en la propia fase de intervención. La máxima de este trabajo, y que he tratado de seguir de forma rigurosa, ha sido ir descubriendo y analizando a medida que progresaba la investigación, desde la lectura y reflexión de las fuentes escritas a priori, de mi propia memoria de prácticas y en la misma entrevista, que seguía un hilo conductor preestablecido, pero no determinante. Las propias reformulaciones de mis preguntas a medida que avanzaba la entrevista forman parte del análisis de los datos en vivo.

Después he seguido el nombrado proceso de reducción de los datos a unidades de significado encuadradas en una serie de categorías. Este análisis lo he desarrollado de forma manual, debido por un lado a mi falta de experiencia en tratamiento de información de estudios cualitativos, y a que manejaba una cantidad de información posible de sintetizar a mano por otro.

En ese proceso, lo primero que hice fue transcribir la entrevista semi-estructurada, para poder leerla y destacar las unidades de significado, de la misma forma que lo hice con el resto de documentos. Para ello, releía los documentos e iba marcando con acotaciones al margen cada una de las unidades de significado. A medida que detectaba dichas unidades de significado, iban surgiendo las categorías en las que las encuadraría posteriormente. Cuando

creí tener todas las unidades que podía detectar, las fui distribuyendo en las categorías, lo que me permitió darme cuenta de si tenía sentido que estuvieran en una u otra, si se repetían, si se complementaban, lo que me llevó a ir reubicándolas incluso a que fueran surgiendo otras nuevas.

Cabe destacar que dentro de este proceso de análisis, a medida que iba organizando todos los datos iban surgiendo posibles resultados y conclusiones sobre los que posteriormente reflexionaba. Esa reflexión, junto con la bibliografía de apoyo, me ayudó a establecer una serie de resultados y elementos para la discusión, a partir de las cuales he establecido una serie de conclusiones, como expongo en los apartados siguientes.

Tabla 2. Categorías interpretación de los datos

Motivos aplicación UD
Innovación y Cambio
Enfoque de la UD
Creencias manifiestas
Criterios de evaluación
Contradicciones

4. RESULTADOS Y DISCUSIÓN

Después de haber realizado el estudio cualitativo de los datos, iniciado con la recogida de los datos anteriormente expuestos, la pertinente reducción de los mismos a unidades de análisis y categorías operativas y haberlos interpretado y reflexionado sobre ellos, estoy en disposición de exponer una serie de resultados que puedan ser elemento de discusión y que permitan dar respuesta a la pregunta de investigación planteada al inicio del estudio:

¿Corresponde el enfoque que le da la profesora a la Unidad Didáctica de diseño y puesta en práctica de un programa de Actividad Física al de una propuesta innovadora que suponga un cambio real en la práctica?

4.1. La necesidad de cambiar: motivos y primeros pasos hacia la innovación

En primer lugar es importante indicar que Aina inició en su momento un proceso de innovación y cambio, debido a que no estaba de acuerdo con la metodología que

habitualmente se seguía para trabajar la condición física. Por tanto éste es un hecho significativo y positivo que debe resaltarse. Además, tal y como expresa en la cita, la pertenencia en ese momento a un grupo de trabajo que elaboraba materiales curriculares fue sin duda un entorno favorable que reforzaría su intención de cambiar.

“Porque en un momento determinado leí, busqué fui a un seminario en Manises creo que fue que dio esta mujer (Carme Peiró)” “...Pero vamos básicamente por la necesidad de cambiar como se trabajaba la condición física antes y como se hace ahora.” “Que lo cambié porque antes se trabajaba la condición física y luego se pasaban unos test físicos y a mí eso no me parecía bien, necesitaba cambiar”

“...yo estaba en un grupo de trabajo de los autores de los cuadernillos “flick-flack” y entonces pues decidimos coger una parte. Yo ya me salí de ese grupo”.

[Entrevista a Aina]

No obstante, parece que pasado un tiempo, la profesora decide abandonar ese grupo y quizá esto supuso una rotura con el nexo de la innovación en un momento determinado de su vida profesional. A pesar de ello, parece que la propuesta se ha ido manteniendo a modo de producto final, apoyado en parte por el hecho de que, según el currículum de secundaria, se tenga que trabajar la condición física.

“Uff ¿aquí? Yo no me acuerdo, hace muchos años, eso sí que no te lo puedo decir, pero por lo menos 10 a 15 años”. “Tengo que trabajar la condición física, entonces prefiero trabajarla así” [Entrevista a Aina]

A pesar de haber mantenido la propuesta iniciada hace más de 15 años, se observa un cambio de percepción de los motivos que llevan a la Aina a plantear la Unidad Didáctica de diseño de un programa de Actividad Física y Salud. Al menos es lo que se deduce en una de las respuestas que la profesora dio de forma espontánea.

“Porque está puesto en los criterios que manda la Conselleria y ya está. Se tiene que trabajar la condición física.” [Entrevista a Aina]

Como decía Kirk (1990) cuando hacía referencia a la “teoría de la innovación”, está demostrado que los profesores tienen un papel importante con el que pueden contribuir tanto al éxito como al fracaso del proceso de innovación. Kirk (1990) hablaba de una serie de

problemas que tenía esta teoría de la innovación y en este contexto, a pesar de que está lejos de los postulados de esta teoría, se incurre en alguno de ellos.

Al hacer alusión a que el programa se desarrolla porque la Conselleria marca que hay que trabajar la condición física, se puede caer en el error de considerar el curriculum como una fórmula prescriptiva que hay que seguir al pie de la letra. De ser así, a pesar de que la propuesta en su día se viera impulsada por la iniciativa de la profesora, puede que se esté reduciendo considerablemente el nivel de implicación en la misma.

Desde mi punto de vista, la pertenencia a un grupo de trabajo fue el origen de la intención de innovar y de un cambio positivo en la práctica, pero el hecho de haberlo abandonado puede haber tenido como consecuencia un proceso de estancamiento de una propuesta que se inició hace mucho tiempo y que quizá no se esté revisando lo suficiente.

4.2. Innovación: más allá de un cambio metodológico

A juzgar por lo que se refleja en la programación didáctica, en la información que la profesora facilita a los estudiantes y posteriormente por sus propias palabras, es evidente que se lleva a cabo una propuesta que no se centra en la utilización de test físicos para la medida de la condición física. En ese sentido, la profesora consigue llevar a la práctica una propuesta que se aleja de aquella visión que en su día no compartía. Para ello, basándose en la propuesta de Peiró y Devís (1997), diseña una Unidad en la que es el estudiante el que debe diseñar un programa de actividad física y salud, llevarlo a cabo y ser capaz, una vez lo ha realizado, de cumplir los objetivos que se plantea al inicio del plan.

El programa tiene una duración de cuatro semanas, que corresponden a doce sesiones de las que ocho se realizan en clase y cuatro fuera del contexto escolar.

Los objetivos principales que persigue la propuesta son que el alumno/a mejore su salud mediante el ejercicio físico, que tenga consciencia de sus posibilidades y limitaciones físicas y que dirija sus propios movimientos corporales.

Estos datos extraídos de la programación didáctica de la profesora, hacen evidente que se propone una metodología en la que el alumno participa en la consecución de los objetivos y que supone algo diferente al tradicional uso de test físicos para la valoración de la condición física. En la misma línea van algunas reflexiones plasmé en mi memoria de prácticas:

“Este grupo tiene muy pautado el trabajo de deben desarrollar, ya que está planificado por ellos mismos y son los responsables de su propia práctica”.

No obstante, hay otros aspectos en la misma programación didáctica que hacen ver que el cambio parece no haber ido más allá de esa implementación metodológica innovadora. Entre esos aspectos destaca la rigidez del programa en la posibilidad de elección de actividades por parte de los alumnos, como por ejemplo que los alumnos no puedan incluir deportes en ninguna de las sesiones. También se ve en el propio planteamiento de los objetivos, en el que, según la profesora, no hay cabida a los compromisos sino a la capacidad de cumplirlos.

“vamos a ver, los objetivos ellos los pueden plantear de las dos maneras, cualitativos o cuantitativos, el de fuerza, el de resistencia no. Entonces claro, si tú tienes 4 horas de clase podría poner hasta objetivos de coordinación, pero con 2 horas semanales.”

“Comprometerse no, sino que yo he de conseguir, que yo me comprometa no, porque yo no hago ningún contrato, es decir, ellos me presentan el trabajo y me dicen, voy a hacer, no me comprometo, sino voy a hacer”. [Entrevista a Aina]

Por otro lado esos objetivos tan marcados, eran a su vez poco ambiciosos, ya que podría aprovecharse el establecimiento de objetivos para abordar el cambio de hábitos y actitudes importantes. Esto quizá sea debido a ese estancamiento profesional al que he hecho referencia anteriormente, que aparentemente se ve plasmado en que la profesora no está al corriente de la literatura actual sobre algunos de los contenidos y prácticas que lleva a cabo actualmente. Se percibe por tanto una falta de formación permanente, en aspectos como el hecho de hablar indistintamente de condición física y actividad física, o en que algunos de los ejercicios que seleccionaban los estudiantes se consideran hoy potencialmente peligrosos así como la ejecución técnica que en algunos casos era incorrecta. Esta preocupación se puede observar en algunos comentarios de mi memoria de prácticas:

“el trabajo está supervisado por la profesora y yo intento mantenerme al margen, eso no significa que no preste atención a lo que están haciendo, de hecho lo hago y por ese motivo soy consciente de que muchos ejercicios se realizan con una ejecución incorrecta, incluso algunos responden a ejercicios que pueden ser

potencialmente peligrosos [...] si me piden consejo, yo les oriento, pero intentando no desacreditar a la profesora”

“la mayoría de los objetivos de fuerza eran realizar un número determinado de abdominales, pero ya desde el propio planteamiento del objetivo, la ejecución técnica es incorrecta. Se observan hiperflexiones de cuello, intervención de los flexores de cadera, ya sea por flexionar las piernas o por exceder los grados de flexión dorsal”. [Memoria de prácticas]

Visto este enfoque rígido de la propuesta, me gustaría hacer una reflexión en torno al modelo de Educación Física y Salud que sigue la profesora a la hora de plantar el desarrollo de la Unidad Didáctica, comparándolo como los tres modelos que Devís y Peiró (1992; 1997; 1999) presentan en algunos de sus artículos. Estos tres modelos son el biomédico, el psicoeducativo y el sociocrítico. Es importante partir de la premisa de que ninguna de las tres visiones tiene la solución total a los enfoques de Educación Física y Salud.

Desde el modelo biomédico, la concepción dominante de salud es la ausencia de enfermedad y lesión, por lo que la Educación Física se centra en el funcionamiento del cuerpo y los efectos del ejercicio físico sobre el mismo. Este modelo está muy próximo al entrenamiento deportivo y a la metáfora del “*cuerpo máquina*”, en la que el cuerpo debe someterse al autocontrol de unos cuidados y un mantenimiento que haga funcionar sus piezas mecánicas.

Entre las aportaciones a la Educación Física de este modelo están el reajuste y la reorientación de los componentes de la condición física hacia la noción de salud, el conocimiento para poder abordar la realización segura y efectiva de los ejercicios así como la identificación de ciertas variables para desarrollar un programa de actividad física y salud

En cuanto a las limitaciones destaca el desarrollo de la condición física como un producto asociado al rendimiento físico, centrandó la actividad en la realización de test de condición física, cuando los verdaderos beneficios se encuentran en el proceso de hacer actividad física. Además, olvida los aspectos psicosociales y experimentales ligados a la toma de decisiones y el autoconocimiento, así como el carácter social que toma la realización de actividad física y sus implicaciones para la enseñanza.

En ese sentido los objetivos que la profesora se plantea, entre los que destaca el conocimiento del auto-entrenamiento y la manera de evaluarlos con pruebas como la carrera continua durante 30 minutos, se aproximan a este modelo.

Por lo que respecta al modelo psicoeducativo, en este caso la salud se concibe como una responsabilidad individual y depende de la elección que cada persona haga un estilo de vida, apoyándose en las nociones educativas de la racionalidad y autonomía de elección, y trata de ayudar a los alumnos a elegir y tomar decisiones que conciernen a sus actitudes o conductas respecto al ejercicio física y la salud.

Este modelo aporta a la Educación Física la posibilidad de acceso del alumnado al conocimiento básico sobre la actividad física y salud así como la participación y toma de decisiones informada del alumnado respecto a la actividad física y la salud.

Del mismo modo se puede caer en limitaciones como el desarrollo excesivo de clases teóricas al estilo de las asignaturas académicas o que las relaciones entre actividad física y salud se consideren totalmente vinculadas a las decisiones personales y al tipo de vida cuando, hay otros aspectos que también influyen como factores económicos, sociales o culturales.

En mi opinión la propuesta de Aina pretende centrarse en este modelo en tanto que tras una información previa, se pretende que el estudiante diseñe su programa de entrenamiento y lo lleve a cabo. No obstante, aunque esto se dé en el desarrollo del programa, hay muchos aspecto anteriormente mencionados que se aproximan más al modelo biomédico.

Por lo que respecta al modelo sociocrítico, parte de una visión más sociológica y concibe la salud como construcción social, fruto de la acción individual y colectiva que trata de crear ambientes saludables. En ese sentido trata de realizar una crítica social a la cultura a la física dominante del el cuerpo y el deporte, a la vez que trata de ofrecer un enfoque de salud que va más allá del individualismo y de una visión conductual de la salud.

Entre las aportaciones de este modelo destaca el fomentar el desarrollo de una conciencia crítica al estudiante favoreciendo el análisis de la actividad física relacionada con la salud dentro un contexto social y cultural amplio, que favorezca a al trabajo y la discusión colectiva que promueve el cambio social. No obstante, se puede caer en el error del determinismo y centrarme más en la discusión que en la práctica física.

En la propuesta que plantea la profesora no se aborda este modelo, a pesar de que sería muy útil a la hora de implicar al alumnado en una problemática que conocen y que viven de manera consciente o inconsciente.

Vistos los tres modelos y partiendo de la idea de que ninguno de los tres por sí solos tiene por qué ofrecer la solución a los temas de salud, Devís y Peiró (1993, 1999) proponen que lo ideal es ofrecer una perspectiva holística que integre las tres en la que se complementen aquellas aportaciones que no supongan planteamientos puestos a la vez que contribuyan a minimizar las limitaciones. De ser así se ofrecería una Educación Física con un enfoque más amplio que posiblemente produzca cambios más significativos.

A pesar de ver que la propuesta de Aina no encajaría completamente en ese modelo holístico, la profesora percibe que ha introducido cambios, que para ella son significativos. Desde mi punto de vista, los cambios existen, pero se centran en los aspectos metodológicos de la propuesta, lo que tiene como consecuencia una pérdida del potencial que la propuesta tiene.

“Sí claro, desde que se trabajaba con los test físicos, que es una cosa que a mí no me ha gustado en la vida, que no, que llega un momento que yo veía que por ahí no se podía ir, el cambio, claro, es sustancial” [Entrevista a Aina]

4.3. La dificultad del cambio real: las creencias como condicionante

Como decía Sparkes (citado en López y Gea, 2010) el cambio real va más allá del contenido y las actividades que se realizan, así como de la metodología que se utiliza, sino que requiere de un cambio en las creencias y convicciones personales del docente. Y es evidente que cualquier propuesta que desempeñemos pasa necesariamente por el filtro de nuestros valores y creencias, es más es adecuado que así sea. En ese sentido, considero que la pérdida de potencial a la que he hecho referencia, tiene mucho que ver con las propias creencias de la profesora. Este hecho no pretende contradecir ni negar la meritoria intención de la profesora de ofrecer una propuesta diferente, pero siguiendo el razonamiento anterior, ésta fricciona con el fuero interno de la profesora, forjado no sólo por sus principios, sino por las experiencias vividas en su dilatada etapa profesional.

En mi opinión, existen barreras hacia ese cambio real que son fruto de aquello que la profesora cree y siente que es adecuado, y que forma parte de su visión particular de la docencia en general y en concreto en el área de Educación Física. En esa visión particular la autonomía que se otorga al alumnado debe estar controlada, ya que se percibe una cierta desconfianza en la capacidad y en el criterio del estudiante. Del mismo modo se priorizan los objetivos de competencia y de condición física y una tendencia al enfoque de resultado, más cercanos a una perspectiva de rendimiento físico, por encima de la adquisición de la habilidad o la valoración del proceso. Al menos esta es la visión que se extrae de la entrevista a Aina:

“Vamos a ver, autonomía hasta cierto punto, porque dentro de los objetivos de la evaluación son 30’ de carrera continua y un objetivo de fuerza. Entonces claro, la autonomía es cómo ellos se plantean el conseguir ese objetivo, pero el objetivo final no hay ninguna autonomía”. “Sí que hay autonomía en cuanto a que hay actividades a elegir, pero no hay autonomía en cuanto al objetivo, es que si no...”

“por la experiencia no son sinceros. Y sobre todo en 1º de bachillerato. Aquí todo el mundo va a por la nota, y depende del grupo que te toque [...] una autoevaluación en este grupo no me serviría de nada. Primero porque no son objetivos, para nada, y segundo porque no”.

“que conozcan que es el auto-entrenamiento, para que controlen ellos su entrenamiento de condición física y salud”.

Además se observa también como la profesora en reiteradas ocasiones hace referencia a dos perfiles de alumnado, aquellos que quieren trabajar y aquello que no, sobre los que mantiene unas expectativas diferentes de rendimiento físico o condición física.

“Claro pero es que lo que pasa es que los que tienen ganas de trabajar buscan actividades diferentes por ejemplo para trabajar la resistencia, porque es dónde está el objetivo principal y los que no pues se dedican sólo a carrera”

“¿la actitud del buen alumno? Pues que trabaje, que se implique en las clases y que trabaje. El que traigan su trabajo todos los días, que tenga claro lo que tiene que hacer” “¿la del mal alumno? Que intente aprobar sin hacer nada. Es decir, el que cuando no le miras no hace nada, el que intenta, pues eso, el que se le olvida el trabajo”. [Entrevista a Aina]

Dicho esto, otro aspecto interesante además del condicionamiento de las creencias, son las relaciones que establece la profesora con el grupo de estudiantes. En estas relaciones predomina el control, no sólo sobre los estudiantes sino del proceso y del resultado. La profesora es una autoridad en clase, quien en última instancia posee la verdad. En este tipo de relaciones de poder que Aina nos muestra en la entrevista, es difícil que el estudiante pueda darse cuenta del error y aprender de él.

“Lo corrijo, apunto todo lo que tienen mal, lo que tienen que cambiar, porque claro si ellos tienen un trabajo que está mal hecho no van a conseguir el objetivo, lógicamente tienen que cambiarlo. Entonces, apunto, yo les escribo en cada trabajo, les pongo la corrección, les pongo lo que falte, lo que está mal o lo que sea y ellos lo corrigen. Me lo tienen que volver a entregar, porque ninguno puede empezar a trabajar si el trabajo no está bien”.

Quizá uno de los ámbitos en los que más evidente se hace esa necesidad de mantener el control sobre el grupo y sobre el programa es el sistema de evaluación. Se observa además la ya mencionada tendencia al enfoque de resultado, en la distribución de valor de la parte conceptual procedimental y actitudinal, así como en la firme actitud de evaluar únicamente aquello visible y controlable, negando la cabida de otros posibles métodos de evaluación.

Observando los datos expuestos en los criterios de evaluación (ANEXO 4), destaca el uso de un sistema de puntos en el que de 160 puntos posibles, 80 van a la parte procedimental, 70 a la conceptual y 10 a la actitudinal.

No obstante, de la parte procedimental, 30 puntos están realmente orientados al proceso de realización del programa de entrenamiento y 50 al resultado, al cumplimiento de los objetivos, de los que 40 van al objetivo de resistencia (30 minutos de carrera continua), común para todos los estudiantes y sólo 10 al de fuerza, del que tienen cierta capacidad de elección. Como nos muestra en la siguiente cita, Aina se muestra muy reticente a promover un recurso tan valioso como la autoevaluación y no saca apenas partido a un material que sí se contempla en el programa como el diario de clase.

“Sí pero es cuando es algo de grupo, pero cuando es algo individual no. Sí que se podría hacer, pero en esto yo no lo hago”. [...] “porque si ya valoras con 50 puntos la parte teórica, yo no puedo quitar más. La práctica, nosotros somos una

asignatura practica, entonces si le metes más cosas, yo no. Vamos yo particularmente no, no sé otras personas como lo hacen”

“(el diario) Tiene poca, tiene poca porque es una cosa, dentro de lo que es la primera evaluación, es voluntaria. Tal y como se propone el diario, prácticamente casi nadie lo hace. Es decir los poquito que lo hacen lo hacen para salir del paso”

En mi opinión, el papel que se le otorga al alumnado en esta propuesta es un importante elemento de discusión. Al igual que la implicación del profesor es importante en los procesos de innovación y cambio real en la práctica, el hacer partícipe al alumnado es también fundamental. Es cierto que en esta propuesta el estudiante tiene un papel importante en el sentido de que diseña un plan de trabajo, que él mismo debe llevar a la práctica. No obstante, la demostrada “autonomía controlada” y el nivel de control que la profesora pretende tener en todo el desarrollo del programa, limita el potencial papel del alumnado.

En ese sentido, una manera de involucrar mucho más al alumnado en la propuesta, podría ser fomentar el establecimiento de acuerdos no sólo normativos, sino formativos en el que proponer la evaluación compartida entre alumnado y profesorado e incentivar la autoevaluación podrían ser puntos clave. La profesora es reticente a incluir la autoevaluación, porque la reduce a una puntuación numérica, pero como dice Pascual Baños (2003) la autoevaluación debe reducirse a una calificación, sino a hacer una valoración de su trabajo, de lo aprendido, de lo que falta por aprender, de los problemas con los que se han encontrado, de los niveles de compromiso adquiridos, de su responsabilidad. De ser así se dejaría definitivamente atrás aquello que Fernández-Balboa y Marshall (citado en Pascual Baños, 2003) señalaban, al afirmar que tradicionalmente los estudiantes han sido considerados objetos del sistema de enseñanza y no sujetos que contribuyen a la propia construcción del conocimiento, capaces, además, de tomar decisiones sobre los propios procesos para la adquisición del mismo. Es cierto que la propuesta de la profesora, ya se aleja de esa visión de objeto pasivo del alumnado, pero está en disposición de poder dar un paso hacia delante en el proceso de cambio si asume este nuevo enfoque.

A pesar de que esta visión que otorga la profesora a la es del todo respetable, pienso que limita las posibilidades de una propuesta que en esencia es similar a la que proponen Peiró y Devís (1997) que, a pesar de no tener un carácter prescriptivo, sí considero que sienta las bases de lo que supone un paradigma amplio de actividad física y salud. No obstante, Aina

tiene un sistema de creencias muy arraigado, debido a la amplia experiencia que tiene en la profesión, por lo que, a juzgar por la particular visión que tiene de dicha propuesta, este paso no sería precisamente fácil de dar, a pesar de que pudiera suponer un salto de calidad muy significativo el proceso de innovación y cambio en la práctica.

“...sí en unas indicaciones previas pero vamos que no lo hice tal y como ella (Carme Peiró) lo planteaba porque lo planteaban como un contrato y a mí me parecía mucho rollo” [Entrevista a Aina]

Esta y otras limitaciones fruto de su sistema de creencias se observan, desde mi punto de vista, principalmente en el establecimiento de objetivos, en las relaciones con el alumnado y la gestión de la autonomía y en la metodología de evaluación. Esto no son más que muestras de que parece haberse desarrollado proceso de ruptura con la idea original de innovar que se observa por ejemplo también en la argumentación que utiliza en la entrevista para justificar los grupos de edad a los que puede ir dirigida la propuesta:

“Es un tipo de trabajo que hoy en día a los terceros que yo tengo les costaría mucho. Pero bueno, una barbaridad. Se intentó en una vez hace muchísimos años, no me acuerdo quién estaba aquí, un compañero o compañera lo intentamos y lo tuvimos que quitar, o sea imposible. No entendían, muy complicado”.

Como dice Fullan (2002) el cambio significativo puede venir a través del oportuno desarrollo de las capacidades individuales de los usuarios para participar activamente en un proceso que parte de capacidades limitadas, y que tiene, en cada nivel del mismo, una cierta inercia a transformar prácticas sutiles, y no tan sutiles, en viejos modelos ya existentes. Esto nos hace pensar que, a pesar que el alumno pueda tener dificultades a la hora de implicarse en un proceso en el que nunca se ha visto envuelto, es preferible si se desea conseguir un cambio significativo, implicarlo en al máximo en todas las facetas del desarrollo del programa. Esto podría conseguirse dotando de mayor autonomía y toma de decisiones al estudiante así como implicándolo en el proceso de evaluación.

No obstante pienso que la profesora vive su desarrollo profesional en un purgatorio de dudas, consecuencia de la probable falta de reflexión sobre la práctica docente, en el que se observan contradicciones entre lo que piensa y siente y lo que cree que es adecuado.

Por ejemplo, la profesora afirma que prefiere trabajar el bloque de condición física y salud con esta propuesta, pero recuerda que para ella sería más cómodo hacerlo de otra

manera. Del mismo modo, dice que esta propuesta es más enriquecedora para los alumnos/as, pero en otro momento comenta que es un rollo para ellos tener que diseñar el programa, igual que por un lado defiende que la asignatura es eminentemente práctica, pero a la vez se le otorga gran importancia a la teoría.

Una vez expuestos los resultados del estudio, con la discusión paralela y siendo consciente de que en cada uno de los aspectos abordados he ido dando respuesta a la pregunta de investigación, considero adecuado refundir los argumentos ofrecidos resolviendo tan trascendente cuestión. Ante la pregunta:

¿Corresponde el enfoque que le da la profesora a la Unidad Didáctica de diseño y puesta en práctica de un programa de Actividad Física al de una propuesta innovadora que suponga un cambio real en la práctica?

La respuesta es que el enfoque que actualmente ofrece la profesora a la propuesta de Actividad Física y Salud, supone un cambio con respecto a otras propuestas en cuanto a la metodología que utiliza, pero que no podría hablarse de un cambio lo suficientemente significativo, para considerarse un cambio real, entendiéndolo que éste requiere de un replanteamiento importante en los valores y creencias que el docente considera importantes para su práctica, así como estar de acuerdo con la idea de someterlos a un juicio constante.

Dicho esto, me gustaría concluir esta parte reiterando que soy consciente de que llevar a cabo la propuesta innovadora que he analizado en este trabajo y que Aina trata de proponer a sus alumnos, no es tarea fácil y que se complica todavía más cuando uno se encuentra ante la realidad escolar, en la que los alumnos/as tradicionalmente han desempeñado deportes y no siempre están dispuestos a hacer otra cosa. Además el tiempo de dedicación necesario para llevar a cabo esta propuesta es muy amplio, por lo que las dos horas semanales son del todo insuficientes para tratar de erradicar contenidos que han arraigado por tradición e incluir nuevos contenidos.

Por estos motivos y para tratar de no caer en el desánimo, es importante recordar que las claves que proponen Devís y Peiró (1999) para poder llevar a buen puerto un proceso de innovación radican en comenzar con algunos aspectos o temas y progresivamente ir ampliándolos y mejorándolos y no tratar de impartir un producto final. Además, el compartir experiencias con los otros profesores ayuda a mantener la ilusión y ampliar las perspectivas de mejora. De no hacerlo de esta manera es una tarea mucho más difícil y costosa que comprensiblemente conduce al desgaste prematuro y al abandono.

5. CONCLUSIONES

Llegado este punto no me queda más que reflejar cuáles son las conclusiones que extraigo de este estudio, en el que he tratado de plasmar cuál es el enfoque que Aina ofrece a la propuesta de Diseño de un programa de Actividad Física y Salud.

En primer lugar, considero que la profesora en una época determinada de su vida profesional, siente la necesidad de innovar y de proponer una propuesta que rompiera con la metodología habitual para el trabajo de la condición física en la asignatura de Educación Física. Además pienso que esa intención se ve reforzada por su pertenencia a un grupo de trabajo.

No obstante, hay un momento en el que debe haber un estancamiento que se percibe en el cambio de discurso de los motivos que le llevan a seguir proponiendo el diseño del programa, así como la falta de formación continua es aspectos relacionados con la realización de actividad física relacionada con la salud y el uso de metodologías más participativas. Pienso que tal vez el abandono del grupo de trabajo, supusiera el principio de la ruptura con la inercia innovadora.

Actualmente, y a juzgar por las palabras de Aina, desde hace unos años, se está ofreciendo al alumnado un producto acabado de una propuesta que introduce una serie de cambios metodológicos, pero que a su vez presenta un conjunto de aspectos que suponen un pérdida importante del potencial que tiene la propuesta.

Además ese conjunto de aspectos que condicionan el proceso de innovación tienen mucho que ver con las creencias de la profesora. El hecho de creer necesario un control de la autonomía del alumnado, el desencanto con determinado tipo de estudiantes que le hacen plantearse dos perfiles de estudiantes, los que desean trabajar y los que no, además de presentar cierta desconfianza en su criterio y capacidad de autogestión, condicionan las posibilidades de la propuesta.

Otros condicionantes del programa son la rigidez en el establecimiento de objetivos y el sistema de evaluación, en el que se observa una prevalencia del resultado sobre el proceso y una excesiva importancia de la teoría sobre la práctica. Además no se permite la posibilidad de que el estudiante asuma compromisos sino que debe cumplir los objetivos



propuestos al inicio del plan, así como no se fomenta la participación de éstos en el proceso de evaluación, lo que denota una necesidad de mantener el control que no es propia del tipo de propuesta metodológica.

Por tanto, se reconoce la existencia de ciertos cambios con respecto a otro tipo de propuestas más tradicionales, dónde los test físicos la metodología directiva es predominante, pero no se puede decir que se ofrezca una propuesta que se corresponda con un cambio lo suficientemente significativo para que se considere un cambio de nivel tres según la clasificación de Sparkes (1992) que implique un cambio real en la práctica.

Dicho esto, considero adecuado para futuros proyectos, seguir trabajando sobre esta propuesta, pero incluyendo la opinión del alumnado, lo que le otorgaría un punto de vista muy interesante que pudiera abrir nuevas líneas de reflexión y discusión.

Además sigo considerando interesante proponer a Aina, la posibilidad de someter su propuesta a un estudio colaborativo, en el que considero que un elemento verdaderamente trascendental sería una autobiografía de la profesora, ya que ofrecería sin lugar a dudas una mayor perspectiva de los motivos que llevan a Aina a llevar a cabo la propuesta de esta manera.

Me gustaría concluir el trabajo dejando abierta una cuestión romántica, propuesta por Bolivar Botía (1999), que se centra en el ciclo vital del profesorado, en el que me pregunto qué tiene más peso, si las experiencias negativas vividas a lo largo del desarrollo profesional o la intención de convertir ese ciclo en una innovación sin fin. Difícil respuesta.

6. REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ACSM. (2009). Position stand on physical activity and weight loss now available. *Medicine & science in sports & exercise*, 41, 459-471.

Carbonell, J. (2001). La aventura de innovar: el cambio educativo en la escuela. Madrid: Morata

Devís, J; Peiró, C. (1997). Nuevas perspectivas curriculares en Educación Física: la salud y los juegos modificados (2ª ed.). Barcelona: Inde.

Devís, J; Peiró, C. (1993) La actividad física y la promoción de la salud en niños/as y jóvenes: la escuela y la educación física. *Revista de Psicología del Deporte*, 4, 71-86.

Devís, J; Peiró, C. (1999). La salud en la Enseñanza de la Educación Física: desarrollo y evaluación de una experiencia escolar. En J.A. Moreno y P.L. Rodríguez, *perspectivas de innovación. Universidad de Murcia*

Devís, J; Peiró, C. (2001). La salud en la educación física escolar: ¿qué es lo realmente importante? *Tándem. Didáctica de la Educación Física* (Número monográfico actividad física y salud), 8, 73-83.

Fullan, M. (2002). El significado del cambio educativo: un cuarto de siglo de aprendizaje. *Profesorado, revista de currículum y formación del profesorado*, 6, 1-14.

Kirk, D. (1990). Educación física y currículum: Introducción crítica. Valencia: Universitat de València.

Lizandra, J. (2010). Memoria de Prácticum. Prácticum de Docencia. Licenciatura de Ciencias de la Actividad Física y del Deporte, Curso 2009/2010. Valencia.



López, V.M; Gea, J.M. (2010). Innovación, discurso y racionalidad en educación física. *Revisión y prospectiva. Revista Internacional de Medicina y Ciencias de la Actividad Física y el Deporte*, 10 (38), 245-270.

Metzler, M.W; Lund, J.L; Gurvitch, R. (2008). Adoption of instruccional innovation across teacher's career stages. *Journal of Teaching of Physical Education*, 27, 427-465.

Pascual Baños, C. (2003). La historia de vida de una educadora de profesores de Educación Física: su desarrollo personal y profesional. *Ahora para la Educación Física y el Deporte*, 2-3, 23-38.

Rodríguez Gómez, G; Gil Flores, J; García Jiménez, E. (1996). Metodología de la Investigación Cualitativa. Málaga: Algibe.



7. ANEXOS

ANEXO 1

A/A del Director del IES

Soy Jorge Lizandra Mora, alumno del Máster en Profesor de Educación Secundaria y estoy realizando un estudio de investigación titulado *“FORTALEZAS Y DEBILIDADES DE UNA INTERVENCIÓN EN ACTIVIDAD FÍSICA Y SALUD EN SECUNDARIA”*

Entre los objetivos de dicha investigación destacan el analizar el enfoque docente que se le otorga a la Unidad Didáctica y cómo es vivida por los distintos protagonistas de un determinado contexto educativo.

Por este motivo pedimos su autorización para que una profesora del centro se someta a una entrevista semi-estructurada.

Informarle además que el tratamiento de los datos de las personas participantes será utilizado de forma totalmente anónima.

Asimismo me comprometo a informar al centro de los resultados y conclusiones que se obtengan una vez haya finalizado el estudio.

D. _____

Director del IES en el curso 2010-2011

**AUTORIZO A LA MUESTRA SELECCIONADA A PARTICIPAR EN EL ESTUDIO DE INVESTIGACIÓN
“FORTALEZAS Y DEBILIDADES DE UNA INTERVENCIÓN EN ACTIVIDAD FÍSICA Y SALUD EN
SECUNDARIA”**

Y firmo la presente en _____ a _____ de _____ de 2011

Firma del Director del centro

Fdo: _____

ANEXO 2

Soy Jorge Lizandra Mora, alumno del Máster en Profesor de Educación Secundaria y estoy realizando un estudio de investigación titulado *“FORTALEZAS Y DEBILIDADES DE UNA INTERVENCIÓN EN ACTIVIDAD FÍSICA Y SALUD EN SECUNDARIA”*

Entre los objetivos de dicha investigación destacan el analizar el enfoque docente que se le otorga a la Unidad Didáctica y cómo es vivida por los distintos protagonistas de un determinado contexto educativo.

Por este motivo pedimos su colaboración en el estudio sometiéndose a una entrevista semiestructurada.

Informarle además que el tratamiento de los datos de las personas participantes será utilizado de forma totalmente anónima.

Asimismo me comprometo a informar al centro de los resultados y conclusiones que se obtengan una vez haya finalizado el estudio.

Dña. _____

Profesora del centro _____ curso _____

ACEPTO PARTICIPAR EN EL ESTUDIO DE INVESTIGACIÓN *“FORTALEZAS Y DEBILIDADES DE UNA INTERVENCIÓN EN ACTIVIDAD FÍSICA Y SALUD EN SECUNDARIA”*

Y firmo la presente en _____ a _____ de _____ de 2011

Firma de la Profesora

Fdo: _____

ANEXO 3: ENTREVISTA A AINA.

- ¿Cómo surge la idea de poner en práctica esta Unidad Didáctica?
- ¿Qué te motivó a llevar a cabo la propuesta?
- ¿Cuándo se llevó a cabo por primera vez?
- ¿Cuáles son los Principales propósitos de la propuesta?
- ¿Cómo los consigues? ¿Cómo propones el desarrollo de la confección del programa de actividad física?,
- ¿Por qué lo haces de esa manera?
- ¿Cómo crees que valora el alumnado esta propuesta? ¿Todos igual? ¿Los chicos mejor que las chicas o viceversa?
- Toma de decisiones/autonomía: ¿qué entiendes por dar autonomía al alumnado?
- El tipo de tareas/actividades, la manera de proponerlas, la manera de agrupar a los alumnos/as, las decisiones en materia de disciplina ¿se contradice con la autonomía al alumnado.
- ¿Qué tipo de feedback ofreces al alumnado? ¿En qué momento lo das? ¿A quién lo das?
- ¿Cómo piensas que ha ido evolucionando la Unidad Didáctica a lo largo de ese tiempo?
- ¿Cómo han ido asimilando los alumnos la propuesta a lo largo del tiempo n cuanto a aspectos de motivación e implicación? ¿Por qué crees que ha sido así?
- El hecho de que la propuesta se plantee para 1º de Bachillerato, a qué criterios responde? (decisión de departamento, consolidación de un trabajo previo, maduración cognitiva...
- Haciendo referencias al sistema y a los criterios de evaluación (hoja) ¿En qué medida consideras que tiene en cuenta el proceso de trabajo y puesta en práctica del alumno?
- Los objetivos que se persiguen son la mejora de la resistencia cardiovascular, fuerza y flexibilidad, ¿hasta qué punto podría estar abierta la propuesta a objetivos más de tipo cualitativo o actitudinal?
- En el caso que fuera posible, ¿cómo se podrían valorar atendiendo a los criterios de evaluación?
- ¿Cómo se podría otorgársele un mayor protagonismo en la evaluación al alumnado? (autoevaluación, coevaluación que sé que se la utilizas en otras unidades didácticas) ¿por qué en esta no se plantea?



- **Como profesora, ¿cuál es la actitud que se espera del alumno o alumna? ¿Qué competencias debe tener el alumno o alumna que consideras que ha tenido un buen aprovechamiento de la propuesta. En definitiva, ¿qué esperas del buen alumno/a? ¿Y del mal alumno?**
- **¿Qué importancia tiene el diario en la propuesta? ¿Por qué le da esa importancia el alumno y el departamento? ¿Podría tener algo que ver?**
- **Volviendo a la evaluación ¿Cómo se cuantifica el seguimiento y observación del estudiante en la evaluación? (evaluación continua...) ¿está cómo criterio? ¿Si no está realmente el alumno lo percibe como significativo?**
- **¿En qué medida llevar a cabo esta propuesta ha supuesto un cambio en el desarrollo de tu práctica docente?**
- **El fomentar el diseño del alumnado, el asumir un rol de observadora de la práctica de los mismos ¿Ha supuesto un cambio en tu concepción de la Educación Física**



ANEXO 4. CRITERIOS DE EVALUACIÓN DE LA UNIDAD DIDÁCTICA

1ª EVALUACIÓN

1º BAT

**UNIDAD DIDÁCTICA DE CONDICIÓN FÍSICA
Y SALUD** → **160 PUNTOS**

PARTE PROCEDIMENTAL

- REALIZACIÓN DE SESIONES DEL PROGRAMA DE ACTIVIDAD FÍSICA Y SALUD.	20 P
- PRUEBA DE 30 MIN. DE CARRERA CONTINUA.	40 P.
- REALIZACION DEL OBJETIVO MUSCULAR	10P.
TOTAL	70 P.

PARTE CONCEPTO-PROCEDIMENTAL

ELABORACIÓN DEL PROGRAMA DE ACTIVIDAD FÍSICA Y SALUD.	50 P
REALIZACIÓN DE LAS FICHAS RELACIONADAS CON EL CONTROL DE LA ACTIVIDA POR MEDIO DEL PULSO.	20P
DIARIO DE CLASES.	10 P
TOTAL	80 P.

PARTE ACTITUDINAL

- ACTITUD.	5P
- PUNTUALIDAD.	5 P
TOTAL	10 P

LAS FALTAS DE ASISTENCIA NO JUSTIFICADAS SERÁN RESTADAS DE LA PUNTUACIÓN TOTAL A RAZÓN DE 20 PTOS. POR FALTA.

LA PRUEBA DE 20 MINUTOS DE CARRERA CONTINUA ES OBLIGATORIA

PARA APROBAR ESTA UNIDAD DIDÁCTICA SE DEBERÁN CONSEGUIR 96