DOSSIER ACADÉMICO

Dra. Carmen Trigueros Cervantes – Dr. Enrique Rivera García

Docentes Universidad de Granada, España

Responsable: PES (Prácticas corporales, sociedad, educación-Currículo)
Instituto Universitario de Educación

Elaborado por:
Daniel Hincapié Bedoya
Maria Isabel Herrera Velásquez
Estudiantes del Instituto Universitario de Educación Física, integrantes del grupo de investigación PES

Solo para circulación interna universitaria con fines académicos.
Si se usa alguno de los textos, se debe dar crédito al autor y a la publicación original, no al dossier.
Este documento está autorizado por los autores.

UNIVERSIDAD DE ANTIOQUIA
1803

Prácticas Corporales, Sociedad, Educación - Currículo
Grupo de Investigación

Presentación

Este dossier presenta, como acostumbra el grupo PES, una selección representativa de la producción académica de los académicos que nos visitan.

Es un material que muestra al visitante a través de sus escritos más significativos, pero también comprende un material que puede servir para el trabajo académico de profesores y estudiantes.

La Dra. Carmen Trigueros y el Dr. Enrique Rivera, son conocidos de nuestro grupo, nuestras relaciones se hacen posibles por la vía del colega PES Alberto Moreno Doña, profesor de la Universidad Católica de Valparaíso quien fue asesorado en su tesis doctoral por ellos.

La profesora Carmen desde su tesis doctoral ha incursionado en el estudio del juego, específicamente en el juego tradicional y el profesor Enrique en asuntos relacionados con la evaluación y en general con asuntos relacionados con el currículo de la EF básica.

Los dos han trabajado colaborativamente en asuntos clave de la formación del profesorado en educación física a nivel de grado, posgrado y formación continua, no solo en la Universidad de Granada, también como invitados en diversas universidades europeas y americanas impartiendo seminarios, cursos de maestría y doctorado.

Investigación en EF, investigación narrativa, pedagogía crítica, evaluación y autoevaluación escolar, herramientas para el análisis cualitativo, juego, habilidades motrices, identidad, medición de calidad, EF y contexto social, temas sobre los que ellos han desarrollado un trabajo intelectual que habla de su compromiso social, académico y político.

Hoy vienen al Instituto de Educación Física con el interés de hacer sus aportes a los estudiantes de grado y posgrado, al profesorado y desde acá hacia el profesorado de la educación básica del Municipio de Caldas con quienes el grupo de investigación PES tiene una especial relación académica desde hace cinco años a partir de un interés por la investigación del juego tradicional.

CARMEN TRIGUEROS CERVANTES ENRIQUE RIVERA GARCÍA

Departamento de Didáctica de la Expresión Musical, Plástica y Corporal
Facultad de Ciencias de la Educación
Campus de Cartuja, s/n 18071-Granada (España)
Teléfono: 0034 958 249641
Fax: 0034 958 249053

Tesis Doctoral Carmen Trigueros

Nuevos significados del juego tradicional en el desarrollo curricular de la educación física en centros de educación primaria de Granada

http://hdl.handle.net/10481/24632

Tesis Doctoral Enrique Rivera

Evaluación de la elaboración y el desarrollo del proyecto curricular del área de educación física en centros de educación primaria.

http://hdl.handle.net/10481/28592

CONTENIDO		
Texto	**Autores**	**Publicado en:**
Líneas de investigación en Educación Física Escolar	Enrique Rivera García, Carmen Trigueros Cervantes y Lda. Maite Pavesio	Ágora para la EF y el Deporte (esp.)
Reflexionando en torno a la investigación educativa. Una mirada crítica desde la auto etnografía de un docente	Enrique Rivera García	Qualitative Research in Education Hipatia Press
El desarrollo de las habilidades motrices a través del juego	Carmen Trigueros Cervantes Enrique Rivera García	Libro: Didáctica de la educación física: una perspectiva crítica y transversal; Madrid: Biblioteca Nueva.
La autoevaluación como proceso crítico de construcción de identidad democrática en la Universidad	Enrique Rivera García y Carmen Trigueros Cervantes	Libro: Educación y transformación Social: Construyendo una ciudadanía crítica Ediciones Universitarias de Valparaíso Pontificia Universidad Católica de Valparaíso
El papel de la autoevaluación en el proyecto interdisciplinar "formar docentes, formar personas". Una mirada desde la óptica de los estudiantes	Enrique Rivera García, Carmen Trigueros Cervantes1, Alberto Moreno Doña, Eduardo de la Torre Navarro.	Revista: Psychology, Society, & Education
El papel de la Educación Física escolar en el siglo XXI: una mirada desde el docente universitario	Alberto Morona Doña, Carmen Trigueros Cervantes, Enrique Rivera García	Revista Movimento (Basil)
La evaluación en el aula universitaria: del examen tradicional a la autoevaluación	Trigueros Cervantes, C.1, Rivera García, E.2 y De la Torre Navarro, E.	Rev.int.med.cienc.act.fís.deporte
Formar Docentes, formar Personas: una experiencia transdisciplinar para democratizar el aula universitaria	Enrique Rivera García, Carmen Trigueros Cervantes, Eduardo de la Torre Navarro, Universidad de Granada/Facultad de Ciencias de la Educación Alberto Moreno Doña, Universidad Austral de Chile/Instituto de Filosofía y Estudios Educacionales	Memoria: CIDd II Congreso Internacional de Didácticas
Percepciones sobre la autoevaluación en la formación de profesores de educación física.	Moreno-Doña, A.1; Trigueros-Cervantes, C.2 y Rivera-García, E	Rev.int.med.cienc.act.fís.deporte
Sistema de medición de la calidad de la Educación Física Chilena: un análisis crítico	Alberto Moreno Doña, Enrique Rivera García, Carmen Trigueros Cervantes	Academia.Edu Revista Movimento Porto Alegre
El contexto social y su influencia en la práctica de actividad física	Carmen Trigueros Cervantes, Enrique Rivera García y Eduardo de la Torre Navarro	Revista Digital de Investigación Educativa www.revistaconecta2.com.mx/archivos/revistas/revista7/7_6.pdf

CURRÍCULO

(Síntesis)

Enrique Rivera García

Profesor investigador de la Universidad de Granada España

Departamento de Didáctica de la Expresión Musical, Plástica y Corporal

Facultad de Ciencias de la Educación

Doctor en investigación sobre formación del profesorado de la universidad de Granada (Esp.)

Licenciado en educación física de la Universidad Politécnica de Madrid

Grupo de investigación: educación física y transformación social

Carmen Trigueros Cervantes

Profesora investigadora de la Universidad de Granada España

Departamento de Didáctica de la Expresión Musical, Plástica y Corporal

Facultad de Ciencias de la Educación.

Doctora En investigación sobre formación del profesorado de la Universidad de Granada (Esp.)

Licenciada en educación física de la Universidad de Granada

Grupo de investigación: Educación Física y Transformación Social (Coordinadora)

LÍNEAS DE INVESTIGACIÓN

Currículo

Formación del profesorado

Investigación cualitativa

Juego tradicional

Evaluación

LÍNEAS DE INVESTIGACIÓN EN EDUCACIÓN FÍSICA ESCOLAR

Dr. Enrique Rivera García, Dra. Carmen Trigueros Cervantes y Lda. Maite Pavesio Estero. (Universidad de Granada)[1]

Resumen.- En este artículo se ofrece un resumen general de las principales investigaciones en la Educación Física Escolar llevadas a cabo en los últimos años. Mostramos nuestra preocupación ante las limitaciones de algunos trabajos que achacamos a la finalidad meritocrática que los ha provocado y guiado. Nos mostramos a favor de un paradigma de investigación emergente que integre lo mejor de los ya existentes.

Abstract.- The purpose of this paper is to offer a general overview of the research in PE carried out in Spain during the last years. In doing so, we show our concern about the limitations of some of the works which, in our opinion, is due to the meritocratic constraints that constitute the background of most of them. In this context, we propose a new, emergent, paradigm integrating the cualities of those in use.

1.- Introducción.-

Existe una impresión bastante generalizada dentro de la investigación educativa, y en la EF en particular, de que estamos atravesando una periodo de confusión, donde se produce un escaso consenso en cuanto a qué investigar, cómo investigar y para qué investigar. En este sentido, la diversidad de pareceres puede ser un factor enriquecedor para aportar luz a la EF Escolar, pero también un handicap a la hora de aunar esfuerzos y evitar las confrontaciones entre unas y otras líneas de investigación. Esta sensación de inestabilidad paradigmática, ya identificada por Hellison (1988) dentro de nuestra área hace más de diez años, vislumbra el nacimiento de una corriente alternativa al modelo positivista imperante que determina una disciplina que cada día discurre más cercana del paradigma interpretativo en lo referente a las investigaciones pedagógicas.

Frente a la visión clásica de enfrentamiento, se comienza a entrever una salida más pacífica y conciliadora a la *guerra de los paradigmas*. Tratando de definir el escenario actual en el que se mueve la investigación educativa en general, en primer lugar, coincide con lo ya expresado, evidenciando un giro significativo en cuanto al paradigma de referencia a utilizar. El predominio que ejercía el *positivismo* está cediendo y podemos afirmar que se vislumbra una claro posicionamiento hacia posturas interpretativas o críticas. En la EF Escolar esta tendencia comienza también a ser evidente, el predominio del *paradigma positivista* (empirismo, analítico-empírico, behaviorista-radical o cuantitativo), dominante en la tradición investigadora de nuestra disciplina, debido a las fuertes vinculaciones de ésta con las ciencias fisiológicas, biomecánicas, cinestésicas o biológicas, está siendo desplazado ante el fuerte impulso de investigaciones apoyadas

[1] Dirección correo electrónico: erivera@ugr.es

en el paradigma interpretativo o crítico. Pero frente al enfoque belicista planteado, la implantación de las nuevas tendencias no pasa necesariamente por la desaparición de la vigente sino que apuestan por la creación de un espacio de convivencia entre las dos grandes corrientes, (positivismo e interpretativa y crítica), relación asentada desde el reconocimiento de campos de estudio diferentes.

Coincidimos en esta postura y entendemos que la "convivencia" puede ser la característica más importante que defina la investigación educativa de finales del siglo pasado y del inicio del actual. Esta postura es defendida dentro del área por Camerino et al. (1994), que tratando de establecer una relación entre paradigmas, métodos y campos de aplicación, otorgaría al paradigma positivista en conjunción con una metodología cuantitativa, la investigación dentro del campo del deporte de elite, la didáctica tecnológica y el campo de la gestión y planificación. El interpretativo, unido a metodología cualitativa, sería válido para el desarrollo de estudios dentro del campo de la etnomotricidad y la praxiología y por último, de cara a la realización de investigaciones en el campo de la formación inicial y permanente del profesorado y la recreación, considera que el paraguas crítico puede ser el que mejores expectativas ofrezca a este campo de estudio.

Manteniendo el discurso dentro de los parámetros planteados, la investigación educativa, en la que encuadramos a nuestra disciplina, se encuentra actualmente cruzada por la utilización indiscriminada de múltiples metodologías y prácticas de investigación, pudiéndose definir como un campo inter y transdisciplinar que interfiere las humanidades, las ciencias sociales y físicas, apareciendo como multiparadigmático y multimetodológico. (Denzin y Lincoln, 1994).

Hernández (2000) comparte la visión integradora expuesta anteriormente y apuesta por un paradigma emergente, aplicado al campo de la formación del profesorado en Educación Física en el que *...se integren los aspectos más positivos de los paradigmas técnico, interpretativo y crítico...* y aunque, tal como reconoce el autor, su avance es lento, es necesario para explorar los nuevos *...caminos que, como en de los procesos de simulación, no han sido suficientemente analizados.*

La investigación en E.F.

En definitiva, se trata de paliar las deficiencias de los diferentes paradigmas buscando la complementariedad que nos pueden ofrecer el resto de enfoques. Por nuestra parte añadimos, sin ánimo de confundir, que una base pedagógica requiere establecer en esa complementariedad un rechazo a formas disfrazadas de neutralismo conservador, en el sentido de que cualquier visión integradora no debería suponer un olvido del respeto tanto de los principios de investigación para la educación como para con las personas, pues tener como logro un modelo democrático de investigación obliga necesariamente a una labor coherente, creíble y auténtica por parte del agente investigador.

2.- Aproximación a los campos de estudio predominantes en la investigación de la Educación Física Escolar.-

Desde una visión simplificada del significado de *investigar*, podríamos definirlo como *la búsqueda de soluciones a un problema, pregunta o fenómeno determinado*. Centrándonos en los propósitos, se nos abre un amplio abanico de posibilidades que podríamos resumir en las siguientes intenciones: evaluar una situación o contexto, explicar un evento, predecir fenómenos, criticar procesos y programas, prescribir pautas, transformar ciertos temas en tradiciones, entender nuestro pasado, explicar un problema, tomar decisiones, formar mejores profesionales, formarnos a nosotros mismos, etc. (Fernández Balboa, 1997).

Siguiendo a Schempp (1993), el conocimiento es el centro y principal propósito de todas nuestras acciones y, por tanto, debe ser objeto de estudio y comprensión. ¿Cómo hacerlo? La respuesta a esta cuestión está en la aproximación que debemos hacer a las teorías y paradigmas de investigación imperantes. El punto de partida lo vamos a situar en Shulman (1986 y 1987), citado por Schempp (1993), que establece siete categorías para tratar de comprender la naturaleza del conocimiento pedagógico y aplicarlas a nuestro campo de estudio. Mostramos el estado de la cuestión partiendo de esta propuesta:

- **Conocimiento de la materia**. La preocupación de los docentes por la materia va a determinar, en un alto grado, las tareas de enseñanza y aprendizaje a utilizar. Es por esta razón que el conocimiento del área será un aspecto de alta relevancia para los profesores. Conocer el "qué enseñar" va a trascender en muchas ocasiones al propio ámbito disciplinar, para expandirse e incluir otras facetas del entendimiento humano. Las investigaciones orientadas hacia este campo de estudio, dentro de nuestra disciplina, ofrecen todo un espacio de posibilidades, en especial si lo vinculamos con propuestas que engloben junto a él la contemplación del contexto donde se desarrollan los procesos de enseñanza y aprendizaje.
- **Conocimiento pedagógico general**. Entendido como las habilidades, estrategias y principios que presiden el desarrollo de las clases, es uno de los campos de conocimiento de mayor tradición en la investigación sobre el área. Esta categoría, siguiendo a Shulman, incorporaría las capacidades más genéricas para la planificación de las clases, técnicas de enseñanza, evaluación, calificación, etc.
- **Conocimiento del contenido pedagógico**. Entendido como la suma de cuatro componentes básicos: conocimiento sobre los propósitos de enseñar a cursos de diferente nivel, conocimiento de los conceptos, acertados o erróneos que tienen los

alumnos sobre la materia, conocimiento de los materiales curriculares y conocimiento de las estrategias para enseñar temas concretos.

. **Conocimiento del alumnado y características**. Sus demandas y necesidades específicas, es otro de los aspectos a cubrir desde la investigación; esta visión debe cubrir todo el espectro de factores que conforman la identidad de nuestro alumnado: los aspectos cognitivos, físicos, emocionales, sociales, históricos y culturales, tendrán que ser objeto de atención.

. **Conocimiento de los contextos educativos**. Entendido el término en su máxima amplitud, va a informar sobre las prácticas, creencias, propósitos y perspectivas del docente. Dentro del campo de la actividad física, podemos señalar diferentes líneas relacionadas con el análisis del contexto educativo, estatus o expectativas de la comunidad.

. **Conocimiento del currículum**. Conocer el currículum supone dominar las herramientas básicas del trabajo docente para poder ejercer una buena toma de decisiones respecto a la selección y organización de las experiencias de aprendizaje. La investigación sobre aspectos curriculares en Educación Física ha sido un espacio muy desatendido, probablemente por la concepción eminentemente práctica que tradicionalmente se le otorga al área, y la incapacidad que plantea el paradigma positivista para solucionar los problemas que demanda la práctica de aula. Las experiencias dentro de este campo comienzan a aparecer junto a la incorporación a nuestra disciplina del paradigma interpretativo y crítico.

. **Conocimiento de los fines, propósitos y valores educativos**. Estamos haciendo referencia a aquellos que el profesorado desea que su alumnado aprenda; lógicamente es un ámbito muy relacionado con el anterior y dentro del marco de la Educación Física.

3.- Panorama actual de la investigación de la Educación Física Escolar en nuestro contexto.-

Fernández Balboa (1997), comparaba la investigación de la Educación Física Escolar de nuestro país con un libro, que al abrirlo descubrimos que *...muchas de sus páginas están en blanco, la mayoría de sus capítulos aún están por escribir. El libro no tiene ni índice*. Compartimos en líneas generales la idea del autor, pero pensamos que a pesar de la imagen embrionaria que ofrece actualmente la investigación en nuestro ámbito, queremos matizar que los primeros borradores ya se han comenzando a escribir y aunque podemos cuestionar gran parte de los realizados hasta la fecha, o la intencionalidad que han tenido (Devís, 1994 y 1996), también es cierto que la *normalización* del área dentro del marco universitario se está comenzando a alcanzar en el presente actual. Que el interés de los investigadores, la mayoría vinculado de forma directa o indirecta con la universidad, se centra más en solucionar su estabilidad laboral y profesional, que en buscar espacios de mejora de las práctica del aula, es algo que no podemos negar. Ahora bien, si analizamos las causas de ello, es muy probable que la encontremos en la *meritocracia* impuesta por el sistema universitario, de la que difícilmente se puede escapar, si se desea alcanzar la consolidación profesional.

La situación actual de la investigación en la Educación Física Escolar está pasando por un momento de producción desenfrenada, pero que una vez pasada por el tamiz de la crítica queda reducido a un puñado de aportaciones relevantes y a un excelente montón de mediocridad que poco aportan al campo pedagógico, bien porque han sido enfocadas desde una perspectiva de rendimiento deportivo, o porque aún estando dentro del campo educativo, han sido realizadas por meros intereses económicos, de prestigio o de poder y no con la intención de generar un conocimiento útil al espacio escolar (Devís, 1996:57).

La producción científica de nuestra disciplina en España comienza a partir de los años 80, incrementándose de forma considerable en los años 90. Concretamente, y siguiendo los datos aportados por Cepero, Zagalaz y Arteaga (1997), las tesis doctorales leídas en España, que hacen referencia al campo de la Educación Física, pasan de unos valores de 10 tesis entre los años 1970 y 1980 a 20 en la década de los 80 y llega hasta 99 en la década de los 90. Evidentemente la consolidación de la titulación, la transformación de parte de los centros de formación en Facultades universitarias y el fortalecimiento del área de Didáctica de la Expresión Corporal con la creación de la especialidad de Educación Física en la Diplomatura de Maestro han sido factores determinantes para esta evolución.

Pero aun así, las publicaciones monográficas de nuestro país sobre la investigación en Educación Física en general y la Educación Física Escolar en particular siguen siendo escasas. Quizás merezcan una especial mención: Devís con sus obras Introducción crítica a la investigación positivista en la enseñanza de la educación física. Investigación alternativa en Educación Física (1993) y Educación física, Deporte y Currículum: investigación y desarrollo curricular (1996); Camerino con Integració metodológica en la investigació de l'Educació Física (1995); y Del Villar por la coordinación de la obra La investigación en la enseñanza de la Educación Física (1996).

Evidentemente el crecimiento natural en grosor tiene que dar entrada a partir del siglo XXI a un crecimiento en altura, o lo que es lo mismo, la madurez que está alcanzando la investigación en nuestro campo se tiene que traducir en un cambio cualitativo significativo que abra unas líneas de investigación definidas, provocando el logro de la mayoría de edad de nuestro campo de conocimiento.

Entrando de lleno en el análisis de la producción científica vinculada más directamente con nuestro ámbito educativo de referencia, vamos a realizar una acotación de los campos propuestos anteriormente por Schempp, para reducirlos a cuatro grandes marcos: perspectiva epistemológica e histórica, formación del profesorado, diseño y desarrollo del currículum y nuevas líneas emergentes.

Perspectiva epistemológica e histórica de la Educación Física. En primer lugar, debemos indicar que este campo de estudio ha sido uno de los que mayor atracción ha ejercido sobre los investigadores. No cabe duda de que volver la mirada a la historia con la intención de no volver a repetirla, o la clarificación epistemológica sobre los fines, metas y fundamentos que van a sustentar la disciplina, son espacios prioritarios para construir el presente y el futuro del área, especialmente en el actual marco socio-cultural, sustentando sobre una fuerte concepción "ahistórica" de la realidad.

Desde un enfoque histórico podemos citar, entre otros, los estudios realizados por Vizuete (1997), Fernández Nares (1991) y Bravo (1991), que nos sitúan en la evolución de esta disciplina en nuestra historia reciente. El trabajo de Severino Fernández Nares, se centra en el análisis de la evolución de los planes de estudios en el marco de los centros específicos de formación del profesorado, creados a partir de finales del siglo XIX. Por su parte, Manuel Vizuete nos adentra en la sociedad post-franquista, y la utilización que el régimen hizo del Deporte y la Educación Física Escolar del momento, claramente enfocada para cubrir la función diseminadora del pensamiento e ideología imperante. Dentro de esta misma línea de investigación, podemos encuadrar los estudios de Martín Nicolás (1996), centrado en el análisis del área en la segunda mitad del siglo XVIII, o el realizado por López Serra (1997) que centra su trabajo en la presencia de la educación física dentro del marco de la Institución Libre de Enseñanza. De corte histórico, pero orientada hacia el marco de la salud, Mestre (1996) realiza una aproximación a la utilización de la Educación Física dentro de la Medicina, con finalidad higienista, en la España de finales del XIX y principios de XX. Por último, aunque con un tema externo a nuestro contexto, García Blanco (1992) realiza un estudio sobre la cultura mesoamericana y la influencia que ésta tiene en la conformación de juegos y juguetes utilizados habitualmente en nuestro entorno.

La atención prestada a la definición de las bases epistemológicas del área, es plenamente justificable desde las necesidad que tiene la Educación Física de encontrar asentamiento dentro del campo científico, al ser una disciplina de escasas tradición en el campo educativo y el alto grado de confusión que presenta, en cuanto a la identificación de sus finalidades dentro del mismo. En primer lugar, destacar cómo José María Cagigal, una de las figuras más relevantes del pensamiento contemporáneo de la Educación Física y el Deporte en España, ha sido objeto de dos estudios profundos, casi coincidentes en el tiempo (Olivera, 1997 y González González, 1997). Otra investigación que ha dejado una amplia huella ha sido la desarrollada por Vázquez (1987), probablemente por su carácter pionero. Además, cabe destacar los trabajos realizados por Miranda (1990), Cechini (1992) y Calatayud (1998).

Formación del Profesorado en Educación Física. Si nos paramos a buscar las causas que han provocado que este campo de estudio se haya convertido en uno de los preferidos por los investigadores del área, es probable que una primera respuesta la encontremos en las demandas de formación que se han generado a partir de la implantación del nuevo sistema educativo, y la necesidad de incorporar a los centros la nueva figura del maestro especialista en Educación Física. Bajo el paraguas de la investigación colaborativa con maestros y maestras en ejercicio (García Ruso, 1992; Fraile Aranda, 1994; Devís, 1994; García Neto, 1997; Blández, 1995 ...), se han producido excelentes investigaciones que han marcado las pautas para un nuevo enfoque de la formación permanente. También dentro de este campo, podemos hacer mención al estudio de Torralba (1994).

Al igual que la incorporación de los nuevos maestros y maestras especialistas ha generado la línea de investigación descrita anteriormente, la llegada de los profesores y profesoras del área, para cubrir las demandas de formación creadas a raíz de la incor-

poración de la especialidad de educación física, dentro de los estudios de la Diplomatura de Maestro, ha provocado que muchos investigadores hayan orientado su campo de estudio para dar respuesta a las necesidades de formación que ellos mismos tienen de cara a mejorar su práctica. En esta línea podemos encuadrar el trabajo realizado por Romero Cerezo (1995), que abre la puerta a la reflexión para la mejora del "prácticum" de la especialidad, proponiendo un plan de intervención, después de realizar una profunda investigación basada fundamentalmente en el estudio de casos como estrategia metodológica. En la línea anterior, provocando la "formación" desde la "reflexión", Pascual (1994) profundiza en la elaboración y desarrollo de un programa de Educación Física para la formación inicial basado en la reflexión. Otros trabajos referidos a la formación inicial, pero sesgados hacia el marco curricular los podemos encontrar en Loza (1997) y Gil Madrona (1998).

Diseño y desarrollo del currículum en Educación Física. El tema que nos preocupa, el diseño y desarrollo del currículum, es otro de los espacios tratados dentro de la panorámica que estamos ofreciendo de la investigación del área. Los estudios desarrollados son amplios en cuanto a temática y metodología, destacando dentro de nuestro ámbito de Primaria los trabajos orientados al análisis del desarrollo curricular desde una perspectiva cualitativa (Devís, 1994; Blandez, 1995; y López Pastor; 1998). Directamente relacionado con el tema de la evaluación del diseño y desarrollo del currículum, los estudios realizados en nuestro país son escasos y poco relevantes, pudiéndose citar la investigación realizada por Ordóñez (1996) centrada en la evaluación de algunos aspectos de un programa de Educación Física, "especialmente los comportamientos verbales y no verbales" producidos en el aula por el profesor. Este estudio está enfocado desde una metodología observacional basada en un sistema de categorías previas y tiene como objeto de estudio a un profesor de Secundaria. Castejón (1993) centra su investigación en un modelo eficientista y diseña y aplica un sistema de indicadores para evaluar la calidad de la enseñanza de la Educación Física en Primaria. La propuesta se centra en analizar tres aspectos básicos: instalaciones, clima social y currículum.

Especial relevancia cobran las investigaciones que se sitúan en el campo del diseño y desarrollo del currículum, bien con propuestas alternativas a los modelos curriculares imperantes (Romero Granados, 1991, 2000 y 2001) o profundizando en el campo de la evaluación del diseño y desarrollo del currículum para el área (Rivera, 1999 y Trigueros 2001).

Otros campos de investigación abiertos en la Educación Física Escolar. Si nos paramos a analizar las "voces e historias de aquellos/as ausentes", las investigaciones realizadas en España dentro de nuestra disciplina, se abren especialmente al tema del género; destacar los trabajos de Vázquez (1990; 1995; 1997) y el estudio desarrollado por Fernández García (1995) centrado en las percepciones de los futuros maestros y maestras especialistas respecto a la actividad física en general y la Educación Física en particular, comparando las diferencias existentes en función del género. Utilizando como herramienta de trabajo el cuestionario, recoge el sentir existente al respecto a

partir de una muestra de 1.166 sujetos, realizando el análisis de los resultados agrupados en cinco grandes bloques[2]. Dentro del mismo ámbito, podemos citar la síntesis histórica que realiza Pájaron Sotomayor (1987) sobre la EF y la mujer desde la segunda mitad del s. XIX, donde se dan a conocer aspectos educativos y curriculares diferenciados por la corporeidad que las mujeres representan en la disciplina. También se encuentran en este punto las investigaciones de Zagalaz (1997) y Carrero (1995), realizadas desde una perspectiva de análisis histórico. Ambas estám centradas en el marco de la España franquista, pero con un enfoque local en la primera y nacional en la segunda.

Por último, mencionar la investigación realizada por García Galán (1997), sobre los niveles de satisfacción e insatisfacción del profesorado de Educación Física en Primaria y Secundaria. Un tema poco tratado en nuestro ámbito, pero que es de crucial importancia de cara a lograr la *normalización* del área dentro del Sistema Educativo en general y en el marco de la Enseñanza Primaria en particular.

4.- Reflexiones en torno a la investigación en la educación física escolar.-

El dominio ejercido tradicionalmente por el paradigma empírico-positivista sobre esta disciplina, comienza a desmoronarse cuando se empieza a entender a la Educación Física como parte de la educación en general, alejándose de forma clara de la visión mecanicista del *hombre-máquina.* Esta nueva perspectiva comienza a evidenciar una serie de problemas que no pueden ser solucionados desde el paradigma anterior, cuestiones, que como apunta Devís (1994), van a dejar al descubierto cómo la *generalización de los resultados científicos* dejan de tener validez en el momento que tratan de aplicarse a contextos diferentes, provocados desde la propia concepción del área por parte del profesor y desde las características sociales, culturales y económicas del alumnado que se atiende en el crisol de la clase. A esto debemos sumarle el carácter *holístico* de la práctica, que inseparable del contexto, es construida socialmente lo que se traduce en exigencias formativas como las concluidas por Bores, Castrillo, Díaz y Martínez (1994: 40) donde se aprecia el valor de *lo interesante que resulta que las alumnas y alumnos sean conscientes de las creencias y vivencias sobre la cultura física que traen consigo*. Una consideración que otorga poder al conocimiento cuando éste pretende la transformación, mediante la participación y conjunción de saberes posibilitando alternativas al proceso de enseñanza-aprendizaje, lo que para Adell, Fraile, Larraz, Macazaga, y Vaca (1995: 39) supone incidir en una mejor adecuación del curriculum a una mayor formación en estrategias pedagógicas, un atender a las salidas profesionales, un dotar de herramientas suficientes para el desenvolvimiento práctico, un elaborar mentalidades profesionales de corte colaborativo y un conectar la formación inicial con la permanente.

Otro grave problema de mismo calado, pero de distinto nivel, se sitúa en la distan-

[2] Los cinco bloques de análisis identificados son: práctica de actividad física en el futuro profesorado de educación Primaria, motivos por los que se practica actividad física, actitudes y estereotipos de género hacia la actividad física, algunas características de la educación física recibida y actitudes conformadas hacia la educación física.

cia que separa al investigador del docente en cuanto a intereses, condiciones de trabajo y enfoques que otorgan a la disciplina. Los primeros, preocupados de diseminar los resultados de sus investigaciones, no perciben que el profesorado tiene como labor prioritaria atender a sus alumnos; cubrir sus necesidades; y que su conocimiento, producido desde la misma práctica, está constantemente sometido a cambios. En definitiva, el alejamiento entre la teoría y la práctica, entre el investigador y el docente, es tan evidente, que es preciso tender puentes que sean capaces de satisfacer las necesidades de ambos colectivos y se pueda producir el enriquecimiento mutuo.

El objeto de estudio de nuestras investigaciones debe dirigirse hacia el ámbito pedagógico de nuestra disciplina, sin olvidar que la gran cantidad de tendencias presentes en los contenidos del área hacen que aparezcan diversas concepciones de Educación Física y con ello diferentes ideologías profesionales. Según Tinning, citado por Devís (1994), esta dispersión viene a indicar diferencias ocultas que las conectan con movimientos y procesos sociales de mayor amplitud. Se hace evidente que esta diversidad va a ser fruto de determinados contextos históricos y después de grandes luchas entre los distintos colectivos sociales y profesionales. Lo que está quedando claro es que frente a la exclusiva presencia de los postulados positivistas (Siedentop, 1986 y 1987), citado por Devís (1994), han comenzado a aparecer propuestas que desde la corriente antinatural (Schempp, 1987, 1988 y 1989), la crítica interpretativa (Earls, 1985 y 1986) o teórica-crítica (Kirk, 1986, 1989, y 1990 y Tinning, 1988 y 1992) citados por Devís (1994), se están ampliando las perspectivas de investigación. Y como diría Sparkes (1992), se están ampliando las visiones de la Educación Física y permitiendo un mayor desarrollo teórico y facilitando su comprensión.

Creemos importante identificarnos con la figura del investigador cualitativo que insiste en "alumbrar" mediante el discernimiento imaginativo y usando una lógica quizás poco ortodoxa, pero necesaria para la producción del conocimiento y la crítica porque, como ya indicamos, el crecimiento en este siglo XXI debe ser en altura, pero sin que ello nos perturbe la visión del bosque. De ahí que consideremos importante establecer unas líneas de investigación claras y definidas para evitar perdernos en la maleza de la mediocridad. Cuando entrevemos trivial establecer inputs para ofertar outputs, ubicamos al investigador cualitativo en el papel del estratega, como afirma Morin (2000: 118):

> *... el pensamiento simple resuelve problemas simples sin problemas de pensamiento. El pensamiento complejo no resuelve, en sí mismo, los pro - blemas, pero constituye una ayuda para la estrategia que puede resolverlos*.

Hay que atender a la acción, a la búsqueda de recursos, a los cambios, a las alternativas, a los límites, porque el problema es la comprensión de mentalidades vertidas como objeto de estudio que se desarrollan mediante procesos interactivos de subjetividades (autobiografías, sexualidad, grupo étnico, clase social, edad, etc) que se encuentran inmersos en realidades complejas como las relaciones de género, de poder, de dominación, de exclusión, de transformación, de institucionalización, de redes sociales, de tecnificación, de información, de comunicación, de globalización...En fin, todo un entramado cultural, social, político y económico que afecta indiscutiblemente al hecho de investigación y es por eso que todo puente que pretendamos construir deba alejarse

de las prisas, carreras y cantidades. La edificación cualitativa precisa de la paciencia, del ritmo lento, de la parsimonia para emerger con solidez.

Coincidimos con Devís (1994) cuando hace mención a la necesaria participación del profesorado en los programas de investigación que se desarrollan, si queremos que esta tenga una repercusión efectiva en la práctica. Es preciso romper definitivamente la creencia de que el conocimiento científico es la forma superior de conocimiento que tiene la capacidad de poder ser generalizado en la práctica, reduciendo a los profesionales a ser meros consumidores de las producciones científicas que producen los investigadores. Nos debemos enfrentar a una construcción del conocimiento desde el contexto real donde se produce la enseñanza. Es necesario ofrecer alternativas a las actuales líneas de investigación en Educación Física, que pretende obtener "probadas tecnologías instruccionales" y la identificación de las "variables de la enseñanza efectiva". Es preciso que comencemos a volver la vista hacia aspectos como la socialización ocupacional del profesorado y sus peculiaridades. Como señala Kirk, en Devís (1996), debemos lograr que los investigadores trabajen "junto" a los profesores y no "sobre ellos".

A la hora de seleccionar los métodos de la investigación, debemos intentar superar las barreras y limitaciones que nos impone la falta de dominio de diferentes métodos, hecho que muchas veces provoca que decidamos los problemas a investigar en base a las características y posibilidades que ofrece nuestro "limitado banco de herramientas metodológicas", o por contra, si la elección del mismo la hemos realizado sin tener en cuenta nuestros recursos, intentemos darle solución utilizando herramientas poco adecuadas.

En referencia a los contenidos, proponemos una clara ampliación de miras, rompiendo las barreras que hasta ahora ha impuesto el paradigma cuantitativo, y abriendo los temas de investigación a aspectos cómo: el currículum (implícito y explícito), formación del profesorado, historia y política educativa, aspectos sociales del deporte, actitudes y creencias del público escolar hacia la actividad física y el deporte, medios de comunicación, socialización desde el ocio, etc.

Entendemos que los contextos de investigación deben ser seleccionados por su significado y que la investigación centrada en la Educación Física Escolar debe acudir al espacio natural donde se produce, sin perder de vista la alta diversidad cultural que se encierra en España. Para ello, es necesario que se comience a generar una cultura de colaboración, no solo entre investigadores, sino también cambiando la concepción predominante del "experto" por la idea de la colaboración, integrando en nuestros entornos de investigación a aquellos profesionales que desde su práctica también puede aportar significativamente al desarrollo de los procesos.

Por último, es preciso reparar en el tema de la ética en la investigación y plantearse cuáles van a ser los valores éticos que van a presidir el desarrollo de la misma. Fernández Balboa (1997) nos ofrece la siguiente propuesta:

- **Honestidad**. Como garantía primaria de que todos los aspectos de la investigación se ajustan a la verdad.
- **Beneficiar a todas las personas involucradas**. Situar los derechos del individuo siempre por encima del beneficio de la investigación, renunciando, si es preciso, a ella si esta le va a acarrear el mínimo perjuicio.

. **Rigor empírico**. Será el tercer valor a tener en cuenta a la hora de plantearnos la ética de la investigación.

Haciendo una última reflexión a partir de la visión realizada de la situación actual de los principales campos de investigación presentes en la educación física escolar, podemos ver cómo las principales preocupaciones se han venido centrando fundamentalmente en cómo dar solución a los problemas que plantea el *"cómo enseñar"*. Se dan por hecho los contenidos de enseñanza, bien porque vienen impuestos desde las instancias administrativas, o porque la cultura imperante los define e instala en el currículum escolar. Queda claro que lo expuesto viene determinado por la plena inmersión sufrida por el área dentro del marco tecnológico lo que supondría mantener diseños didácticos tradicionales que como indica Barbero (1996:23) continuarían glorificando el ideal del cuerpo máquina, los saberes de las ciencias biomédicas en que éste se sustenta y una anacrónica visión dualista del ser humano. Lógicamente son aspectos que han impedido ver la posibilidad de construir otras propuestas o enfoques para la disciplina.

Aún hoy, a pesar de la fuerte inclinación realizada por parte de la comunidad científica hacia paradigmas de corte crítico, la llegada del replanteamiento del *"para qué enseñar"*, aún se vislumbra lejana, especialmente si centramos el objetivo en la reconstrucción del conocimiento escolar.

Lo que sí parece evidente, tal como han identificado autores como Sparkes (1992) o Schempp (1993), es que ninguno de los paradigmas imperantes por sí solo, va a conducirnos a solucionar todas las respuestas e interrogantes abiertos actualmente en el campo de la educación física y el Deporte. El alejamiento de posicionamientos extremos, que muchas veces nos han hecho confundir las tradiciones de la investigación con los métodos, están permitiendo elevar la cabeza, para apartar la visión del árbol y empezar a facilitar la percepción de la complejidad del bosque que tenemos ante nosotros. Esta superación de la visión exclusivista de la ciencia como espacio privativo de las ciencias empíricas, está enriqueciendo el área y dotándole a la vez de nueva vitalidad para encontrar las claves del progreso científico.

Bibliografía

- ADELL, J; FRAILE, A; LARRAZ, ALFREDO; MACAZAGA, A; VACA, MARCELINO (1995): *Necesidades de Formación del docente de E.F.* en Actas del II Congreso Nacional de E.F. de Facultades de Ciencias de la educación y XIII de E.U. de Magisterio. Universidad de Zaragoza.
- BARBERO GONZÁLEZ, J. I. (1996): "El tratamiento pedagógico de lo corporal. Hacia la construcción de un discurso autónomo en/de la E.F". en *Actas del III Congreso Nacional de educación física de Facultades de educación y Escuelas Universitarias de Magisterio.* Alcalá de Henares: Universidad de Alcalá.
- BLANDEZ, J. (1995). *La organización de los espacios y los materiales en educación física*. Tesis Doctoral. Universidad Nacional de educación a Distancia.
- BORES CALLE, N; CASTRILLO SERRANO, J; DÍAZ CRESPO, B; MARTÍNEZ ÁLVAREZ, L (1994): "Análisis de las concepciones de E.F. de los alumnos como instrumento para transformar la práctica docente". *En Actas del I Congreso Nacional de E.F. de Facultades de Ciencias de la educación y XII de E.U. de Magisterio*. Sevilla: Universidad de Sevilla.

- BRAVO BERROCAL. (1991). *La educación física y las actividades extraescolares en la natu - raleza: legislación española (1900-1980)*.Tesis Doctoral. Universidad de Málaga.
- CALATAYUD, M. F. (1998). *Evolución de la educación física y el deporte en España a través de la revista "Apunts" (1964-1993)*. Tesis Doctoral. Universidad de Valencia.
- CAMERINO, O. (1995). *Integració metodológica en la investicació de l' educació física*. Lleida: INFEC.
- CAMERINO, O.; GUILÉN, R. y PRADAS, M. A. (1994). "Por una metodología plural en la investigación de la *educación física*". En ROMERO, S. *Didáctica de la educación física: dise - ños curriculares en Primaria*. Sevilla: Wanceulen.
- CARRERO, L. (1995). *La actividad fisico-deportiva de la mujer en España 1938-1978*. Tesis Doctoral. Universidad Politécnica de Madrid.
- CASTEJÓN, F. J. (1993). *Sistema de indicadores para la evaluación de la educación física: Estudio comparado*. Tesis Doctoral. Universidad Nacional de educación a Distancia.
- CECHINI, J. A. (1992). *Reflexión histórica, antropofilosófica y epistemológica como base para una teoría sistémico-cibernética de la educación física*. Tesis Doctoral. Universidad de Oviedo.
- CEPERO, M., ZAGALAZ, Mª. L y ARTEAGA, M. (1997). "Análisis del avance de la investigación de la *educación física* y Ciencias de la Actividad Física y el Deporte". En SAENZ, P., TIERRA, J. Y DÍAZ, M. *Actas del XVII Congreso Nacional de educación física*. Vol. 2; pp.1148-1155.
- DEL VILLAR ÁLVAREZ, F. (coord.). (1996). *La investigación en la enseñanza de la edu - cación física*. Cáceres: Universidad de Extremadura.
- DENZIN, N. K. y LINCOLN (1994) (Eds). *Handbook of Qualitative Research*. Thousand Oaks: Ca:sage.
- DEVÍS DEVÍS, J. (1993). *Introducción crítica a la investigación positivista en la enseñanza de la educación física*. Málaga: Uniesport.
- DEVÍS DEVÍS, J. (1994). *Educación física y desarrollo del currículum: Un estudio de casos en investigación colaborativa*. Tesis doctoral. Universidad de Valencia.
- DEVÍS DEVÍS, J. (1996). *Educación física, Deporte y Currículum*. Madrid: Aprendizaje Visor.
- ENNIS, C. D. (1995). "Teachers`Value Orientations in Urban and Rural School Setting". En *Research Quarterly for Exercise and Sport*, 1 (vol 66); pp. 41-50.
- EVANS, J. y DAVIES, B. (1993). "Equality, Equity and Physical Education". En Evans, J. (Edt) *Equality, Education and Physical Education*; pp. 11-27. Philadelphia: Falmer Press.
- FERNÁNDEZ BALBOA, J. M. (1997). "La investigación en la *educación física* Española: un índice para el futuro". En *I Encuentro de Profesores Universitarios de Didáctica de la educa - ción Físico-deportiva*. Málaga: Instituto Andaluz del Deporte.
- FERNÁNDEZ GARCÍA, E. (1995). *Actividad física y Género: representaciones diferenciadas en el futuro profesorado de educación Primaria*.Tesis Doctoral. Universidad Nacional de educación a Distancia.
- FERNÁNDEZ NARES, S. (1993). *La educación física en el sistema educativo español: la for - mación del profesorado*. Granada: Servicio de Publicaciones de la Universidad de Granada.
- FRAILE ARANDA, A. (1993). *Un modelo de formación permanente para el profesorado de educación física*. Tesis doctoral. UNED.
- GARCÍA BLANCO, S. (1992). *La educación física en los Mexicas. Tesis doctoral*. Universidad de Salamanca.

- GARCÍAGALÁN, S. (1997). *Satisfacción e insatisfacción del profesorado de educación física de la Región de Murcia en relación al plan de extensión de la educación física en los centros docentes.* Tesis Doctoral. Universidad de Murcia.
- GARCÍARUSO, H. (1992). *La formación del profesorado de educación física: una propuesta de currículum basada en la reflexión en la acción*. Tesis doctoral. Universidad de Santiago de Compostela.
- GIL MADRONA, P. (1998). *Diseño y aplicación de un modelo de evaluación del currículum de Maestro especialista en educación física para la Escuela de Magisterio de Albacete*. Tesis Doctoral. Universidad Nacional de educación a Distancia.
- GONZÁLEZ GONZÁLEZ DE MESA, C. (1997). *La dimensión filosófica, científica y pedagógica de la obra de J. M. Cagigal*. Tesis Doctoral. Universidad de Oviedo.
- HELLISON, D. (1988). AOur constructed reality: Some contributions of an alternative perspective to physical education pedagogy@. *Quest, 40*; pp. 84-90.
- HERNANDEZ, J. L. (2000). "El futuro de la formación del profesorado de *educación física*". En CONTRERAS, O. *La formación inicial y permanente del profesor de educación física*". Cuenca: Servicio de Publicaciones de la Universidad de Castilla–La Mancha; pp. 95–110.
- LÓPEZ PASTOR, V . M. (1998). *Prácticas de evaluación en educación física: estudio de casos en Primaria, Secundaria y Formación del Profesorado*. Tesis Doctoral. Universidad Complutense de Madrid.
- LÓPEZ SERRA, F. (1997). *La educación física en la Institución Libre de Enseñanza de 1876 a 1938*. Tesis doctoral. Universidad de Murcia.
- LOZAOLAVE, E. (1997). *La especialidad de educación física en las Escuelas Universitarias de Magisterio*. Tesis Doctoral. Universidad de Zaragoza.
- MARTÍN NICOLÁS, J. C.(1996). *El ejercicio físico y la educación física en la segunda mitad del siglo XVIII: La obra de Gaspar Melchor de Jovellanos*. Tesis Doctora. Universidad de León.
- MESTRE, J. A. (1996). *La educación física en la Medicina Española (1850-1936): su utilización en la prevención de la enfermedad y en la promoción de la salud. Aproximación histórica*. Tesis doctoral. Universidad de Valencia.
- MIRANDA, J. (1990). *Cultura y Cultura corporal. Desarrollo y sentido cultural de la actividad física*. Tesis doctoral. Universidad de Barcelona.
- MORIN, E. (2000): *Introducción al pensamiento complejo*. Barcelona: Gedisa.
- OLIVERA BELTRAN, J. (1997). *José María Cagigal (1928-1983), vida, obra y pensamiento en torno a la educación física y el Deporte*. Tesis Doctoral. Universidad de Barcelona.
- ORDÓÑEZ, E. (1996). *Evaluación de un programa de educación física en el contexto educativo escolar*. Tesis Doctoral. Universidad de Barcelona.
- PAJARON SOTOMAYOR, R. (1987). *La E.F. de la mujer en España, perspectivas de la segunda mitad del siglo XIX*. Universidad Autónoma de Madrid. Madrid.
- PASCUAL BAÑOS, C. (1994). *Evaluación de un programa de educación física para la formación inicial del profesorado basado en la reflexión*.Tesis doctoral. Universidad de Valencia.
- RIVERA, E. (1999). *Evaluación de la elaboración y desarrollo del Proyecto Curricular del Área de educación física en centros de educación Primaria*. Tesis Doctoral. Universidad de Granada.
- ROMERO CEREZO, C. (1995). *Incidencia de un programa de formación inicial del maestro especialista en educación física en los niveles de reflexión y toma de decisiones sobre la práctica docente*. Tesis doctoral. Universidad de Granada.

- ROMERO GRANADOS et al. (2000). “Modelos alternativos de enseñanza para la iniciación deportiva en edad escolar”. En RIVERA, RUIZ y ORTIZ. *La educación física ante los retos del nuevo milenio*. Granada: C.P.
- ROMERO GRANADOS, S. (1991). *Alternativa a los actuales programas y contenidos de la educación física en la EGB*. Tesis Doctoral. Universidad de Sevilla.
- ROMERO GRANDOS (2001). “Análisis del deporte en edad escolar y estudio de dos enfoques metodológicos”. En *I Congreso Nacional de Deporte en Edad escolar*. Sevilla: Patronato Municipal de Deportes de Dos Hermanas.
- ROMERO, A. (1998). *Proyecto docente*. Inédito. Huelva. Universidad de Huelva
- SCHEMPP, P. (1993). “La naturaleza del conocimiento en la Pedagogía del Deporte”. En *I Encuentro de profesores Universitarios de Didáctica de la educación física-deportiva*. Málaga: Instituto Andaluz del Deporte.
- SPARKES, A. (1992). “Breve introducción a los paradigmas de investigación alternativos en educación física”. *En Perspectivas de la educación física y el Deporte*, 11; pp. 29-33.
- SPARKES, A. C. (1997). “Ethographic fiction and representing the abxent other”. En *Sport, Education and Society*, 2 (1); pp. 25-40.
- TORRALBA, J. (1994). *Formación Permanente del Profesorado en educación física*. Tesis Doctoral. Universidad de Barcelona.
- TRIGUEROS, C. (2001). *Nuevos significados del Juego Tradicional en el desarrollo curricular de la educación física en centros de educación Primaria.* Tesis Doctoral. Universidad de Granada.
- VÁZQUEZ, B (1997). “Educación física y Género”. En *Jornadas Mujer y Deporte*. Granada: Diputación Provincial.
- VÁZQUEZ, B. (1995). “Diez años de deporte femenino en España”. En *El deporte hacia el siglo XXI*. Málaga: Instituto Andaluz del Deporte.
- VIZUETE CARRIZOSA, M. (1997). *La educación física y el deporte escolar durante el franquismo*. Tesis doctoral. Universidad Nacional de educación a Distancia.
- ZAGALAZ, Mª. L. (1997). *La educación física femenina (1940-1970). Análisis y estudio en la ciudad de Jaén*. Tesis Doctoral. Universidad de Jaén.

QRE
Qualitative Research in Education
Hipatia Press
www.hipatiapress.com

Instructions for authors, subscriptions and further details:

http://qre.hipatiapress.com

Reflexionando en torno a la investigación educativa. Una mirada crítica desde la auto etnografía de un docente

Enrique Rivera García[1]

1) Departamento de Expresión Musical, Plástica y Corporal, Universidad de Granada, Spain.

Date of publication: June 30th, 2012

To cite this article: Rivera García, E. (2012). Reflexionando en torno a la investigación educativa. Una mirada crítica desde la auto etnografía de un docente. *Qualitative Research in Education*, *1*(1), 58-79. doi: 10.4471/qre.2012.03

To link this article: http://dx.doi.org/10.4471/qre.2012.03

PLEASE SCROLL DOWN FOR ARTICLE

The terms and conditions of use are related to the Open Journal System and to Creative Commons Non-Commercial and Non-Derivative License.

Qualitative Research in Education Vol. 1 N.1 June 2012 pp. 58-79

Reflecting on Educational Research. A Critical Sight from the Autoethnography of a Teacher

Enrique Rivera García
Universidad de Granada

Abstract

Reflect on lived experience is an excellent strategy to build knowledge. The text presented intended to be above all a provocation, a thing aimed to encourage the professors from the Faculties of Education, especially young people, to stop themselves, if only for a few minutes in order to reflect on the meaning of educational research. Do not look at it in other way. Here are the experiences of a teacher after thirty years of work at school, high school and college. Reflecting on the autoethnography as educational researcher, I wanted to approach my mistakes, successes and implicit theories. From here, I only have questions that, asked to the community, I want these questions to open a debate about what kind of research needs school and how, from the collaboration, we can all contribute to its improvement.

Keywords: education, research, interdisciplinary, autoethnography

2012 Hipatia Press
ISSN 2014-6418
DOI: 10.4471/qre.2012.03

hipatia Press
www.hipatiapress.com

Qualitative Research in Education Vol. 1 N.1 June 2012 pp. 58-79

Reflexionando en Torno a la Investigación Educativa. Una Mirada Crítica desde la Auto Etnografía de un Docente

Enrique Rivera García
Universidad de Granada

Resumen

Reflexionar desde la experiencia vivida es una excelente estrategia para construir conocimiento. El texto que se presenta pretende ser ante todo una provocación, un resorte que impulse a los docentes universitarios de las facultades de Ciencias de la Educación, especialmente a los jóvenes, a detenerse, aunque sólo sea por unos minutos, a reflexionar sobre el sentido de la investigación educativa. No lo miren con otros ojos. Son las vivencias de un docente después de treinta años de trabajo en el colegio, el instituto y la universidad. Reflexionando desde la auto etnografía como investigador educativo, he querido acercarme a mis errores, aciertos y teorías implícitas. Desde aquí, sólo me han quedado interrogantes que, planteados a la comunidad, quiero que sirvan para abrir un debate sobre qué investigación necesita la escuela y cómo, desde la colaboración, podemos contribuir a su mejora.

Palabras claves: educación, investigación, interdisciplinar, auto etnografía

2012 Hipatia Press
ISSN 2014-6418
DOI: 10.4471/qre.2012.03

Al iniciar este artículo pensé que la mejor forma de expresar cómo entiendo la investigación en el ámbito educativo podría ser narrando mi pequeña y modesta historia de vida como investigador a través de una auto etnografía (Berger y Ellis, 2002; Ellis y Bochner, 2000; Feliu, 2007; Sparkes, 2002). ¡Vaya palabra más importante: INVESTIGADOR! Sí, con mayúsculas, porque cuando decimos que una persona, además de mortal, investiga, rápidamente se nos vienen a la cabeza personas muy ilustres. Si tienen alguna duda sobre lo que estoy diciendo, bastaría salir a la calle y preguntar a la gente para que te digan tres nombres de personas a los que etiquetaría como investigadores. Se imaginan las respuestas. Seguro que están pensando lo mismo que yo. Bien, pues ahora comprenderán que, cuando me puse a determinar el punto de arranque de mi historia de vida investigadora, lo primero que se me ocurrió fue comenzar a rememorar mis inicios como alumno de doctorado allá por los primeros años de los 90; pero al pronto me paré y me pregunté: ¿entonces, en mis anteriores doce años de dedicación a la docencia no he sido investigador? Ante esta pregunta se encendió una pequeña luz en mi cerebro y recordé una de las frases mágicas de los tiempos de la reforma educativa: el docente tiene que ser investigador de su práctica (Stenhouse, 1984; Schwab, 1969). Propuesta que posteriormente se está recogiendo en el ámbito de la Educación Superior, especialmente desde la inmersión obligada en el Espacio Europeo de Educación Superior (EEES) y todas las secuelas que está provocando a efectos de metodología docente (Castillo, 2006).

Los años de la ilusión

Pero volvamos al relato. En aquellos años, finales de los 80, a un simple profesor de Educación Física se le estaba diciendo que no solo tenía que poner los ladrillos del conocimiento generado por mentes privilegiadas, además, tenía que "investigar". Observar lo que pasaba en el aula, describirlo, analizarlo, compararlo y, a partir de las conclusiones, ser capaz de elaborar una propuesta que mejorara lo que aquellas mentes privilegiadas habían diseñado después de largas horas de estudio e

investigación. Al mismo tiempo, me sentí abrumado y halagado por la confianza que se había depositado en mi persona. ¿Dónde estaba el problema? Evidentemente en que el cambio propuesto no suponía una reducción del horario lectivo del docente. Se pretendía lograr el tres por uno (docente, gestor e investigador), pero manteniendo las mismas condiciones laborales. ¿De dónde saldrían los tiempos para la formación?, ¿supondría este esfuerzo una subida salarial?, ¿bajaría la dedicación lectiva?, ¿qué tiempos se reconocerían para la investigación? Estas y otras preguntas sin resolver que se hace el docente, son las que provocan el fracaso del nuevo modelo. La verdad es que no sé si por juventud, deseos de aprender, inexperiencia o porque aún los dardos venenosos en mi incipiente mimetización con el contexto profesional no habían surtido el efecto deseado (Santos Guerra, 2007), el caso es que me animé a ser investigador en mi aula.

En mis años de práctica profesional como profesor de Educación Física, en lo que hoy podríamos considerar la etapa de Secundaria y Bachillerato, tuve una obsesión. Mis alumnos y alumnas tenían que lograr al final del proceso de cuatro años, no sólo alcanzar un mínimo de adherencia a la práctica de actividad física, sino que además de "saber hacer", tenían que ser conscientes de ¿qué estaban haciendo? y ¿por qué y para qué lo hacían? Arnold (1991). Desde esta inquietud fui pionero en la incorporación del aprendizaje de conceptos, hechos y principios en mis clases, propuesta que, iniciada en 1983, culmina en 1991 con el "Proyecto Cronos" (Barrera et at, 1991; Rivera et al., 1991 y Trigueros y Rivera, 1991). Mi labor de investigador de mi propia práctica me lleva progresivamente a ir desplazando la responsabilidad en el aprendizaje del docente al estudiante, que pasa de ser agente pasivo y receptáculo de un aprendizaje bancario, a convertirse en una persona activa que diseña, aplica y evalúa sus propias propuestas en el aula, (Bautier, Charlot, Rochex, 2000; Freire, 1999; Jonnaert, 2001 y Jonnaert, Vander Borght, 1999). ¿Le suenan a algo las cuatro últimas líneas? Coincidirán conmigo que perfectamente podrían pertenecer a cualquier publicación sobre metodología docente universitaria en el EEES.

Pero prosigamos con el relato. Estaba orgulloso de mis descubrimientos y especialmente de la actitud de mis estudiantes hacia

la asignatura. Por fin, después de largos años en los que éramos conocidos más por el apodo: "la maría", que por el nombre, la tendencia estaba cambiando. Además, veía que mi propuesta tenía alcance fuera de mis aulas y comenzaba a ser utilizada por otros colegas. No sólo había logrado, después de una década de paciente investigación basada en el ensayo-error, cambiar mi práctica; es que además había "impactado", de forma modesta, pero impactado. ¡Qué palabra más bonita!, especialmente para los investigadores universitarios. Pero tiempo tendremos de hablar del impacto, que pienso merece un capítulo aparte en mi relato. Había logrado cumplir las exigencias de Stenhouse (1984) y de la Administración, y convertirme en un auténtico y genuino "docente Logse". Era investigador de mi propia práctica. La verdad, es que en los años noventa aún no sabía quién era esa persona tan importante para la investigación educativa, pero daba igual, para eso estaban nuestros "referentes autóctonos" de la pedagogía y el currículum, para traernos el néctar del conocimiento producido en las más prestigiosas universidades del mundo.

Impactando contra el muro del statu quo

La alegría suele durar poco en la casa del pobre. Animado por mi nuevo status de investigador pensé que mi formación no podía limitarse a haber logrado una licenciatura, aprobar una oposición y a hacer un puñado de cursos de actualización; me veía con fuerzas para emprender algo importante, para dar un salto de calidad. Esta nueva energía que me invadía la terminé canalizando en la realización de los cursos de doctorado. Empresa que no me resultó fácil, ya que los de mi propia sangre, los que sentía como propios me rechazaron y tuve que buscar refugio, bendito refugio, en un programa de Didáctica General. El porqué del rechazo merecería ser contado, pero esto lo dejaremos para otro momento, ya que la endogamia universitaria no es el tema que nos ocupa.

Al comenzar los estudios de doctorado, la sensación de ser un docente investigador, en este caso de mi propia práctica, comenzó a disolverse a la misma velocidad que iba recibiendo los cursos del programa de doctorado. En ellos me dejaron muy claro que

INVESTIGAR era otra cosa. Que todo debía estar "sistematizado" y debía ajustarse a una norma previamente escrita: EL MÉTODO CIENTÍFICO, en el que estaba perfectamente detallado los pasos que se debían dar para que una investigación tuviera validez (tanto interna como externa). Yo me comencé a preguntar, ¿entonces, todo mi trabajo de los últimos doce años qué es? La respuesta fue inmediata, eso es "*innovación*", que es parecido pero no comparable a la INVESTIGACIÓN. En definitiva, que de un plumazo me bajaron de primera a segunda división, pero eso sí, con grandes probabilidades de ascenso si era dócil y me adaptaba lo antes posible al método científico.

Al finalizar los cursos de doctorado, la victoria del positivismo fue rotunda. Se impuso la verdad absoluta, frente a la relativa; la observación sistemática frente a la percepción; el contexto controlado y generalizable frente a la diversidad (Sandín, 2003; Tójar, 2006; Vasilachis, 1992). A pesar de todo, mi espíritu inconformista y mi situación laboral en la universidad (funcionario de Secundaria en comisión de servicio) me permitieron un alto grado de libertad para elegir. Mi apuesta se decantó por el perdedor: el paradigma interpretativo. Gran error, sin ser consciente de lo que había hecho, había firmado prácticamente mi expulsión del paraíso, traducido en un sistemático "No" a poder publicar en las revistas adjetivadas como de "impacto".

La verdad es que en aquellos momentos, eran otros tiempos, mis necesidades no iban por las publicaciones, mi objetivo se orientaba a hacer la tesis doctoral, que me permitiría alcanzar el grado de doctor. Ni yo supe, y nadie me hizo ver, la importancia de publicar para poder aspirar a elevarme en el escalafón universitario. ¡Igual que ahora!, que algunos tienen en su currículum colaboraciones y publicaciones de investigación realizadas cuando sólo eran un simple embrión en el útero materno. Pero desde lo fácil que es mirar hacia atrás, tengo que reconocer que me faltó un mentor que supiera orientarme en esos primeros pasos como docente universitario. Alguien que me dijera que mi condición universitaria era la de PDI (Personal Docente e Investigador). Yo, en esos momentos, era prácticamente un noventa por ciento docente frente a un diez por ciento investigador.

Siete largos años estuve como Sísifo cargando la pesada piedra de la

tesis doctoral. Lo comparo con el mito de Sísifo porque, coincidiendo con Camus (1942), podría decir que, a efectos de investigación, la tesis fue un esfuerzo absurdo (como tantas otras cosas que realizamos en post de nuestro desarrollo profesional). Reconocida con Premio Extraordinario, no generó ni una sola publicación, evidentemente la culpa fue mía, pero quiero hacer mención a este aspecto para que puedan tomar conciencia de hasta qué punto no exageraba cuando hacía mención a la desproporción de mi perfil docente e investigador en esa etapa de mi desarrollo profesional como profesor universitario. A efectos prácticos me fue de gran utilidad, ya que me abrió la posibilidad de consolidar mi status y optar a una plaza de Titular de Universidad. Además me consolidó en una línea y metodología de investigación en la que aún me sigo desarrollando, a pesar de las dificultades que tengo para poder publicar en revistas de prestigio, mayoritariamente gobernadas por unos consejos de redacción y unos revisores que presentan un alto grado de escepticismo, ante todo aquello que venga plateado desde modelos cualitativos o enfoques holísticos.

Despertando a la realidad. Defenderse sin claudicar

¿Cuándo se produce mi despertar a la investigación? Evidentemente la necesidad hace virtud. Cuando el listón de la universidad se eleva para dirigir tesis, cuando la posibilidad de impartir docencia de posgrado pasa por tener (no por normativa pero sí por necesidad de acreditación) tramos de investigación, cuando descubres que los colegas reconocen tus conocimientos, pero les cuesta contar contigo para una propuesta de posgrado oficial, ya que no aportas tramos a la solicitud. Ante la pérdida evidente de status en mi trabajo, inicio el tránsito por las etapas del duelo que describe Kübler-Ross (2006). En un primer momento lo niego, esto no puede ser posible. ¿Cómo no me van a dejar dirigir tesis doctorales después de haber tutelado ocho tesis y diez suficiencias investigadoras? Pero si llevo más de veinte cursos de doctorado sobre modelos de investigación cualitativa, no es lógico que ahora me digan que no puedo hacerlo porque no tengo un tramo. Rápidamente, paso a la rabia. De acuerdo, si esa es la norma me parece muy bien; que no cuenten conmigo, que los que tienen tramos sean los que se dediquen a

impartir posgrado y a dirigir tesis doctorales. Pero estos primeros momentos no dejan nada más que paso a un tiempo de reflexión que desemboca en una negociación íntima. Comienzo a buscar posibles salidas, soluciones que me puedan equilibrar emocionalmente, pero la verdad es que son difíciles de encontrar. Lo normal es que, situado frente al muro, sin escalas ni herramientas para superarlo, caigas en la depresión, te vengas abajo, bajes los brazos y decidas que, si no me quieren como investigador, tampoco me van a encontrar como docente. Es el momento de la amenaza (luego nunca se cumple, porque tu ética y tu compromiso no te lo permite), pero al menos lo piensas y lo expresas en los círculos más íntimos. A partir de este momento me voy a dedicar a hacer lo mismo que aquellos (no todos) que tienen brillantes currículum de investigación, pero que pasan de la docencia como de la peste. Pasado el tiempo, cuando la depresión comienza a remitir, inicio el camino hacia la aceptación. Analizo el problema, busco con objetividad las posibles soluciones y comienzo a buscar nuevamente el equilibrio perdido. La verdad es que comienzo a aceptar lo inevitable, los tiempos cambian, cambian las prioridades y hay que saber adaptarse.

No quisiera que interpretaran a partir del párrafo anterior que me he vuelto un adicto a la publicación de impacto, ni mucho menos, creo que es un modelo perverso y totalmente injusto con aquellas áreas del conocimiento (como la mía), que no pueden adaptarse al modelo experimental porque su objeto de investigación difícilmente puede partir de hipótesis previas y en muchas ocasiones ni tan siquiera de objetivos de investigación. Nuestros sujetos son personas, no muestras ni poblaciones, y las variables independientes son los atributos que a fuego lento han ido marcando el contexto en el que están viviendo sus experiencias de aprendizaje. Y nosotros pensando que podemos controlar todas las emociones, sentimientos, teorías y creencias que han ido construyendo. Mucho me temo que para ello debiéramos ser dioses en vez de investigadores.

Pero continuemos con el relato. ¿Qué pasó a continuación de pasar por mi duelo investigador? Ni más ni menos que lo que tenía que pasar. La reflexión me llevó al análisis y este provocó en mí la necesidad de reafirmarme en mis principios como investigador, que viene a ser lo mismo que permanecer fiel al paradigma en el que creo, a pesar de ser

consciente de las limitaciones a que me tendría que enfrentar. Continué dirigiendo tesis doctorales; el único inconveniente ha sido tener que justificar mi capacidad investigadora ante la Comisión de Doctorado con cada uno de los Planes de Trabajo que presento. Bueno, tan poco es para tanto, a pesar de sentirme claramente discriminado frente a colegas que no tienen nada que justificar, porque poseen la "Q" de calidad que otorga ser poseedor de un tramo de investigación reconocido. Eso sí, no he cedido ni cederé a codirigir una tesis doctoral con un colega "Q" por imposición de ninguna normativa. Curiosamente, me siguen demandando para impartir docencia relacionada con el análisis de datos cualitativos en la investigación social en diferentes posgrados oficiales de mi universidad y fuera de ella. Resumiendo, me mantengo en la misma línea y modelo de investigación que siempre me ha atraído. Antes ya lo comentaba. Desde que comencé en el mundo de la docencia, mis inquietudes investigadoras se han orientado hacia el análisis de los procesos de enseñanza y aprendizaje. ¿Qué piensan mis colegas?, ¿cómo afrontan el reto de la docencia ante sus estudiantes?, ¿cuáles son los sentimientos y creencias de mis alumnos?, ¿cómo mejorar los procesos de enseñanza y aprendizaje?, etc. El problema es que mis respuestas no las encuentro desde la utilización de investigaciones cuasi-experimentales o descriptivas. Nunca he llegado a creer en la posibilidad de garantizar la validez interna o externa y mucho menos de ofrecer un modelo generalizable y universal. Lo siento, reconozco mis limitaciones, pero me parece imposible poder trabajar en "campana de vacío" cuando los sujetos son personas. Siempre me he quedado con la duda ante un cuestionario si marcar el valor tres o el cuatro, aunque sí hubiera sido capaz de marcar el tres y medio si hubiera existido y explicar el porqué de mi respuesta. Por ello decidí continuar mis investigaciones desde estrategias dialógicas, indagando en el fondo de las percepciones, creencias y teorías que construyen del mundo y sus experiencias las personas que desean colaborar conmigo en la investigación. He disfrutado realizando grupos de discusión, entrevistas, leyendo narrativas de mis estudiantes, las he analizado, descrito, interpretado y, de momento, no estoy por el cambio, aunque sé positivamente que me podría ir mejor en este nuestro contexto universitario[1].

Pagando el precio de la independencia

¿Cuál ha sido el resultado de mi empecinamiento en trabajar desde el lado oculto de la investigación? Que a estas alturas, con ocho direcciones de tesis a mis espaldas, me encuentro cada día que pasa más contra la pared de la incapacitación investigadora. Todo por no haberme plegado a las demandas del modelo dominante. Evidentemente, soy consciente que en un plazo corto se me negará la posibilidad de dirigir tesis doctorales o impartir docencia en posgrados de investigación. Ante esto, ¿qué puedo hacer? Los consejos que recibo son de diferentes clases. Por una parte, los colegas afiliados a "investigadores indignados"[2] me aconsejan que pase del sistema y mantenga mi libertad. Excelente opción, aunque ello vaya en detrimento de mi remuneración económica y mi baño de reconocimiento de ego (la verdad es que no sé en estos momentos qué es lo que valoraría más) dentro de mi clan de investigadores para la mejora de la Educación Física Escolar. Por otro lado, los "cuasi ético pragmáticos", me aconsejan que ceda lo necesario, es decir, que haga investigación dentro del modelo predominante para lograr el tramo de investigación, al tiempo que mantenga mi línea. En definitiva, que egoístamente renuncie a mis principios en momentos claves, para aprovecharme de los beneficios que reporta la docilidad al modelo dominante y que, una vez obtenido el botín, regrese a mi integridad. Esto me recuerda una viñeta de "El Roto", en la que vemos en la parte superior la cara de un hombre con una pequeña cara en rojo sobre su frente y que nos dice que "durante años convivió con un tumor que siempre le estaba recriminando todos sus actos y pensamiento", para pasar inmediatamente a una visión de la misma cara con un cambio, en vez de la carita roja sobre su frente, aparece una gran cicatriz en ella y nos dice que " hasta que un día dio con un gran cirujano que le aclaró que aquella gran protuberancia se llamaba conciencia y que se podía extirpar. ¡No sabes cómo ha mejorado mi calidad de vida desde entonces!" Por último, los "pragmáticos orto evolucionistas" lo tienen muy claro; como esto no va a cambiar tienes dos posibilidades, o te adaptas al sistema o pereces, con tus principios íntegros, pero pereces.

Provocando la reflexión

Ahora le pregunto a usted. ¿Hasta dónde está dispuesto a ceder para poder sobrevivir en este gran teatro universitario, que diría Calderón? Puede optar, o quizás ya lo ha hecho, por la opción moderada; para ello ha de ser un gran actor y saber ofrecer a cada uno lo suyo, la ventaja estriba en que quizás, algún día, si es capaz de controlar su ambición, podría recuperar sus principios. El problema es que, al haber sido tejidos con tantas mentiras, puede ser que ya no sepa diferenciar los unos de las otras y no saber salir del laberinto en el que se ha metido. Si opta por la tercera opción, lo ha de tener claro, una vez más El Roto nos ilustra con una viñeta inmejorable en la que aparecen dos sujetos, uno vestido con chaqueta y una gran corbata y el segundo armado con unas grandes tijeras. El de las tijeras le advierte al otro: "aquí la promoción es por castración" y el de la chaqueta y la corbata le contesta con total seguridad: "no importa, yo quiero llegar a lo más alto". Si opta por la primera y decide dejar a salvo su integridad ética y sus principios, quizás no merece la pena que se la comente, porque si está empezando su desarrollo profesional en la universidad y opta por ella, es probable que dentro de poco le hayan despedido de esta representación y tenga que buscar papel en otro teatro de los muchos que se mueven por el mundo.

Ahora me dirá que es muy fácil, desde mi posición de funcionario universitario, apostar por posturas éticas y que le gustaría verme en tu lugar. Tiene toda la razón, pero a cada uno de nosotros nos ha tocado vivir en un tiempo y en un espacio, y, de momento, no podemos cambiar de dimensión y posición. Es su tiempo y su espacio y tendrá que decidir. Lo que sí le puedo narrar es qué opción, de las tres anteriores, van a guiar mis pasos en mi último tramo de desarrollo profesional. Bueno, pues se lo voy a desvelar. Cada día que pasa, pienso que hay que ser más consecuente con tus principios y tu ideología. Por esta razón, a pesar de correr el riesgo de jubilarme y no haber obtenido ni un solo tramo de investigación, creo que merece la pena ser capaz de dormir por la noche, a pesar de no estar operado de la conciencia. Pienso que el paradigma interpretativo y la metodología cualitativa pueden ser de gran utilidad para ayudar a mejorar la Educación en todos sus niveles

incluido el universitario, en el que muchos piensan que no hay que educar, que con instruir, formar o adiestrar es suficiente. Sabemos, después de muchas reformas y aunque sólo sea desde la experiencia, que las mejoras y los cambios no se producen desde el papel de las leyes y decretos, por sí solos son insuficientes. Las transformaciones vienen de la mano del docente, que al final es quién debe cambiar sus teorías y creencias para incorporar en su cotidianeidad profesional las propuestas de innovación. No nos engañemos, estos cambios no se pueden hacer desde fuera, hay que involucrar al docente en ellos, dialogar con él, convencerlo para que no tenga miedo a ser observado por otros que desean ayudar y no juzgar. La obligación de un docente es ilusionar. Una vez logrado esto, el resto viene por sí solo. Nuestra obligación como investigadores del ámbito educativo es buscar soluciones, colaborar con el docente para que le sea más fácil generar ilusión en sus estudiantes.

Abriendo el debate

Llegados a este punto, y en situación de desnudo integral investigador, me asaltan una serie de interrogantes (no podrían ser otra cosa desde mi modelo) que deseo abrir, opinar, pero no resolver. Cada uno y cada una tendremos que dar nuestras propias respuestas. Porque no creo en la verdad única, confío más en las visiones poliédricas que se crearan desde cada uno de nosotros, a partir de nuestras creencias, teorías y experiencias vividas. Pasemos a plantear estos interrogantes.

¿Qué entendemos por investigar cuando hablamos desde el campo de las didácticas específicas? Aprovechando mi participación en una mesa redonda sobre investigación interdisciplinar, decidí partir de las teorías sustantivas que subyacían en los participantes del congreso y olvidarnos, por una vez y sin que sirva de precedente, de las teorías formales. Para ello hice un análisis cualitativo de las comunicaciones, de sus títulos y resúmenes. Los resultados del estudio hicieron emerger que las principales preocupaciones se decantaban hacia el contenido específico del área y la formación del docente, tanto inicial como permanente. Fuera de este grupo de escapados y a una distancia muy significativa emergían otras temáticas menores como la

evaluación del proceso de aprendizaje del estudiante y, como no podía ser menos, el desarrollo y evaluación de competencias. Claramente descolgados y con una presencia casi testimonial aparecen temáticas relacionadas con la interculturalidad, la interdisciplinariedad, y la atención a la diversidad. Si movemos el foco hacia los modelos de investigación predominantes, descubrimos que se decantan hacia la puesta en marcha y la evaluación de propuestas de intervención y experiencias de aula, quedando fuera de foco y con iluminación tenue los estudios de investigación básica y los trabajos de corte holístico desarrollados desde metodologías cualitativas. Por último, llama la atención que el contexto de investigación más utilizado es el que se corresponde con la etapa de la Educación Infantil, seguido de los tres restantes, Primaria, Secundaria y Universidad en igualdad de relevancia.

A partir de este pequeño estudio, pienso que nos enfrentamos a un deseo común: construir herramientas que ayuden al estudiante a mejorar su aprendizaje. Pero tenemos la percepción de que nos olvidamos de lo más importante: para hacer un buen trabajo no es cuestión de tener la mejor herramienta, lo verdaderamente imprescindible es estar motivado para hacerlo. Por esta razón echamos de menos en nuestras áreas de investigaciones que apunten más al corazón y menos a la razón. Propuestas que indaguen por qué estamos fracasando como docentes en la etapa de Secundaria, o el porqué de la apatía generalizada ante los aprendizajes de los secretos de cada una de nuestras áreas.

¿Es posible la cuadratura del círculo? Tenemos la sensación, cuando charlamos con otros colegas, que nos podemos sentir, especialmente los jóvenes, atrapados en uno de esos dilemas de nuestra infancia, en los que situábamos simbólicamente a nuestro compañero de juegos en el centro de una habitación totalmente cerrada, sin agua y sin comida y con cuatro puertas de salida. Al abrir la primera le poníamos ante el problema de una gran piscina llena de cocodrilos; en la segunda, el reto era salir esquivando un foso lleno de serpientes venenosas; en la tercera, la salida sólo era posible si se pasaba un gran foso de tierras movedizas y por último, detrás de la cuarta, nos esperaban una jauría de leones muertos de hambre. La pregunta era simple: ¿por cuál puerta saldrías sin morir en el intento? Sustituyamos las puertas por: impartir una docencia de calidad, publicar en revistas de impacto, mantener los

principios, especialmente la dignidad y trabajar en colaboración. ¿Por cuál puerta saldrías? La decisión es compleja. La ANECA te dice a la oreja que publiques con impacto, porque en caso contrario quedarás condenado al ostracismo y al olvido universitario. La universidad nos demanda que impartamos una docencia de calidad, porque nuestros "clientes" (comencemos a llamar a los estudiantes por su nombre) cada día son más exigentes e inconformistas. La conciencia, si aún no hemos pasado por el quirófano para extirparla, nos incita a mantener los principios. Y por último, la Sociedad a la que me debo, me demanda que trabaje en equipo, aun a riesgo de que mi hombro sea utilizado por otro u otros para vivir instalados en la comodidad, al estilo de las viñetas de Peridis en el periódico "El País".

¿Por qué decimos impacto cuando queremos decir promoción?[3] El "impacto" se ha convertido en el nuevo becerro de oro de los profesores universitarios en general, y muy especialmente, de aquellos que necesitan obtener el visto bueno del templo de la ANECA. Jóvenes excelentemente formados a los que en muchas ocasiones el "tramo" no les permite ver el bosque, perdiendo el norte y el sentido del significado de ser docente en la universidad. Impactar, en nuestro ámbito de investigación, tendría que significar lograr un cambio real en los procesos de enseñanza y aprendizaje que se desarrollan en todos los niveles educativos, incluido el universitario. El problema, especialmente el percibido por los docentes no universitarios, es que la investigación es "… un proceso "externo" al aula, cuyos hallazgos poco tienen de aplicabilidad, en tanto que se alejan del núcleo problemático" (Díaz Costa, 2009, p.300). Es decir, al igual que los usuarios de la investigación médica desean una mejora real del tratamiento de las enfermedades, y así poder ofrecer a sus pacientes la posibilidad de lograr una mayor y mejor calidad de vida; los docentes, usuarios directos de la investigación educativa, reclaman soluciones para poder ofrecer una mejor educación a la Sociedad. (Díaz Costa, 2009). La realidad es que, al igual que en el mito de Cronos (Saturno para los romanos), somos devoradores de nuestra propia investigación, cuya utilidad se limita a alimentar nuestro currículum. La única esperanza es la llegada de un "Zeus" que nos obligue a vomitarla y conduzca al destierro un modelo de investigación que sabemos es estéril, en su

objetivo primordial: nutrir al Sistema Educativo y ayudar a su mejora. Pero si las razones esgrimidas hasta ahora no se consideran suficientes para acometer un cambio real de paradigma, reflexionemos sobre preguntas claves en torno al impacto. ¿Cómo se logra que una revista sea de impacto? ¿Quiénes deciden y con qué criterios si un artículo es potencialmente impactante? ¿Es garantía de calidad que un artículo esté indexado en una revista de las llamadas JCR? Revisando la indexación de la Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado[4], me choqué de frente con una exhaustiva justificación de su calidad, pero no desde las estrategias tradicionales, sino desde el análisis de indicadores poco habituales y totalmente en desuso en el global de las revistas. Creo que merece la pena como ejemplo de rigurosidad. Pero además, nos ofrece una visión crítica sobre el impacto, desde la revisión de una serie de artículos y editoriales que pienso no hay que perderse si se desea tener argumentos para hablar sobre el tema[5].

¿Es posible la investigación educativa interdiscisciplinar entre las áreas? Vamos a ser sinceros, es complejo poder opinar de lo que prácticamente está por descubrir. Explicamos el porqué de nuestra percepción. Desde que en este país los gobernantes, porque no el grueso de los docentes, deciden apostar por un cambio de paradigma en la enseñanza no universitaria y optar por un enfoque socio-constructivista, de esto hace más de veinte años, siempre se nos ha dicho que el aprendizaje de los conceptos, procedimientos y actitudes debiera ser alcanzado por los niños y niñas desde la globalidad y el trabajo interdisciplinar entre áreas. A día de hoy, salvo pequeñas excepciones, auténticas cerillas encendidas bajo los focos de un estadio, seguimos anclados en una enseñanza basada en modelos conductistas generados desde el racionalismo cartesiano; lo importante no es el proceso, la reflexión, el análisis, la síntesis, la comparación, la evaluación, la aplicación; lo importante sigue siendo la retención de un conocimiento bancario, inútil, o al menos poco útil, porque no se utiliza para nada, salvo para tener pequeñas satisfacciones y ensalzamientos del ego ante los concursos de preguntas de los canales televisivos. Para alcanzar estos objetivos nada mejor que la atomización del conocimiento en pequeñas dosis, áreas, asignaturas, unidades didácticas, lecciones,

apartados y sub-apartados. Por supuesto, nada más lejos de un enfoque interdisciplinar y globalizado.

Si cambiamos el foco a la universidad, la historia se repite veinticinco años después. La empalagosa y ya cargante convergencia con los modelos europeos nos trae el redescubrimiento del enfoque socio-constructivista para propiciar un cambio radical en la metodología docente. Cambiemos el foco y pasemos del docente que enseña al estudiante que aprende. ¿Para qué? Para lograr desde el descubrimiento y la construcción de sus aprendizajes el santo grial del siglo XXI: ser competente. Una vez más, el mismo problema que hace veinticinco años, los dictados son propuestos desde las altas jerarquías institucionales, no desde el convencimiento del grueso de los docentes. Pasemos a la aplicación y reflexionemos desde un simple ejemplo. Ante la primera oportunidad de trabajar de forma interdisciplinar que se nos ha presentado: la elaboración de los planes de estudio de los Grados, ¿cómo ha reaccionado la mayor parte de la comunidad universitaria? Desde nuestras percepciones, se ha logrado un alto nivel de colaboración entre las diferentes áreas, pero sólo para llegar a un consenso crediticio (lo que hemos venido llamando desde siempre el reparto de la tarta), eso sí, después de un largo debate al más alto nivel académico. Para facilitar la globalización de los contenidos se ha estructurado el conocimiento en grandes módulos de trabajo que facilitaran la convergencia de las áreas en el logro de competencias genéricas o transversales (recuerda bastante a los contenidos transversales de la Primaria y Secundaria). Pero, para no perdernos en la maraña de la globalidad, hemos definido materias, que a su vez se abren, al igual que las bombas de racimo, en asignaturas, mayoritariamente de seis créditos, ya que de esta forma la organización del semestre de treinta créditos y el curso, de sesenta, se antoja mucho más fácil. Basta con una simple división para que todo quede igual a como está ahora: diez asignaturas por año y cinco por semestre. No me queda por menos que aplaudir el excelente criterio pedagógico utilizado. Pero no nos preocupemos, ya que en ciertas materias los acuerdos de reparto entre áreas no han sido posibles. Gracias a este problema se va a propiciar la interdisciplinariedad, traducida, como viene siendo habitual, en tú te quedas con la mitad de los créditos, yo con la otra mitad y al

final hacemos nota media para la calificación definitiva. ¿Hacen falta más ejemplos?

¿Investigación Educativa Interdisciplinar? Sí, gracias

No es mi deseo dejar la imagen de un desilusionado y derrotado converso arrojado en los brazos de la individualidad. Llevo casi diez años trabajando con mis colegas de forma interdisciplinar, rompiendo tiempos y espacios, derribando las fronteras de nuestras asignaturas y trabajando desde un proyecto integrado: "Formar docentes, Formar personas" (De la Torre, Rivera y Trigueros, 2007, Rivera y De La Torre, 2005, Rivera, De la Torre. y Trigueros, 2009; Rivera, Trigueros, De la Torre y Moreno, 2010; Trigueros, Rivera, y De La Torre, 2006). La intención de la imagen pesimista no es otra, que la de provocar. Despertar su rabia y que, entre todos, cambiemos la mirada hacia otros paradigmas de investigación, quizás no tan rentables para nuestros intereses particulares, pero claramente enriquecedores para la Comunidad Universitaria, la Escuela y la Sociedad a la que nos debemos. En España ya comienzan a aparecer iniciativas en esta dirección, por ejemplo la de la Asociación Multidisciplinar de Investigación Educativa (AMIE)[6], que este año celebrará su primer congreso en Barcelona.

La escuela necesita reinventarse a sí misma, los docentes son los que tienen que asumir el protagonismo de sus procesos de mejora y nosotros, desde la universidad, apoyar y mediar para que se desarrollen con éxito. No nos engañemos, la transformación de la educación no se va a provocar desde la producción de artículos de impacto. Los cambios tienen que venir desde dentro; la universidad y en concreto nuestras áreas de conocimiento debemos estar ahí. Tenemos que pisar más las escuelas, bajar de nuestras torres de marfil y ponernos el mono de trabajo. Nuestra obligación es poner a su disposición un equipo multidisciplinar que les oriente, apoye y anime a promover el cambio. No hay que inventar nada, porque todo, o casi todo está inventado. Los modelos de Investigación-acción colaborativa (Elliott, 1990, 1993; Elliot et at, 1986; Fraile, 1991, 1995; Kemmis, 92; Kemmis y McTaggart, 1988; Latorre, 2003; Pérez-Serrano, 1990) llevan décadas

poniendo a trabajar codo con codo a los docentes de todos los niveles. Sólo hace falta un cambio de actitud. ¿Se anima?

Referencias

Arnold, P.J. (1991). *Educación Física, movimiento y currículum*. Madrid: Morata.

Barrera, J.; Olmos, J.; Rivera, E.; Salazar, S. y Trigueros, C. (1991). *Cronos. Fundamentos de la Condición Física para el alumno de Enseñanza Secundaria*. Granada: Gioconda.

Bautier, E., Charlot, B., Rochex, J.-Y. (2000). Entre apprentissage et métier d'élève : le rapport au savoir. En Van Zantem, (dir.), *L'école, l'état des savoirs*, (pp. 179-188). Paris: Édition de la Découverte.

Berger, L., y Carolyn E. (2002). Composing Autoethnographic Stories. In M. V. Angrosino. *Doing Cultural Anthropology,* (pp. 151-166). Prospect Heights, IL: Waveland Press.

Camus, A. (1942/2003). *El mito de Sísifo*. Madrid : Alianza Editorial.

Castillo, S., y Cabrerizo, J. (2006). *Formación del profesorado en educación superior Vol. II.* Madrid: McGraw-Hill

De la Torre, E., Rivera, E., y Trigueros, C. (2007). Creencias y concepciones de la educación física en evolución: el caso de la formación del profesorado de educación física en la educación primaria.*Tándem. Didáctica de la Educación Física, 23*, 50-56

Díaz, Costa, E. (2009). *Impacto de la investigación educativa en la práctica docente*. (Tesis Doctoral inédita). Universidad de Granada, Granada.

Elliott, J. (1990). *La investigación-acción en educación* (1ª ed.). Madrid: Morata.

Elliot, J. (1993). *El cambio educativo desde la investigación-acción.* (1ª ed.). Madrid: Morata.

Elliott, J. et al. (1986). *Investigación-acción en el aula.* I. Conferencia sobre Investigación-acción en el aula. Valencia.

Ellis, C. y Bochner, A. (2000). Autoethnography, Personal Narratives, Reflexivity: Researcher as Subject. En N. K. Denzin & Y. S. Lincoln (Eds.). *Handbook of Qualitative Research. Second Edition*, (pp. 733-768). London: Sage.

Feliu, J. (2007). Nuevas formas literarias para las ciencias sociales: el caso de la auto etnografía. *Athenea Digital, 12*, 262-271. Recuperada de http://psicologiasocial.uab.es/athenea/index.php/atheneaDigital/article/view/447

Fraile, A. (1991). La investigación-acción: un método de análisis para una nueva educación física. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 10, 251-264.

Fraile, A. (1995). La Investigación-Acción: instrumento de formación para el profesorado de Educación Física. *Apunts, 42*, 46-52.

Freire P. (1999). *Pedagogía del Oprimido*, México: Siglo Veintiuno

Jonnaert, P. (2001). La thèse socioconstructiviste dans les nouveaux programmes d'études au Québec : un trompe-l'oeil épistémologique? *Revue Canadienne de l'Enseignement des Sciences, des Mathématiques et des Technologies*, *1*(2), 223-230.

Jonnaert, P., y Vander Borght, C. (1999). *Créer des conditions d'apprentissage. Un cadre de référence socioconstructiviste pour une formation didactique des enseignants*. Paris/Bruxelles : De Boeck-Université.

Kemmis, S. (1992). Mejorando la educación mediante IAP. En M. Salazar, (Coord.), *La investigación-acción participativa: inicios y desarrollos*, (pp. 175-204). Madrid:Popular

Kemmis, S., y McTaggart, R. (1988). *Cómo planificar la investigación-acción*. Barcelona: Laertes.

Kübler R. E. (2006). *Sobre el duelo y el dolor: cómo encontrar sentido al duelo a través de sus cinco etapas*. Barcelona: Luciérnaga

Latorre, A. (2003). *La investigación-acción. Conocer y cambiar la práctica educativa*. Barcelona: Graó.

Pérez Serrano, G. (1990). *Investigación-acción: aplicaciones al campo social y educativo*. Madrid: Dykinson.

Rivera, E. y De La Torre, E. (2005). Democratizar el aula universitaria: una propuesta alternativa de formación inicial universitaria desde la participación del alumnado. *Investigación en la Escuela, 57*, 85-95.

Rivera, E., De La Torre, E., y Trigueros, C. (2009). Formar docentes, formar personas: la formación inicial del profesorado desde una propuesta sociocrítica. *Ciclo sobre Complejidad y Modelo Pedagógico*. Recuperado de http://www.tendencias21.net/ciclo/un-centro-para-formacion-en-la-complejidad-de-educadores-y-docentes-dara-continuidad-al-Ciclo_a68.html

Rivera, E., Trigueros, C., De La Torre, E., y Moreno, A. (2010). Formar docentes, formar personas: una experiencia transdisciplinar para democratizar el aula universitaria. En *L'Activitat del Docent: Intervenció, Innovació, Investigació*. (pp. 1-8). Barcelona: CiDd: II Congrés Internaiconal de Didáctiques.

Rivera, E., Trigueros, C., y Torres, J. (1991). *Condición Física 3º Nivel. Cuaderno de Educación Física para las EE.MM*. Granada: Gioconda

Sandín, M. P. (2003). *Investigación Cualitativa en Educación. Fundamentos y Tradiciones*. Madrid: McGraw-Hill.

Santos Guerra, M. A. (2007). *Enseñar o el oficio de aprender. Organización escolar y desarrollo profesional*. Madrid: Mad

Schwab, J. (1969). *College Curriculum and Student Protest*. Chicago: University of Chicago Press.

Stenhouse, L. (1984). *Investigación y desarrollo del currículum*. Madrid:Morata.

Sparkes, A. C. (2002). Autoethnography: self-indulgence or something more? En A. P. Bochner y C. Ellis (eds.). *Ethnographically speaking: Autoethnography, literature and aesthetics*. New York: AltaMira.

Tójar J. C. (2006). *Investigación cualitativa. Comprender y actuar.* Madrid: la Muralla

Trigueros, C., y Rivera, E. (1991).*Condición Física 1º Nivel. Cuaderno de Educación Física para las EE.MM*. Granada: Gioconda

Trigueros, C. y Rivera, E. (1991).*Condición Física 2º Nivel. Cuaderno de Educación Física para las EE.MM.* Granada: Gioconda

Trigueros, C., Rivera, E. y De La Torre, E. (2006). Aprendizaje colaborativo en la formación de Maestros. Una experiencia práctica. *Tándem. Didáctica de la Educación Física, 20*, 45-55

Vasilachis, I. (1992). *Métodos cualitativos I. Los problemas teórico-epistemológicos*. Buenos Aires: Centro editor de América Latina.

Notes

[1]Con el permiso de Juan Cuesta, presidente de la comunidad de propietarios de Desengaño 21

[2] Los nombres entrecomillados que aparecen en el párrafo son ficticios, aunque están inspirados en sucesos reales.

[3]Inspirado en el título de la película: "Por qué lo llaman amor cuando quieren decir sexo", de Fernando Colomo y Manuel Gómez Pereira.

[4]http://www.aufop.com/aufop/paginas/view/1/digital

[5]Camí, J. (1997). Impactolatría: diagnóstico y tratamiento. En Medicina Clínica. VOL. 109. Nº. 13.; Juan José Ibáñez (2008). Factor de Impacto: Llamando a las Puertas del Cielo (Un Cuento Para Mayores) En http://www.madrimasd.org/blogs/universo/2008/09/14/100874 ; Aréchaga, J. (2009). Las revistas científicas españolas y el fraude bibliométrico. En ElPais.com.;http://www.elpais.com/articulo/sociedad/revistas/cientificas/espanolas/fraude/bibliometrico/elpepusoc/20090911elpepusoc_7/Tes ; Tomá Opatrný, "Playing the system to give low-impact journal more clout," En Nature 455, 167.

[6]http://amieedu.org/cimie

Enrique Rivera García is Associate Professor at the Department of Didáctica de la Expresión Musical, Plástica y Corporal, Univerisdad de Granada , Spain.

Contact Address: Facultad de Ciencias de la Educación de Granada, Campus de Cartuja s/n, C.P. 18071, Granada, España. Email: erivera@ugr.es

Trigueros, C. y Rivera, E. (2004). El desarrollo de las habilidades motrices a través del juego. Fraile, A. (Coord). *Didáctica de la educación física: una perspectiva crítica y transversal*; pp. 95-122. Madrid: Biblioteca Nueva.

EL DESARROLLO DE LAS HABILIDADES MOTRICES A TRAVÉS DEL JUEGO

Autores:
Carmen Trigueros Cervantes
Enrique Rivera García
(Universidad de Granada)

1. INTRODUCCIÓN

La relación entre juego y deporte dentro de nuestro sistema educativo cada vez se hace más estrecha desde el aprendizaje de las habilidades motrices a través del juego. A nadie se le escapa que el juego es una de las actividades más naturales que realizan los niños, que es un medio que genera una gran motivación entre sus practicantes, que incita a la superación personal, que posee un alto grado de *autoformación instintiva*[1] y que por tanto facilita los aprendizajes, en nuestro caso de las habilidades motrices; pero no es menos cierto que en ocasiones estamos realizando un abuso y un mal uso de los juegos dentro de nuestras prácticas educativas y llegamos a manipularlos tanto que del juego solo les queda el nombre. Desde este espacio queremos abordar cómo se deben emplear los juegos para el aprendizaje de las habilidades motrices para evitar esos errores.

También conviene matizar que el trabajo de las habilidades motrices y el juego es algo que no se puede tratar de forma aislada e independiente dentro del contexto educativo, sino que forma parte de un proceso más global de enseñanza-aprendizaje. Por ello el planteamiento que realizamos a continuación está centrado en el ámbito de Educación Primaria y toma como referente el currículum de la etapa centrándose en el juego y las habilidades motrices, como contenidos dentro del mismo, pero que en absoluto trata de ser una visión parcelada, por ello partiremos del desarrollo de las capacidades que entendemos que desde el área de Educación Física deben tenerse presente para posteriormente descender a la contribución de las mismas a través del juego y las habilidades motrices.

2. OBJETIVOS

En esta línea, los objetivos que nos proponemos con el desarrollo de este capítulo se concretan en:

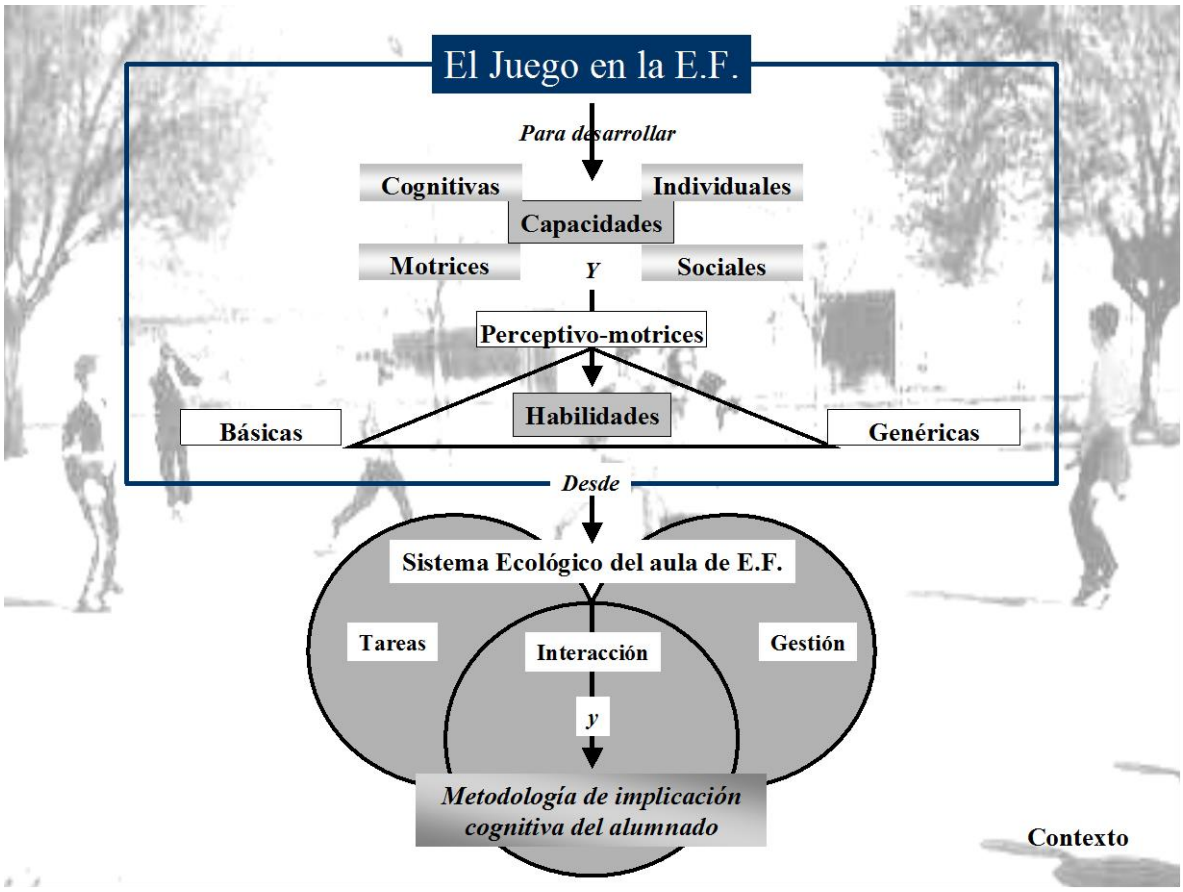
- Reconocer la influencia del juego en el desarrollo de las capacidades sociales, individuales, cognitivas y motrices y como se concreta en las actuaciones con el juego dentro de las clases de Educación Física.
- Conocer como potenciar el desarrollo de las habilidades perceptivo-motrices, básicas y genéricas a través del juego.
- Identificar el contexto del aula como sistema que integra la toma de decisiones sobre todos los aspectos que conlleva la utilización del juego en el aula.
- Vehicular el juego como elemento significativo que propicie una metodología activa

[1] Parafraseando a Groos, citado por Elkonin, (1980:68).

Trigueros, C. y Rivera, E. (2004). El desarrollo de las habilidades motrices a través del juego. Fraile, A. (Coord). *Didáctica de la educación física: una perspectiva crítica y transversal*; pp. 95-122. Madrid: Biblioteca Nueva.

y participativa del alumnado en los procesos de enseñanza y aprendizaje.

3. ESQUEMA DE LOS CONTENIDOS A TRATAR



4. EL JUEGO EN EL DESARROLLO DE LAS CAPACIDADES

En Educación Física el cuerpo es el instrumento principal para desarrollar o potenciar las capacidades motrices, cognitivas, individuales y sociales de una manera adecuada, donde el movimiento corporal es considerado, junto a las demás manifestaciones humanas, como un agente proyector de cultura y socialización. Esta concepción, ha ayudado en gran medida a que la Educación Física sea algo más que simples movimientos sin ninguna finalidad y persiga el enriquecimiento motriz del alumno a partir de las propias vivencias y no por la automatización de movimientos, para que al final el alumno/a llegue a realizar un trabajo motor inteligente en función de las necesidades y sea capaz de relacionarse con los demás, aceptarse a sí mismo, expresarse y manifestar su capacidad creativa, imaginación, emotividad, espontaneidad, sensibilidad...

Entendemos por tanto, que en el ámbito educativo, en definitiva lo que se trata de desarrollar son las capacidades

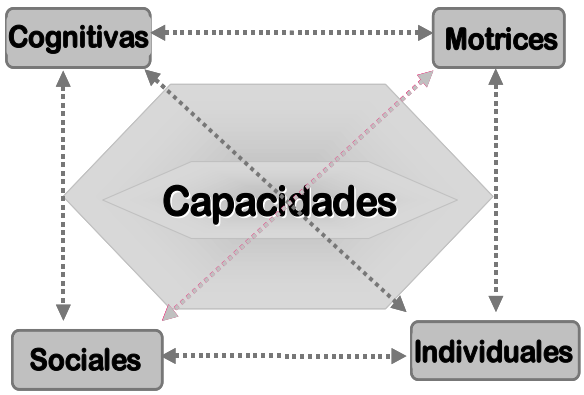


Gráfico 1. Desarrollo de capacidades

motrices, sociales, cognitivas e individuales, (gráfico 1) residiendo el problema en decidir en que tipo de capacidades se va a poner más o menos énfasis, ya que esto será lo que condicione el proceso de enseñanza-aprendizaje, y por ende la evaluación.

- **Las capacidades cognitivas**, estarían entroncadas con aprendizajes intelectuales, fundamentalmente con el aprendizaje de conceptos, hechos o principios.
- **Las capacidades individuales**, hacen referencia al reconocimiento de uno mismo, de sus posibilidades y limitaciones, que determinan el autoconocimiento, el autocontrol y la autoestima.
- **Capacidades motrices**, están en relación a las posibilidades de ejecución, dependiente de los aprendizajes procedimentales.
- **Capacidades sociales**, son aquellas que van posibilitar el desenvolvimiento dentro de un grupo social.

Considerando que el desarrollo de todas estas capacidades se debe de realizar de forma conjunta, si que es cierto que se puede poner el acento en unas u otras. En el área de Educación Física, el planteamiento que se propone tradicionalmente se plantea entorno al eje del desarrollo de las capacidades motrices y sociales fundamentalmente, pero existen grandes diferencias entre centrarse en los aspectos motrices o centrarse en los aspectos sociales, así si el proceso de enseñanza-aprendizaje recae en desarrollar las capacidades motrices nos encontraremos con un trabajo fundamentalmente tecnicista (gráfico 2) llevado fundamentalmente a cabo desde las tareas procedimentales.

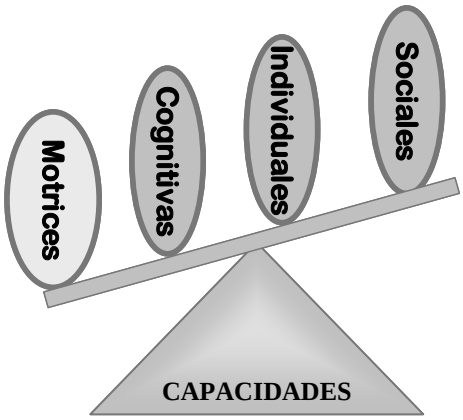


Gráfico 2. Enfoque Técnico

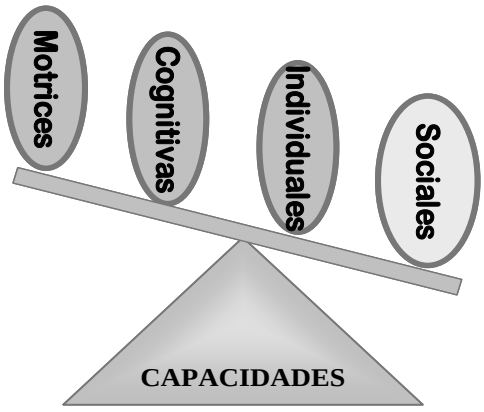


Gráfico 3. Enfoque axiológico

Mientras que si el trabajo se centra en los aspectos sociales estaremos más cercanos a un enfoque axiológico (gráfico 3), en el que las tareas procedimentales y conceptuales estarán condicionadas por las tareas actitudinales que centrarán el trabajo. Como señala Fraile (2000) las escuelas innovadoras consideran que los contenidos que se incorporan en el proceso educativo, no pueden limitarse a enseñar conocimientos, sino preparar al alumnado para la vida. En este sentido, dentro de la Educación Física está emergiendo una línea que más que preocuparse por "qué enseñar", se preocupa por "cómo y para qué enseñar" convirtiéndose aspectos como el género, la interculturalidad, la diversidad, la cooperación, la solidaridad, etc. en los condicionantes de la educación.

4.1. El juego en el desarrollo de las capacidades cognitivas

Trigueros, C. y Rivera, E. (2004). El desarrollo de las habilidades motrices a través del juego. Fraile, A. (Coord). *Didáctica de la educación física: una perspectiva crítica y transversal*; pp. 95-122. Madrid: Biblioteca Nueva.

En esta pretensión básica de contextualizar la educación, la Educación Física no debe centrarse exclusivamente en que el alumnado vaya adquiriendo el conocimiento relativo a la materia que se considera relevante, como recogen Rivera, Torres y Trigueros (1999:351), sino que se debe sumar otras formas de conocimiento que el alumno y la alumna pone en acción, si cabe con mayor intensidad que el anterior, refiriéndose al conocimiento ordinario o cotidiano y al conocimiento escolar que emergen como un referente intermedio entre aquel que los alumnos construyen desde sus vivencias cotidianas y las relaciones con el entorno que le rodea.

En este sentido el juego es un conocimiento experiencial del alumnado de un valor inestimable: *"el juego no es sólo juego infantil. Jugar, para el niño y para el adulto..., es una forma de utilizar la mente e, incluso mejor, una actitud sobre cómo utilizar la mente. Es un marco en el que poner a prueba las cosas, un invernadero en el que poder combinar pensamiento, lenguaje y fantasía",* (Bruner, 1984: 219). Por ello no debemos subestimar la utilización del juego para el desarrollo de las capacidades cognitivas a lo que va a contribuir desde múltiples perspectivas:

- Facilita el conocimiento de su entorno próximo y la cultura y tradiciones del mismo.
- Propicia situaciones en las que los niños tienen que aprender a resolver por ellos mismos situaciones motrices, así como a tomar decisiones y resolver los conflictos que surgen en el desarrollo del juego.
- Promueve la imaginación y creatividad de los niños.
- Permiten que cada niño se pueda expresar en función de su propia personalidad.
- En ellos se aprecia el crisol de culturas que debe darse en el marco escolar, estando presente la cultura social, la cultura crítica, la cultura experiencial, la cultura institucional y la cultura académica, de esta manera los niños conectan sus intereses y vivencias con los aprendizajes en el marco escolar.
- Posibilitan la realización de trabajos interdisciplinares. En ellos se aúna le lenguaje, el ritmo, el movimiento, el conocimiento del medio, la construcción de materiales, etc. por lo que pueden constituir centros de interés que propicien un aprendizaje globalizado.
- Pone en contacto con situaciones sociales diferentes, desde el análisis de las cuales podemos llegar a entender el momento presente. Por ejemplo, los juegos tradicionales ponen de manifiesto la consideración social que ha tenido la mujer en las distintas épocas, lo que ayudará a comprender la situación de la mujer en la sociedad actual.
- Permiten tratar temas de relevancia social actual que aparecen reflejados en las canciones, retahílas y el desarrollo mismo del juego. Como situaciones de violencia doméstica, de injusticia, de racismo...
- Contribuyen a la integración en el sistema de valores de una cultura.

4.2. El juego en el desarrollo de las capacidades individuales

Como señala Bruner (1997) la escolarización es uno de los compromisos institucionales más tempranos fuera de la familia, no debe sorprender que juegue un papel crítico en la formación del Yo.

Considerando el autoconcepto como forma en que cada persona se valora y evalúa a sí misma. existen dos elementos importantes que lo constituyen y son la

Trigueros, C. y Rivera, E. (2004). El desarrollo de las habilidades motrices a través del juego. Fraile, A. (Coord). *Didáctica de la educación física: una perspectiva crítica y transversal*; pp. 95-122. Madrid: Biblioteca Nueva.

confianza y la seguridad que tienen las personas a sí mismas y esto conduce a la autoestima, Jaimes (2003). Este autoconcepto se va desarrollando desde los primeros meses de vida, aceptando sus características tanto físicas como psicológicas, y en este sentido el juego tiene un papel preponderante cuando posibilita que los niños y niñas se puedan enfrentar y resolver situaciones difíciles o nuevas, en las que utilizará sus recursos tanto internos como externos, fomentando sus cualidades afirmando su lugar en el grupo y aprendiendo a aceptar sus defectos.

4.3. El juego en el desarrollo de las capacidades motrices

El desarrollo de las capacidades motrices teniendo como punto de referencia el juego pretende lograr que se vayan cubriendo las necesidades motrices que van surgiendo en cada una de las etapas evolutivas del niño y de la niña, facilitándoles los aprendizajes motrices, ayudándole a alcanzar una autonomía cada vez más real y una aceptación y conocimiento de si mismo, dando respuesta a los problemas de movimiento que se le plantean al individuo en la vida real. En este sentido el desarrollo de las habilidades motrices se va a orientar principalmente hacia la creación de la base de la motricidad; así no hay que olvidar que sobre ellas se van a construir las habilidades que tan importante papel van a jugar en la enseñanza de los deportes. Ejemplificando lo expuesto podemos asimilar el aprendizaje motor a la construcción de una pirámide, donde necesitaremos del escalón inferior para edificar los escalones superiores.

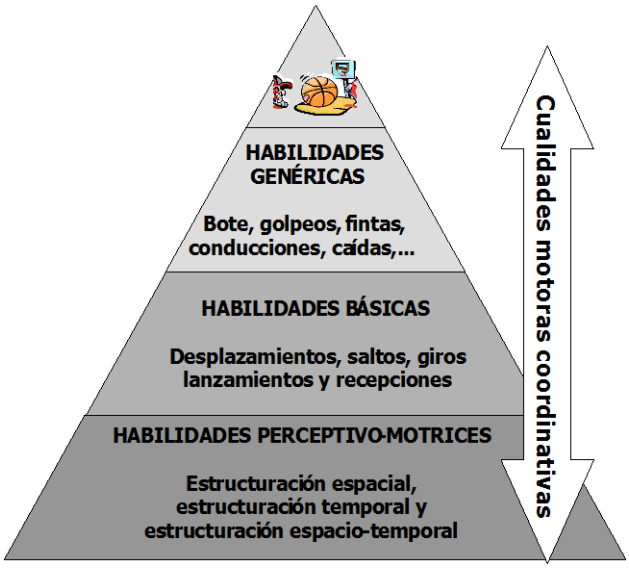


Gráfico 4. Bases de la motricidad

Las habilidades perceptivo motrices, van encaminadas a que niños y niñas adquieran los patrones de movimiento básicos, para construir a partir de ellos el resto de habilidades motrices, siendo fundamental para ello el conocimiento y control del propio cuerpo y de las relaciones de este con el tiempo y el espacio. De manera sucinta podemos definir las habilidades percetivo-motrices como:

- *Estructuración espacial*: toma de conciencia del espacio en el que no movemos determinado por los estímulos que en el se producen (objetos y sucesos).
- *Estructuración temporal*: es la percepción del tiempo, o toma de conciencia de la realidad de la existencia, a partir de los cambios o hechos que suceden. La estructuración espacial, posee dos componentes:
    - El orden**:** puntos de referencia que suponen los cambios que suceden. La percepción del orden viene impuesta por el exterior y no necesita ninguna actividad perceptiva.
    - La duración**:** tiempo físico, medido en minutos, segundos...,que separa dos puntos de referencia temporales.

Trigueros, C. y Rivera, E. (2004). El desarrollo de las habilidades motrices a través del juego. Fraile, A. (Coord). *Didáctica de la educación física: una perspectiva crítica y transversal*; pp. 95-122. Madrid: Biblioteca Nueva.

- *Estructuración espacio-temporal*: También denominado ritmo, es un concepto que se encuentra dentro de la percepción temporal, siendo el orden y la proporción del tiempo.

Las Habilidades básicas, se pueden a definir "*como pautas motrices o movimientos fundamentales, que no tienen en cuenta ni la precisión, ni la eficiencia"* (Trigueros, 1991:57), se trataría por tanto de movimientos naturales y que pretenden dar respuesta a los problemas de movimiento que se le plantean al individuo en la vida real. Normalmente la escuela americana las divide en locomotoras y manipulativas, otros autores, como Sánchez Bañuelos (1986) en: movimientos que implican el manejo del propio cuerpo y movimientos en los que la acción principal se centra en el manejo de objetos, tal es el caso de los lanzamientos. Nosotros, al considerar que se asientan en determinados patrones motrices elementales y habilidades perceptivo-motrices, que permiten al niño resolver situaciones motrices genéricas, realizamos una clasificación que contempla desplazamientos, saltos, giros, lanzamientos y recepciones.

Estas habilidades básicas van a evolucionar poco a poco, teniendo cada vez un mayor grado de dificultad, y su trabajo va a ser especialmente importante entre los 7 y los 9 años. Los juegos motores que desarrollan este tipo de habilidades son muy numerosos abarcando desde juegos tradicionales (comba, relevos, pídola,...) hasta juegos predeportivos (juego de los 10 pases, mareo, ...).

Las habilidades genéricas son entendidas como el último paso antes de llegar a las habilidades especificas (gestos técnicos deportivos), siendo habilidades adquiridas y que por tanto requieren de un mayor proceso de aprendizaje que las básicas por ello suelen relacionarse con gran facilidad con deportes concretos; quizás sea este el motivo por el que la gran mayoría de autores no contempla su trabajo dentro de la Educación Física Básica, dejando su aprendizaje al campo del deporte.

La idea de contemplar las mismas como un cuerpo especifico de trabajo dentro de la Educación Física, se basa en que cada una de estas habilidades (por ejemplo: el bote), están integradas en una gran variedad de deportes, que a pesar de realizarse con una técnica especifica dentro de cada uno de ellos, responden a unos mismos patrones de movimiento, los cuales pueden ser trabajados de forma genérica, antes del aprendizaje del gesto técnico deportivo especifico. Como habilidades genéricas más relevantes podemos contemplar: golpeos, pivotes, interceptación, caídas, fintas, conducciones, ...

Igual que ocurría en el desarrollo de las habilidades básicas, son numerosos los juegos que trabajan, tanto de forma aislada cada una de las habilidades genéricas (juego de las cuatro esquinas para el desarrollo de las fintas) como en su conjunto (en el quema o balón prisionero podemos trabajar la mayoría de ellas).

4.4. El juego en el desarrollo de las capacidades sociales

El juego es uno de los primeros lenguajes del niño y de la niña y una de sus primeras actividades, a través del cual conoce el mundo que lo rodea incluyendo las personas y los objetos, siendo el juego tradicional enseñado por padres/madres y abuelos/abuelas una de las manifestaciones del juego más habituales en las primeras edades, contribuyendo de forma significativa al proceso de socialización de los niños y

niñas, favoreciendo la autonomía y responsabilidad en los mismos y promoviendo la imaginación y creatividad de los niños al tener que adecuarse en cada ocasión a las necesidades espaciales, temporales, materiales y personales.

Posteriormente, la sencillez de reglas que presiden los juegos infantiles, hace innecesaria la presencia del adulto para su desarrollo, recayendo sobre los propios niños y niñas el control del mismo, a la vez que propicia la creación de grupos con más o menos cohesión entre sus miembros en función de las características evolutivas de los niños. Poniéndose de manifiesto las diferentes relaciones que se dan en el seno de un grupo (líder, organizador, secundario,...) en función de la personalidad de cada uno. Fomentando el diálogo y el consenso entre los niños y/o adultos, al tener que concretar las reglas, espacios, orden en el juego, etc, viéndose favorecida la comunicación entre los jugadores, que en ocasiones es multi–generacional, presentando la enseñanza de los juegos por miembros familiares de mayor edad un alto grado de significatividad para los niños.

Dentro del área de Educación Física el juego también tiene un papel preponderante en el desarrollo de las capacidades sociales, aunque existe el riego de que este quede menoscavado cuando el profesor o la profesora asume la dirección autoritaria de los mismos y no deja lugar a la toma de decisiones individual y grupal, al consenso, al control del juego,... por parte de los alumnos y alumnas, perdiendo en gran parte las características que hacen de dicha actividad un juego (libertad, placer, espontaneidad, misterio, incertidumbre,...), convirtiéndose en un ejercicio más.

Actualmente dentro de la Educación Física existe una gran polémica respecto a las capacidades sociales e individuales que desarrollan los juegos competitivos, frete a los juego colaborativos. Autores como Rubio Camarasa[2] (1980:8); Palacios, Couso, Díez y Mouriño, (1994:25); Lavega (1995:12) y Öfele (1999:5) estiman que la competición bien usada es un elemento educativo que permite al alumno introducirse en el sistema competitivo que impera en nuestra sociedad; mientras Guitar (1990:10; 1996:28); Gallardo y Toro (1993:27) y Cascon y Martín (1995:6) entre otros se oponen parcial o totalmente al uso de juegos competitivos en la escuela, abogando por los juegos cooperativos. Nosotros compartimos la opinión de Linaza (1996:34) de que ambos aspectos, competición y cooperación, son necesarios en el funcionamiento y desarrollo social y por ello justificamos su utilización, aunque su presencia simultánea y equilibrada es de gran complejidad.

5. METODOLOGÍA DE ENSEÑANZA DE LAS HABILIDADES DESDE EL JUEGO

¿Es posible que nuestro alumnado construyan su propio conocimiento? Si respondemos afirmativamente ante esta pregunta, es probable que nos asalte una gran duda ¿cuál será en este caso el espacio de responsabilidad que nos queda en el proceso de enseñanza y aprendizaje? En muchas ocasiones, el miedo a perder el papel de protagonista en el contexto del aula se convierte en la gran barrera para dar el salto

[2] *"En cuanto a los aspectos competitivo y colectivo del juego, los niños aprenden a pensar en las consecuencias de su participación, a estudiar, a captar nuevos modos de adaptación, a tener visión de contexto en que se desenvuelven, a rivalizar en forma individual y en grupo y a desarrollar actitudes de índole moral"* (Rubio Camarasa, 1980:8).

desde la orilla de la "reproducción" a la orilla de la "producción". Son muchas las creencias, experiencias vividas y modelos reconocidos como válidos los que tenemos que derribar para transformar nuestra intervención didáctica en un espacio de diálogo frente al habitual monólogo que mantenemos en el aula. Otro gran problema que identificamos es la falta de experiencias previas (modelos) que nos ayuden a vencer las resistencias y realizar el cambio, apostando por planteamientos abiertos y colaborativos que faciliten la adopción de nuevas estrategias para ayudar al alumnado la construcción del aprendizaje desde posiciones indagativas, Lamour (1991).

Para poder realizar una aproximación fundamentada, entendemos que es importante que retomemos, aunque sea de forma muy esquemática, las teorías cognitivas del aprendizaje y de forma especial la perspectiva constructivista. Debemos tener presente que en los últimos cincuenta años, los modelos del aprendizaje escolar han ido evolucionando desde posiciones que lo entendían cómo adquisición de respuestas mediante procesos mecánicos reforzados positiva o negativamente y que situaban al alumno como un mero receptor pasivo, hasta posiciones más avanzadas, en las que el aprendizaje se comprende como proceso de construcción de significados por el alumno, a partir de sus conocimientos previos.

La Psicología Cognitiva de la Educación entiende que el aprendizaje es la integración de un conocimiento nuevo en la estructura cognitiva existente, produciendo una reconstrucción de la misma. Entrando brevemente en el cuerpo teórico de la Psicología Cognitiva de la Educación, debemos hacer referencia a tres enfoques:

- **Teoría del Esquema**, se postula un modelo situacional, que se activa ante el aprendizaje de una tarea específica creando un modelo mental para esta situación a partir de la información contenida en el esquema, Trianes y Ríos (1998).

- **Teoría del aprendizaje significativo (Ausubel, Novack y Hanesian, 1983).** Para estos autores, *"el aprendizaje significativo se produce cuando el nuevo contenido se relaciona sustancialmente con la estructura cognitiva del sujeto que aprende, modificándola"* (Trianes y Ríos, 1998:384).
  Ausubel diferencia entre tres tipos de aprendizaje significativo que tendrían un cierto nivel de gradación en su dificultad: representacional (el nivel inferior y más cercano al repetitivo), el conceptual (creado a partir de la comprobación de pequeñas hipótesis desde la inducción) y el proposicional (que va a significar la relación de un nuevo concepto con los ya existentes).

- **Teoría constructivista–contexutal**, Ríos y Abascal, (1998) recogen como esta teoría encuentra en Vygotski y Bruner a sus principales representantes. El modelo contextual que propone Vygotski, considera que el individuo está en constante interacción con el ambiente y su desarrollo dependerá del entorno en el que se desenvuelva. A partir de aquí desarrolla su teoría de la "zona de desarrollo próximo (ZDP)". Para Bruner, el alumno toma parte activa en la construcción del conocimiento, transformando y asimilando la información mediante tres sistemas de representación: enactivo (aprender desde la acción y la manipulación); icónico (captación de esquemas espaciales e imágenes) y simbólico (mediante la utilización del lenguaje para formar conceptos). Nos encontramos ante la famosa máxima de "aprender a aprender". Para poder llevar

Trigueros, C. y Rivera, E. (2004). El desarrollo de las habilidades motrices a través del juego. Fraile, A. (Coord). *Didáctica de la educación física: una perspectiva crítica y transversal*; pp. 95-122. Madrid: Biblioteca Nueva.

estos principios al espacio de la práctica, propugna una enseñanza basada en el descubrimiento y el trabajo autónomo,

Los presupuestos y teorías descritas, tienen especial reflejo en el ámbito de la enseñanza de la Educación Física, ya que supone romper la barrera de la reproducción y comenzar a abrir otros caminos de enseñanza, que apuesten por una presencia más activa del alumno en el proceso de enseñanza y aprendizaje. Al tiempo se debe producir un cambio significativo de la actitud del docente, para pasar a entender su papel como el *" ... de un intelectual comprometido con los valores y principios de una sociedad democrática que integra en su práctica las características del contexto social del aula y las particularidades personales de cada uno de sus alumnos y alumnas {...} y que orienta el conocimiento y el proceso de enseñanza y aprendizaje hacia la consecución del desarrollo personal de los estudiantes, de la autonomía individual y de su formación como ciudadanos participativos, críticos y responsables"* (Contreras, De la Torre y Velázquez, 2001). Sería impensable enmarcar el aprendizaje motor del alumno en modelos que no contemplaran otras facetas al margen de la motriz como contenido de aprendizaje.

Trasladando las ideas anteriores al campo de la Educación Física y basándonos en Ruiz Pérez (1994) entendemos una metodología respetuosa con los siguientes principios:

- Debemos entender al alumno como constructor de su propio aprendizaje, otorgándole el protagonismo en el proceso.
- Entendemos la metodología productiva y reproductiva, como complementarias y no contrapuestas en los procesos de enseñanza aprendizaje de las tareas motrices.
- Situamos al docente en una posición mediadora, ayudando al alumno a construir sus propios esquemas de acción de forma significativa, desde la incidencia en la zona de desarrollo próximo.
- La intervención del docente respecto al alumnado la comprendemos como un continuo que debe avanzar en progresión desde la dependencia a la autonomía, teniendo siempre presente que la riqueza de la intervención didáctica está en las posiciones intermedias del proceso y no en los extremos del mismo.

5. PROPUESTA METODOLÓGICA PARA EL AULA DE EDUCACIÓN FÍSICA DESDE EL MODELO ECOLÓGICO DEL AULA

¿Qué entendemos por metodología? Tradicionalmente se ha respondido a esta cuestión con la metáfora del "puente" que acerca la materia a enseñar (en nuestro caso la Educación Física) a la estructura de aprendizaje del alumnado. Nosotros pensamos que hay que situar la mirada aún más lejos y tal cómo nos propone Metzler citado por Sicilia (2001), no podemos, ni debemos perder la perspectiva globalizadora e interrelacional que todo proceso de enseñanza y aprendizaje lleva aparejado. Para alcanzar este objetivo, nuestro punto de partida lo situamos en el modelo ecológico del aula planteado por Doyle (1979) y desarrollado en el campo de la Educación Física a a partir de los trabajos de Tinning (1983); Tinning y Siedentop (1985) y Siedentop (1998).

Trigueros, C. y Rivera, E. (2004). El desarrollo de las habilidades motrices a través del juego. Fraile, A. (Coord). *Didáctica de la educación física: una perspectiva crítica y transversal*; pp. 95-122. Madrid: Biblioteca Nueva.

El modelo ecológico al que estamos haciendo referencia va a identificar tres sistemas que actúan de forma interrelacionada: Instruccional, Organizativo y de Interacción Social (ver gráfico 5). A su vez, vamos a diferenciar dos niveles de

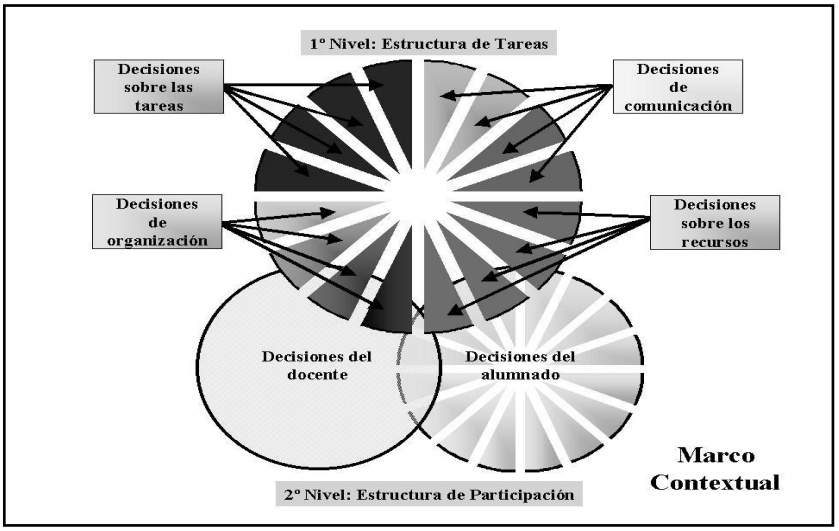


Gráfico 5. Modelo Ecológico para el aula de E.F.

organización muy definidos, un primero que integraría las tareas que se desarrollan en la clase y que vendría a acoger el aspecto instruccional y organizativo al que hacíamos referencia, y un segundo nivel en el que se englobaría la estructura de participación de la clase con todo el campo de las relaciones sociales que se producen en ella (Sicilia, 2001). Lógicamente este modelo ecológico no tendría sentido, si no se tiene en cuenta como premisa básica, que las interacciones que se producen entre los tres grandes sistemas que lo integran, se producen dentro de un marco contextual que mediatiza y determina, en gran medida, la riqueza de intercambio y producción que se manifiesta en todo proceso de enseñanza y aprendizaje.

Desde las bases creadas anteriormente y entrando en un mayor nivel de particularización, vamos a identificar los componentes que entendemos deben ser tenidos en cuenta en el modelo.

5.1. Estructura de tareas. 1º Nivel.

Dentro de este espacio incluimos los cuatro grandes espacios de decisión que se identifican en la clase de Educación Física:

- **Decisiones sobre las tareas de aprendizaje**

Los modelos tradicionales de enseñanza en la Educación Física, siempre han entendido que este espacio de decisión debe recaer al cien por cien en el docente, ya que parten de la base de que quien tiene el conocimiento es él. Nuestra pregunta a este respecto se sitúa en plantear si este espacio de decisión puede ser transferido, en parte o totalmente, al alumnado; pensamos que sí. Desde un enfoque de enseñanza constructivista, creemos que no sólo debe ser posible, sino que además debe ser uno de los objetivos a alcanzar desde nuestra posición de mediadores en el proceso de aprendizaje del alumno. Para ello tendremos que facilitarle la opción de seleccionar las tareas que mejor se adapten a sus posibilidades de desarrollo y, desde ellas, de forma

significativa, construir sus nuevos esquemas de conocimiento, en nuestro caso, fundamentalmente de carácter motor.

Así mismo, dentro de este marco decisional, la labor del docente puede ser compartida con el alumnado en aspectos temporales, espaciales y de dificultad de ejecución, recordar que los primeros pasos en el espectro hacia la autonomía que presentan tanto Mosston (1978) como Delgado Noguera (1992), hacen referencia precisamente hacia el traspaso de decisiones al alumno en este sentido.

- **Decisiones de comunicación**

En la clase de Educación Física y respecto a los aspectos de ejecución de las tareas, identificamos dos grandes momentos de comunicación: la información inicial y el conocimiento de los resultados, que de una forma cíclica se van superponiendo a lo largo del desarrollo de las actividades de clase (Sánchez Bañuelos, 1984; Pierón, 1988; ...). La tendencia habitual de entender estos dos grandes marcos de comunicación ha sido dejarlos bajo la potestad del docente, y sólo en casos muy esporádicos aceptar el que sean compartidos con el alumnado. Entendemos que este estereotipo instaurado desde la importación de los modelos de enseñanza deportivos al aula de Educación Física, debe ir dejando paso a un enfoque en el que el alumnado sea el protagonista de su propio proceso de aprendizaje y elemento básico del mismo. Lógicamente este traslado de competencias no lo podemos entender bajo las intenciones de *"...impartir un mayor número de conocimiento de los resultados. Ofrecer un conocimiento de los resultados de forma inmediata. Facilitar la labor del profesor. Producir un aprendizaje más eficaz. ...*"(Delgado Noguera, 1992: 113–114), sino más bien bajo los objetivos planteados por Mosston y Ashworth (1993: 81–82), cuando identifican como rol de los estilos participativos el " ...*Participar en el proceso de socialización .... Desarrollar la paciencia, la tolerancia y la dignidad .... Desarrollar un vínculo social que vaya más allá de la tarea"*. Es decir, con un claro enfoque de incidir en el desarrollo afectivo y social del alumnado.

- **Decisiones de organización**.

Entendemos que el buen funcionamiento de la clase, depende en gran medida de las decisiones de gestión que se toman a la hora de facilitar el desarrollo de las tareas previstas. Dentro de este espacio nos parece muy importante identificar dos grandes marcos previos: gestión del grupo de clase y gestión de las tareas. A pesar de que en muchos casos van a mantener una clara dependencia el uno del otro, no debemos de olvidar que la toma de decisiones de organización que afectan al grupo de clase puede quedar mediatizada, no solo por las demandas de las actividades previstas desde una perspectiva de la dificultad o intensidad que presenten, sino que, en muchos casos, van a ser las posibilidades de utilización de los recursos didácticos el factor fundamental que determina la organización de grupo.

Para una mejor comprensión del entramado que provocan las decisiones de organización en una clase de Educación Física, además de la diferenciación de la gestión del grupo y de las tareas realizada, debemos situar a ambas en dos niveles: la organización de los episodios de enseñanza y la organización de la tarea propiamente

dicha[3]. En ambos, se manifestarán las tareas de gestión identificadas anteriormente. En el siguiente cuadro, podemos ver una clasificación de la gestión de clase, tomando como referencia la propuesta realizada por Sánchez Bañuelos (1986).

Elementos a tener en cuenta a la hora de realizar la toma de decisión organizativa			
Organización del episodio de enseñanza		*Organización de la tarea*	
Del grupo de clase	*De la tarea*	**Del grupo de clase**	*De la tarea*
Global Circuito Recorrido ...	Masiva Subgrupos Individual	Individual Parejas Tríos ...	Ejecución simultanea Ejecución alternativa Ejecución Consecutiva

Es significativo cómo, en los enfoques reproductivos en los que fundamentalmente se mueve el desarrollo práctico del área, todas las decisiones de gestión prácticamente quedan en manos del profesor, salvo en el espacio de la organización del grupo frente a la tarea, ámbito en el que es frecuente observar cómo la cesión de esta toma de decisión al alumnado, suele provocar la formación de grupos donde predominan intereses de tipo afectivo o de rendimiento, lo que suele provocar habitualmente en las clases la marginación del alumnado menos hábil (torpe motriz) y o de aquellos que habitualmente tienen problemas de integración social en el grupo. Evidentemente, una propuesta que se identifique con una Educación Física que respete la diversidad y fomente la solidaridad y cooperación frente a la competencia, no puede quedar al margen de una intervención positiva, y empiece a apostar por modelos de gestión del grupo de clase que traten de buscar soluciones a los problemas anteriormente expuestos. En esta dirección apuntan los trabajos de Martínez (1994) y Rivera (1999), que proponen transformar, en lo posible, las tareas de gestión del grupo de clase en tareas educativas.

- **Decisiones sobre los recursos didácticos**

Evidentemente, si ampliamos nuestra visión de recurso en el aula de Educación Física, habitualmente identificada con las instalaciones y el material disponible para el desarrollo de las actividades y comenzamos a introducir elementos menos habituales, pero entendemos que cada vez más necesarios en nuestras clases, como pueden ser las hojas de tareas, las propuestas reflexivas, los cuadernos y libros de texto para el alumno, seguramente ampliaremos los habituales objetivos, centrados en el desarrollo de la competencia motriz y comenzaremos a identificar una serie de finalidades de carácter cognitivo, afectivo, ético y social, que vendrán a enriquecer la educación integral de nuestros alumnos. Creemos que, gran parte del traslado de decisiones del maestro al alumno, pasan precisamente por la utilización de recursos didácticos que propician la reflexión y la activación cognitiva del alumnado. Si analizamos el espectro de estilos

[3] Nosotros vamos a entender la "tarea", como el núcleo básico de enseñanza y aprendizaje que utilizan los docentes para facilitar a los alumnos y alumnas la adquisición de los aprendizajes previstos en cada uno de los espacios de la clase de Educación Física. El "Episodio de Enseñanza**",** siguiendo la propuesta de Mosston y Ashworth (1993), lo identificamos como el sumatorio de tareas presentes en una clase que, con unos contenidos similares o complementarios y una metodología común, nos permiten identificar intencionalidad de cara a la consecución de un objetivo didáctico.

propuesto por Mosston (1978) o Delgado Noguera (1992), podremos verificar lo anteriormente expuesto, ya que el avance hacia la autonomía suele estar claramente ligada a la activación del canal cognitivo, en gran parte provocada o apoyada desde la utilización de hojas de tareas.

5.2. Estructura de participación. 2º Nivel

Este segundo nivel de análisis lo vamos a identificar, fundamentalmente, con el amplio campo de las interacciones sociales que se van a producir en el aula de Educación Física. Evidentemente para poder realizar el mismo, tenemos que tomar como punto de partida los cuatro agentes que intervienen: el maestro, el grupo, los subgrupos y el alumno. Pensamos que la riqueza de un estilo de enseñanza se verá incrementada de forma proporcional, en la medida que este espacio de interacción sea compartido por el mayor número de agentes y no se produzca exclusivamente de forma unidireccional. Por poner un ejemplo situado en cada uno de los extremos del segmento, cuando trabajamos con metodologías directivas (Mosston y Ashworth, 1993 y Delgado Noguera, 1992), la interacción que se produce en el desarrollo de la tarea suele ser unidireccional (del maestro al grupo) y habitualmente unívoca, ya que no se suele prever ningún otro tipo de relación. Por el contrario, en una propuesta realizada utilizando estrategias de indagación, las interacciones que se van a producir van a ser de carácter múltiple y bidireccionales entre los diversos agentes que intervienen en el proceso (del maestro al grupo en el planteamiento del problema; entre los componentes de un subgrupo en el momento de la búsqueda de soluciones; entre el maestro y diferentes subgrupos en la verificación; entre subgrupos en el espacio de la puesta en común, etc.).

No podemos cerrar el análisis de los factores que inciden en los procesos de enseñanza y aprendizaje desde el Modelo Ecológico sin tener presente que el contexto en el que se desenvuelve nuestra intervención didáctica, será el factor con mayor peso a la hora de definir el papel que docente y alumnado van a asumir respecto a cada uno de los factores anteriormente mencionados en cada uno de los sistemas (Instruccional, Organizativo y de Interacción Social). Pretender unificar la Educación Física, tal cómo se nos presenta desde las propuestas que inundan el mercado editorial, es tan quimérico como pensar que todos los niños, niñas y adolescentes escolarizados, así como cada uno de los centros educativos, disfrutan de una total homogeneidad en cuanto a intereses, ambiente socio-cultural, familiar, contextual, de instalaciones, recursos, etc ...

Nuestra línea de actuación pretende romper con la uniformidad y facilitar una concepción de la docencia como espacio de libertad, donde el docente debe, desde la toma de conciencia de la realidad educativa en la que se encuentra, ser capaz, de forma crítica y reflexiva, de construir una Educación Física a la medida del contexto y las demandas del alumnado. El Modelo Ecológico planteado, puede ser un buen punto de apoyo para construir propuestas cómo la que vamos a plantear seguidamente. Una llamada de atención, no caigamos en el error de entenderla como camino universal y generalizable a todos los contextos; tan sólo pretende ser uno de los muchos caminos que podemos andar para dar respuesta a una enseñanza del área desde un enfoque constructivista.

6. PROPUESTA PARA LA IMPLICACIÓN COGNITIVA DEL ALUMNADO

Trigueros, C. y Rivera, E. (2004). El desarrollo de las habilidades motrices a través del juego. Fraile, A. (Coord). *Didáctica de la educación física: una perspectiva crítica y transversal*; pp. 95-122. Madrid: Biblioteca Nueva.

EN EL PROCESO DE ENSEÑANZA Y APRENDIZAJE DESDE EL JUEGO

Si realizamos un análisis de las propuestas más significativas que sobre estilos de enseñanza se han realizado en nuestro contexto (Mosston, 1978; Mosston y Ashworth, 1993 y Delgado Noguera, 1992). Evidentemente, las soluciones que nos aportan para desarrollar el proceso de enseñanza y aprendizaje en el marco específico de la Educación Física se presentan interesantes y ricas, pero quizás, personalmente, siempre hemos echado en falta su adaptación al aula y a las características del alumno de Primaria. Se han pretendido trasladar, casi en estado puro, unas propuestas diseñadas fundamentalmente para edades superiores, a un contexto donde los contenidos y especialmente su tratamiento, presentan grandes diferencias en cuanto a niveles de dificultad y finalidades de aprendizaje. Nuestra intención es precisamente intentar aportar una nueva visión más acorde con las características de la Educación Física en el marco de la Enseñanza Primaria.

Los autores anteriormente mencionados siempre han fundamentado su intervención metodológica desde los "Estilos de Enseñanza", para nosotros esta visión reduccionista, puede provocar un enfoque parcelado que obvie el tratamiento globalizador e interrelacional que pensamos debe presidir todo proceso de enseñanza y aprendizaje. Nuestra propuesta se va a quedar en un nivel superior; pretendemos que sea el docente el que decida el camino más adecuado, de entre el abanico de posibilidades, para intervenir en su contexto.

La propuesta que realizamos toma como referentes previos las recogidas por Sánchez Bañuelos (1986) y Delgado Noguera (1992). Básicamente el proceso de resolución de problemas suele ser identificado en cuatro grandes momentos: problema, definición, hipótesis y comprobación; estos pasos son recogidos, con pequeñas matizaciones por autores como Gerholm, 1969; Dewey, 1933; Merrifield, 1960; Mosston, 1966; Sánchez Bañuelos, 1986; ... (citados por Delgado Noguera, 1992: 163–164).Recogiendo la última propuesta de Mosston y Ashworth (1993), podemos resumir los pasos anteriores en tres grandes momentos: Estímulo, mediación y respuesta. Es decir, un alumno o grupo de alumnos, puestos ante un problema de enseñanza que provoque su paso a un estado de disonancia cognitiva (estímulo), comenzará un proceso de indagación, donde comenzará en primer lugar, a tratar de dar solución al problema desde los esquemas de conocimiento que ya posee; recurriendo a la creación de esquemas nuevos, si determina que estos no son suficientes para dar una respuesta adecuada al estímulo planteado (mediación). Por último, todo el proceso mental anterior, tendrá que ser transformado, preferentemente, en una o varias soluciones motrices (respuesta).

Compartimos básicamente las fases descritas anteriormente por Mosston y Ashworth, pero además, entendemos que para dar un mayor nivel de significatividad al aprendizaje y especialmente alcanzar la motivación del alumno hacia la tarea desde la funcionalidad del mismo, entendemos que es preciso enriquecer estos tres pasos con un marco previo que sitúe al alumnado en un referente significativo para él y culminar el proceso con un espacio donde se ponga de manifiesto la experimentación y vivencia motriz.

Trigueros, C. y Rivera, E. (2004). El desarrollo de las habilidades motrices a través del juego. Fraile, A. (Coord). *Didáctica de la educación física: una perspectiva crítica y transversal*; pp. 95-122. Madrid: Biblioteca Nueva.

En definitiva, creemos importante no olvidar que las demandas del área se orientan al enriquecimiento motriz, "*Mediante la educación física se trata de que los niños y niñas sean motrizmente más competentes, del mismo modo que mediante otras materias se trata de conseguir que sean competentes en el manejo y empleo del lenguaje, ...*" (Ruiz Pérez, 1995: 18); aunque lógicamente sin olvidar la importancia que debemos otorgar al desarrollo del resto de capacidades cognitivas, afectivas, sociales y éticas.

Nuestra propuesta de intervención se organiza en cinco grandes fases secuenciadas, que mantienen siempre un nivel de retroacción que permite la constante retroalimentación del proceso (ver gráfico 6).

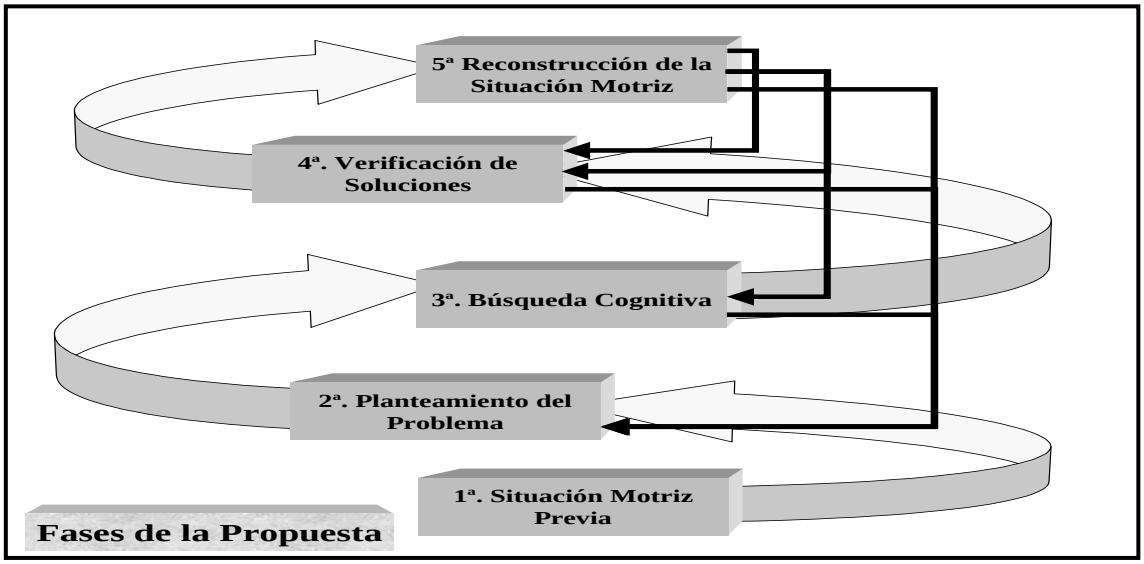


Gráfico 6. Propuesta de intervención metodológica desde el juego

Pasemos a reconocer con mayor detalle cada uno de los pasos identificados:

- **Situación motriz previa**

Nuestro punto de arranque va a ser el juego, esto no significa que no podamos buscar cualquier otro contenido que pueda perfectamente asumir este papel, pero pensamos que las características del juego, el alto grado de significatividad que presenta para el alumnado en estas edades y sus posibilidades de intradisciplinariedad como actividad global e integradora de contenidos más específicos, le otorga un alto valor para ser utilizado como situación motriz previa.

La intencionalidad desde este primer momento de actividad no es otro que generar el ambiente idóneo para provocar posteriormente la reflexión y análisis del alumnado a lo largo de la propuesta. La selección de la tarea o juego debe ser intencional por parte del docente, ya que desde ella haremos posteriormente pivotar el trabajo del resto de los contenidos relacionados e identificados en el episodio de enseñanza. No debemos olvidar que la intervención desde el sistema instruccional (criterios de selección de juego, función asumida por el docente o compartida con el alumnado) cómo desde el organizativo (estrategias para realizar la composición de grupos de juego, utilización de espacios y recursos o roles de comunicación de la tarea),

van a definir las intenciones del proceso de enseñanza y aprendizaje de cara a hacer explícito el trabajo de las "capacidades ocultas" (cognitivas, individuales y sociales) del área.

- **Planteamiento del problema**

Vamos a dar respuesta a esta segunda fase, respondiendo a tres preguntas: ¿Cómo deben ser los problemas a plantear? ¿Qué información inicial hay que dar en el planteamiento del problema? ¿Cómo podemos controlar la búsqueda?

Ante la primera cuestión, la respuesta que ofrecemos va a determinar nuestra posterior actuación: *fundamentalmente han de ser problemas que provoquen en el alumnado la necesidad de emprender una búsqueda cognitiva, que derive posteriormente en una solución de carácter motor adecuada al interrogante planteado*. Como segundo aspecto a contemplar a la hora de responder a esta pregunta, hay que indicar la necesidad de plantear **"retos"**; ofrecer un problema con múltiples soluciones y muy asequibles, puede provocar desinterés hacia la búsqueda, con lo cual no conseguiríamos hacer que pasara de esta fase. La orientación del problema planteado se puede realizar en una dirección *convergente* (cuando el proceso indagativo se orienta a alcanzar una única solución) o con un enfoque *divergente*, que suele ser el más habitual (la indagación se orienta a la búsqueda de dos o más soluciones que puedan resolver el problema planteado).

En cuanto a la cantidad de información a ofrecer, decir que debe ser l*a imprescindible para que se motive para iniciar la búsqueda*. Una excesiva información inicial va a facilitar en exceso el proceso, convirtiéndolo en innecesario; por contra una escasa información inicial, puede no provocar el inicio del mismo, al no saber el alumno por donde comenzar. Tener en cuenta, para acertar en este punto, los conocimientos previos que sobre la tarea posee el alumnado; y así saber darle la información que precisa para que comience la elaboración de una nueva red de conocimiento, a partir de los ya existentes.

Por último, de cara al control del proceso, tener muy presente el "*control de la contingencia*", que vendría a ser: "*el control que pretendemos hacer sobre lo que pueda ocurrir en una circunstancia determinada haciendo más probable una serie de sucesos (búsqueda centrada en el problema = máxima participación) y menos probables otros (búsqueda desviada = escasa participación)*". Un buen control de la contingencia, pasa por la previsión de factores cómo: material a utilizar, organización del grupo y normas a cumplir al realizar la búsqueda, Sánchez Bañuelos (1986).

- **Proceso de búsqueda cognitiva**

Cuando se realiza un planteamiento metodológico, una de las principales preocupaciones es conseguir provocar la curiosidad del alumno hacia la propuesta; cuando esto es así, se puede garantizar que las posibilidades de alcanzar los objetivos previstos son máximas. Festinger, (1957) ofrece una teoría explicativa que justificaría el porqué de la motivación del alumno hacia la búsqueda; llamando a la misma "*disonancia cognoscitiva*" y que pasamos a sintetizar a continuación. El autor diferencia entre dos estados en los que se puede encontrar el individuo*: Estado de asonancia cognoscitiva y Estado de disonancia cognoscitiva***.** En situaciones habituales, el niño estaría en "asonancia", lo que vendría a ser equiparable a un estado de equilibrio y

relajación. Si nosotros queremos "provocar" en él la necesidad de búsqueda, tenemos que lograr romper la asonancia en que se encuentra para que, a través de los estímulos, conseguir ponerle en situación de disonancia cognoscitiva. Una vez llegado a este punto, el alumno no tendrá más remedio que decidir entre: iniciar la búsqueda de soluciones para poder recuperar nuevamente el equilibrio perdido y volver al estado de asonancia, o reprimir la disonancia, manteniéndola a nivel de inconsciente.

- **Verificación de soluciones**

Una vez seleccionadas las respuestas más adecuadas de forma cognitiva, es el momento de comprobar si realmente son adecuadas para solucionar el reto planteado. En este punto podemos hacer dos enfoques; en primer lugar el docente puede optar por demandar de forma verbal las soluciones a sus alumnos, para ser él quien filtre las propuestas a poner en práctica posteriormente. Por el contrario, podemos optar por dejar que sean los propios alumnos, de forma individual, en parejas, tríos o subgrupos, quienes desde la experimentación motriz decidan cual o cuales de las soluciones serían las más adecuadas. Poner en práctica esta segunda opción, exige una acotación extrema de las condiciones de indagación, al tiempo que los objetivos marcados deben estar perfectamente definidos y provocar en él la necesidad de experimentar las soluciones para poder dar validez a las mismas.

- **Reconstrucción de la situación motriz**

Una vez completadas con éxito las cuatro fases anteriores, el alumno llega al punto culminante de todo el proceso: la aportación de soluciones. En este sentido recordemos las palabras de Sánchez Bañuelos (1986) "*La enseñanza mediante la búsqueda, para algunos profesores imbuidos de una cierta filosofía educativa, puede constituir una gran tentación de asignar al "proceso" toda la importancia pedagógica y dar de lado la importancia del resultado. Estos profesores deberían considerar que un proceso cuyos resultados son estériles o carecen de significado puede resultar en sí un proceso estéril y así mismo desprovisto de sentido"*. Efectivamente, podemos caer en el error de pensar que ya hemos alcanzado nuestro objetivo, y nada más lejos de la realidad, es preciso dotar de funcionalidad a esas soluciones, y que el alumno pueda comprobar que su esfuerzo, no solo ha servido para dar respuesta a un problema, sino que además esas respuestas pueden ser utilizadas dentro de su entorno de relación. Apoyando esta idea, es conveniente transferir las soluciones aportadas individualmente al grupo; esta línea de actuación como mínimo, provocará en el niño la motivación suficiente para iniciar un nuevo proceso. Proponemos tres posibilidades de intervención dentro de este espacio:

- **Puesta en común de la tarea**

  Es un momento que siempre debe estar presente ya que todo el proceso cobra sentido desde el momento en que se transfieren las soluciones generadas desde la individualidad o el pequeño grupo al resto de compañeros y compañeras. Se crea un espacio de actividad motriz construida entre todos, adoptando el docente un papel de simple mediador para otorgar el protagonismo al alumnado, ya que deben ser ellos quienes acaparen el espacio de la comunicación de la tarea. Una vez más tenemos una excelente ocasión para trabajar desde la Educación Física las "capacidades ocultas" a las que hacíamos mención anteriormente.
- **Afinamiento de la tarea**

Trigueros, C. y Rivera, E. (2004). El desarrollo de las habilidades motrices a través del juego. Fraile, A. (Coord). *Didáctica de la educación física: una perspectiva crítica y transversal*; pp. 95-122. Madrid: Biblioteca Nueva.

En este caso, el docente, una vez culminada la fase anterior, puede tomar el espacio de toma de decisión y optar por ofrecer alternativas de tareas motrices no generadas por el propio alumnado y que considera factibles de ser experimentadas por estos.

- **Situación motriz jugada**

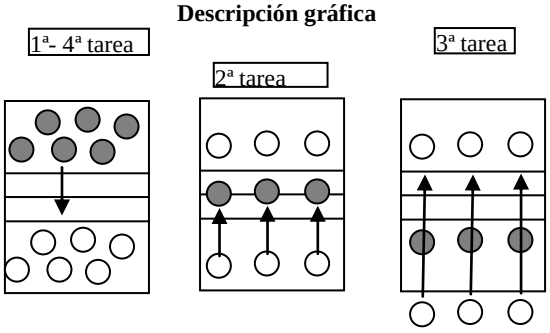
  En definitiva se trata de recuperar el juego inicial planteado como "situación motriz previa" y volver a plantearlo pero teniendo presente las alternativas motrices experimentadas a lo largo del proceso.

La propuesta realizada no debe interpretarse cerrada, al contrario, es un esquema a redefinir por el propio docente en función de la intencionalidad del episodio de enseñanza que construya. Como podremos ver en el ejemplo que se acompaña, el ciclo se adapta a la demanda, provocando en este caso concreto la repetición de dos subciclos (2ª a 5ª fase sin culminar en la situación motriz jugada) antes de terminar con el cierre del episodio desde la puesta en acción del juego inicial utilizado como "situación motriz previa". Pasemos a ver el ejemplo al que hacíamos alusión anteriormente.

Episodio de enseñanza: "El Quema"

Aspectos globales del episodio de enseñanza

Intencionalidad:
Afianzar la confianza y participación del alumnado desde el trabajo en pequeños grupos, al tiempo que potenciamos la pérdida del miedo al impacto del móvil, mejoramos estrategias de lanzamiento, recepción y esquivo y valoramos el espacio del juego tradicional como medio para enriquecer las relaciones sociales y propiciar estrategias de cooperación entre el grupo.

Tiempos	**Espacios**	**Descripción gráfica**
Treinta-cuarenta minutos	Pista polideportiva o espacio abierto.	
Organización	**Recursos Didácticos**	
Tres subgrupos organizados mediante estrategia de pegatinas distribuidas al azar con tres símbolos diferentes y numeradas del 1 al 12	10 balones a ser posible autoinchables. Tiza para marcar el terreno de juego intermedio.	

Desarrollo de las Tareas del Episodio

Descripción 1ª tarea
Plantear al juego la situación motriz del Juego del Quema (Balón tiro) como punto de partida para el trabajo.

Gestión	**Interacción**
2 subgrupos por símbolos y en cada uno dos equipos: del 1 al 6 y del 7 al 12	El docente debe propiciar la gestión rápida de la tarea y animar de forma activa durante el desarrollo.

Trigueros, C. y Rivera, E. (2004). El desarrollo de las habilidades motrices a través del juego. Fraile, A. (Coord). *Didáctica de la educación física: una perspectiva crítica y transversal*; pp. 95-122. Madrid: Biblioteca Nueva.

<table>
<tr><th colspan="2">Descripción 2ª tarea</th></tr>
<tr><td colspan="2">1ª Situación motriz analítica:
Planteamiento del problema:
¿Cuáles pueden ser las tres formas más habituales para esquivar el lanzamiento del contrario?
Verificación: Verbal controlada por el docente.
Respuestas esperadas: Divergentes: saltando, agachándose y esquivando de cintura.
Reconstrucción de la situación motriz: Puesta en común progresiva de las tres estrategias con la siguiente tarea: en tríos, el del centro debe esquivar el balón que lanzan sus compañeros/as para intentar darle. Se mantiene el objetivo hasta que el maestro o la maestra proponga otra zona de impacto. No se puede capturar el balón. Se cambian las posiciones después de cada seis lanzamientos.
Afinamiento de la tarea: Se permite el cambio de los objetivos del impacto a los atacantes y el defensor puede recepcionar el balón. (Si bloca, cambia por el lanzador, en caso de ser quemado comienza la cuenta desde cero).</td></tr>
<tr><th>Gestión</th><th>Interacción</th></tr>
<tr><td>Se utilizan los símbolos para formar tríos (uno de cada símbolo).
Cada trío con un balón situados en las zonas de ataque del campo (ver gráfico)</td><td>El docente tiene su papel primordial en el momento del planteamiento del problema y la verificación verbal.
El alumno/a que haga la propuesta, tendrá que ejemplificarla.
El desarrollo de la tarea depende del docente, interacciona con el grupo y durante el desarrollo con los tríos motivando</td></tr>
</table>

<table>
<tr><th colspan="2">Descripción 3ª tarea</th></tr>
<tr><td colspan="2">2ª Situación motriz analítica:
Planteamiento del problema:
¿Busca cuatro formas de hacer llegar el balón a los compañeros/as del cementerio sin que el balón toque el suelo más de dos veces de cinco intentos y sea interceptado por el defensor?
Verificación: Motriz, decidida por los alumnos y alumnas.
Reconstrucción de la situación motriz: Puesta en común progresiva de las formas de lanzamiento aparecidas en el espacio de verificación. El maestro/a selecciona las propuestas y pide a los alumnos/as que las expongan a sus compañeros y compañeras
Afinamiento de la tarea: Se pide a cada trío que decida cuál es la forma más rápida y segura de realizar el lanzamiento y a la voz de ¡ya!, todos los grupos hacen diez lanzamientos seguidos contando los aciertos.</td></tr>
<tr><th>Gestión</th><th>Interacción</th></tr>
<tr><td>Se hace una rápida reestructuración de tríos utilizando como estrategia los símbolos de la pegatinas.</td><td>Protagonismo del docente en el planteamiento del problema, a partir de este momento, se deja un tiempo de experimentación y búsqueda de soluciones en manos de los tríos. Recuperación de las labores de mediación en la reconstrucción de la situación motriz. ¡Ojo!, dejar en manos de cada trío la exposición de su forma de pase.</td></tr>
</table>

<table>
<tr><th colspan="2">Descripción 4ª tarea</th></tr>
<tr><td colspan="2">Vuelta a la situación motriz global (juego del quema).</td></tr>
<tr><th>Gestión</th><th>Interacción</th></tr>
<tr><td>Se recomponen los subgrupos por símbolos y los equipos se organizan por números pares e impares.</td><td>El docente asume el papel protagonista, desde la organización y posterior motivación en el desarrollo del juego.</td></tr>
</table>

Desde el análisis del episodio, podemos ver cómo se parte del juego del "Quema" que es planteado como "situación motriz previa", a partir de él, se reconstruyen dos propuestas con "planteamientos del problema" con enfoque divergente. En cuanto a la "verificación de soluciones" se utiliza una doble estrategia: verbal y motriz respectivamente. En la primera situación motriz analítica, la "reconstrucción de la situación motriz" se realiza desde la puesta en común de las soluciones aportadas, mientras que en la segunda situación, se completa esta estrategia con un afinamiento por parte del docente, realizado a modo de selección de solución más eficaz (enfoque convergente). Por último, se cierra el episodio con el replanteamiento de la situación motriz jugada desde el juego del "Quema".

Si queremos hacer notar la intencionalidad que se muestra en el trabajo de las "capacidades ocultas", desde la puesta en acción de estrategias de organización de los grupos para cada una de las situaciones motrices planteadas, desde el azar (pegatina organizadora con tres símbolos diferentes y numeradas del 1 al 12), amén de todo el trabajo que se vislumbra de las capacidades individuales y cognitivas al estar basadas

Trigueros, C. y Rivera, E. (2004). El desarrollo de las habilidades motrices a través del juego. Fraile, A. (Coord). *Didáctica de la educación física: una perspectiva crítica y transversal*; pp. 95-122. Madrid: Biblioteca Nueva.

las situaciones motrices en estrategias de indagación (reconstrucción por parte del alumnado de la propuesta previa planteada por el docente).

7. RESUMEN FINAL Y GLOSARIO ESPECÍFICO

7.1. Resumen final

A lo largo de este capítulo hemos ido desgranando conceptos y contenidos prácticos de la Educación Física íntimamente relacionados, hasta tal punto que es de difícil diferenciación en la práctica de aula. La intención no ha sido otra que poder comprender cada uno de ellos por separado, para posteriormente poder comprender su desarrollo desde un enfoque globalizador.

El recorrido iniciado en el juego, su valor en el ámbito de nuestra materia, el crisol de aceptaciones que integra y su presencia en el desarrollo de las capacidades del alumnado entendidas como concepto global. Desde el marco significativo que supone el juego para el área en estas edades, hemos detenido la mirada en uno de sus vértices: las habilidades perceptivas, básicas y genéricas que permiten al niño o la niña participar de forma activa en su desarrollo.

Por último, hemos pasado a la contextualización del juego en el ámbito de la clase de Educación Física realizando el análisis desde el modelo ecológico del aula engarzado con una propuesta de intervención metodológica que pretende superar la clásica dicotomía entre metodología reproductiva y productiva. Esta propuesta de intervención en la práctica, quiere devolver al juego su función de tarea significativa y motivadora para el aprendizaje intencional de capacidades de carácter motriz, cognitivo, social e individual, tratando de superar la idea de juego como fin en sí mismo.

7.2. Glosario específico

- **Autoafirmación instintiva:** Capacidad innata para considerarse a sí mismo.
- **Cultura:** Conjunto de valores, sistema de relaciones sociales y tradiciones que se dan en un contexto
- **Habilidad motriz:** Capacidades de carácter instrumental o motriz desarrolladas en el individuo.
- **Capacidad:** Cualidad que tiene la persona para poder desarrollar sus potencialidades.
- **Modelo ecológico del aula:** Estructura de análisis del aula de Educación Física entendida como la relación que se establece entre tres grandes elementos: las tareas de enseñanza y aprendizaje, estrategias de gestión, y situaciones de comunicación que se producen a lo largo del proceso en el contexto del aula.
- **Metodología:** Estrategias que pone en marcha el docente con la finalidad de alcanzar los objetivos previstos de enseñanza y aprendizaje.
- **Interacción:** Relaciones de comunicación que se producen en el aula entre todas las personas que intervienen en el proceso.
- **Episodio de enseñanza:** Espacio temporal de enseñanza definido por un mismo objetivo y una estructura de gestión y comunicación acorde a la intencionalidad de las tareas diseñadas.

Trigueros, C. y Rivera, E. (2004). El desarrollo de las habilidades motrices a través del juego. Fraile, A. (Coord). *Didáctica de la educación física: una perspectiva crítica y transversal*; pp. 95-122. Madrid: Biblioteca Nueva.

8. ACTIVIDADES A DESARROLLAR CON LOS ALUMNOS EN CLASE PARA LLEVAR A CABO ESTOS CONTENIDOS

- Previa reflexión crítica a partir de lecturas, observaciones, etc ... debate sobre los valores y antivalores que se transmiten desde el juego y las posibilidades que ofrece para el desarrollo de las capacidades del alumnado.
- Realización de prácticas simuladas que posibiliten el análisis y presencia de las habilidades perceptivo-motrices, básicas y genéricas en situación de juego.
- Elaboración y puesta en práctica por parte del alumnado de episodios de enseñanza que integren el aprendizaje de las capacidades motrices, sociales, cognitivas e individuales desde el juego.
- Observación y análisis de episodios de enseñanza utilizando el modelo ecológico del aula como referente.
- Elaboración por parte del alumnado de un mapa conceptual que integre y relacione las habilidades perceptivo-motrices, básicas y genéricas

9. BIBLIOGRAFÍA

AUSUBEL, D.P.; NOVACK, J. D. y HANESIAN, H. (1983). *Psicología Educativa: un punto de vista cognoscitivo.* México: Trillas.

BRUNER, J. (1984). *Acción, pensamiento y lenguaje.* Madrid: Alianza.

BRUNER, J. (1997). *La educación, puerta de la cultura.* Madrid: Visor.

CASCON, F. y MARTÍN BERISTAIN, C. (1995). *La alternativa del juego.* Madrid: Cyan.

CONTRERAS, O.; DE LA TORRE, E. y VELÁZQUEZ, R. (2001). "*Una perspectiva constructivista de la Iniciación Deportiva*". Madrid: Síntesis.

DE LA TORRE, E. (1998). "Valoración de los aspectos cognitivos del joven deportista". En CONTRERAS, O. y SÁNCHEZ, L. *La detección temprana de talentos deportivos.*Cuenca. Servicio de Publicaciones de la Universidad de Castilla-La Mancha; pp. 20-22.

DELGADO NOGUERA, M. A. (1992). *Los estilos de enseñanza en Educación Física.* Granada: Servicio de Publicaciones del ICE de la Universidad de Granada.

DEWEY, J. (1933). *How we Think.* Mass.: Health.

DOYLE, W. (1979). "Classroom task and students' abilities". En PETERSON, P. y WALBERG, H. J. *Research on teaching: concepts, findings, and implications.* Berkely: CA, McCutchan; pp. 183–209

ELKONIN, D. B. (1980). *Psicología del juego.* Madrid: Pablo del Río. (Edición original de 1978).

FESTINGER, L. (1957). *The theory of Cognitive Dissonance*. Row: Peterson III

FRAILE ARANDA, A. (2000). "La Educación Física saludable: tema transversal en Educación Primaria". En *Educación Física y salud. Actas del II Congreso Internacional de Educación Física.* Jerez: FETE_UGT Cádiz. pp.105-124

GALLARDO VAZQUEZ, P. y TORO ENTERO, V. (1993). "El juego". En *Comunidad Educativa, nº 204;* pp.27-28.

GERHOLM, T. R. (1969). *Physics and Man.* N. J.: Bedminster Press.

GUITAR, R. (1996). "¿A qué jugamos? Los valores en el juego". En *Aula de innovación educativa nº 52-53;* pp.25-29.

Trigueros, C. y Rivera, E. (2004). El desarrollo de las habilidades motrices a través del juego. Fraile, A. (Coord). *Didáctica de la educación física: una perspectiva crítica y transversal*; pp. 95-122. Madrid: Biblioteca Nueva.

JAIMES, A. (2003). "El autoconcepto". En http://aurojm.freeyellow.com /autoconcepto.htm (20/03/03)

LAMOUR, H. (1991). "El profesor y la resistencia al cambio". En LAMOUR, H. *Manual para la enseñanza de la Educación Física.* Barcelona: Paidós; pp. 186–193.

LAVEGA BURGUÉS, P. (1995b). "El juego: teorías y características del mismo. El juego como actividad física organizada. Estrategias del juego. El juego como contenido de la Educación Física y como recurso didáctico. Los juegos modificados". En AA.VV. (1995). *Temario desarrollado de los contenidos específicos del área de Educación Física para el acceso al cuerpo de profesores de enseñanza secundaria.* Barcelona: Inde; pp.1-22.

LINAZA, J. L. (1996). "El juego y los deportes como instrumentos pedagógicos en la Enseñanza Secundaria Obligatoria". En *Aula de innovación educativa nº52-53;* pp.31-35.

MARTÍNEZ, L. (1994). "Interés de los agrupamientos en Educación Física para reducir la discriminación entre los alumnos". En *Actas del I Congreso de las Ciencias del Deporte y la Educación Física".* Lleida: Servicio de Publicaciones del INEFC de Lleida.

MERRIFIELD, P. y OTROS. (1960). *A Factor Analytic Study of Problem Solving Abilities.* California: University of California Press.

MOSSTON, M. (1966). *Teaching physical education. From command to discovery.* Columbus, Ohio: Charles E. Merril Publishing.

MOSSTON, M. (1978). *La enseñanza de la Educación Física. Del comando al descubrimiento.* Buenos Aires: Paidós.

MOSSTON, M. y ASHWORTH, S. (1993). *La enseñanza de la Educación Física. La reforma de los estilos de enseñanza.* Barcelona: Hispano Europea.

ÖFELE, M. R. (1999). "The traditional games and its projections pedagogicas". En *Lecturas de Educación Física y Deportes;* http://www.sportquest.com/revista; *Revista Digital, Año 4, Nº13.* Buenos Aires.(13/08/99).

PALACIOS, J., COUSO, J. M., DÍEZ, R. y MOURIÑO, G. (1994). "El juego en Educación Física: Consideraciones sobre su utilización". En *Revista de Educación Física nº 56;* pp.25-31.

PIERON, M. (1988). *Didáctica de las actividades físicas y deportivas.* Madrid: Gymnos.

RÍOS, M. y ABASCAL, J. (1998). "Modelo constructivista–contextual del aprendizaje: Vygotski y Bruner". EN TRIANES, M. V. y GALLARDO, J. A. *Psicología de la Educación y del Desarrollo*. Madrid: Pirámide; pp. 401–421.

RIVERA, E. (1999). *Las tareas de transición–organización como estrategia educativa en el aula de Educación Física.* Inédito.

RIVERA, E.; TORRES, J. y TRIGUEROS, C. (1999). " El patio de mi centro no es particular. (Contextualizar en Educación Física. Asignatura pendiente en la concreción curricular). En *XVI Congreso Nacional de Educación Física. Facultades de Educación y Escuelas de Magisterio.* Badajoz: Facultad de Educación. Universidad de Extremadura; pp.349-364.

RUBIO CAMARASA, A. (1980). "Prólogo". En LANUZA, E. de, PÉREZ, C. y FERRANDO, V. (1980). *El juego popular aplicado a la Educación.* Madrid: Cincel; pp.7-8.

RUIZ PÉREZ L. M. (1994*). Deporte y Aprendizaje. Procesos de adquisición y desarrollo de habilidades*. Madrid: Visor.

Trigueros, C. y Rivera, E. (2004). El desarrollo de las habilidades motrices a través del juego. Fraile, A. (Coord). *Didáctica de la educación física: una perspectiva crítica y transversal*; pp. 95-122. Madrid: Biblioteca Nueva.

RUIZ PÉREZ L. M. (1995). *Competencia Motriz. Elementos para comprender el aprendizaje motor en Educación Física Escolar.* Madrid: Gymnos.

SÁNCHEZ BAÑUELOS, F. (1986). *Bases para una didáctica de la educación física y el deporte.* Madrid: Gymnos.

SICILIA, A. (2001). *La investigación de los estilos de enseñanza en la Educación Física. Un viejo tema para un nuevo siglo.* En prensa.

SIEDENTOP, D. (1998). *Aprender a enseñar la Educación Física.* INDE: Barcelona.

TINNING, R. (1983). *A task theory of student teach: development and provisional tsting.* Doctoral dissertation. The Ohio State University.

TINNING, R. y SIEDENTOP, D. (1985). "The characteristics of task and accountability in student teaching". En *Journal of Teaching in Physical Education, 4;* pp. 286–299.

TRIANES, M. V. y RÍOS, M. (1998). "Modelos cognitivos de aprendizaje escolar". En TRIANES, M. V. y GALLARDO, J. A. *Psicología de la Educación y del Desarrollo*. Madrid: Pirámide; pp. 375–399.

TRIGUEROS, C (1991). *Educación Física de Base.* Granada: Gioconda

La autoevaluación como proceso crítico de construcción de identidad democrática en la Universidad

The critical process of self-assessment as democratic identity construction at the University

O processo crítico de auto-avaliação, como a construção da identidade democrática na Universidade

Dr. Enrique Rivera García

Dra. Carmen Trigueros Cervantes

Facultad de Ciencias de la Educación

Universidad de Granada (España)

E-mail: erivera@ugr.es

ctriguer@ugr.es

Teléfono: 0034 958249641

0034 655682565

Resumen:

Tenemos por lo general un sistema educativo perverso; utiliza su mejor arma educativa para destruir en vez de para construir. Nos estamos refiriendo a la evaluación y el significado que habitualmente adquiere en los procesos de construcción de los futuros ciudadanos. Al igual que en la obra de Huxley, "Un mundo feliz" la escuela, a través de una evaluación, bajo los principios del "Método Bokanowsky", pretende ofrecer a la sociedad ciudadanos catalogados en "Alfas, Ganmas, Betas, Deltas o Epsilones" que den cumplida respuesta al lema de: "*Comunidad, Identidad, Estabilidad*". ¿Es posible otro modelo? Esta pregunta nos la realizamos hace más de diez años cuando decidimos convertirnos en "salvajes" y buscar otra forma de entender la evaluación en el ámbito de la formación inicial del profesorado.

Palabras clave: autoevaluación, democratización, compromiso

Summary:

Generally, we have a perverse educational system; it uses its best weapon to destroy rather than to build. We are referring to the evaluation and the meaning that usually acquires in the process of construction of future citizens. Like in Huxley's book, "Brave New World", the school, through an evaluation, under the principles of "Method Bokanowsky" aims to provide the society with citizens cataloged on "Alphas, Ganmas, Betas, Deltas and Epsilons " to give a full reply to the motto:" Community, Identity, Stability ". Is another model possible? We pose ourselves this question more than ten years ago when we decided to become "wild" and find another way to understand the evaluation in the field of teacher initial training.

Keywords: self-assessment, democratization, commitment

Resumo:

Costumamos sistema educacional perverso usa educacional seu melhor arma para destruir ao invés de construir. Estamos nos referindo à avaliação e geralmente adquire significado no processo de construção de futuros cidadãos. Como na obra de Huxley,

"Admirável Mundo Novo" a escola, através de uma avaliação, sob os princípios de "Método Bokanowsky" A sociedade tem como objetivo proporcionar aos cidadãos catalogados em "Alphas, Ganmas, Betas, Deltas e Epsilons "para dar uma resposta completa ao lema:" Comunidade, Identidade, Estabilidade ". Pode um outro modelo? Esta questão nos levar mais do que 10 anos atrás, quando decidiu tornar-se "selvagem" e encontrar uma outra maneira de compreender a avaliação no domínio da formação inicial de professores.

Palavras-chave: auto-avaliação, a democratização, o compromisso.

La autoevaluación como proceso crítico de construcción de identidad democrática en la Universidad

1. INTRODUCCIÓN

Para poder entender qué significado adquiere para nosotros la evaluación, muy brevemente debemos describir el contexto en el que está inserta y comentar dos ideas claves que la sustentan y otorgan valor. En primer lugar debemos hablar del proyecto "formar docentes, formar personas" (figura 1), (De la Torre y Rivera, 2005; De la Torre, Rivera y Trigueros, 2007; Rivera, De la Torre y Trigueros, 2009; Rivera, Trigueros, De la Torre y Moreno, 2010 y Trigueros, Rivera, y De la Torre, 2006) que en el marco de la formación inicial del profesorado (FIP), ha pretendido a lo largo de la última década, poner en valor una idea de docente, donde se primen las competencias vinculadas con el "saber" ser persona y el "saber" estar y convivir con los demás en un marco democrático, por encima de las competencias que miran al dominio de conceptos, hechos y principios y fundamentan el trabajo docente en el "saber" hacer, aunque nunca se plantee el para qué y el porqué de aquello que realiza. En definitiva, nos estamos planteando un docente que en primer lugar tenga capacidad para reflexionar y adoptar una postura crítica frente al currículum impuesto. Que sea capaz de tomar conciencia del contexto social en el que se enmarca su labor educativa y construir alternativas lo suficientemente potentes para jugar un papel importante en su transformación.

Figura 1. Elementos básicos del proyecto formar docentes, formar personas

El docente por el que apostamos está pensado para una escuela abierta al contexto que la acoge (Elboj et al. 2002; Flecha y Larena 2008), que facilite la participación en la toma de decisiones de todos los que la integran (alumnado, apoderados, profesorado, personal auxiliar) y que se construya desde la participación, el diálogo y el trabajo en colaboración. Qué bonita escuela sería aquella que cumpliera con estos principios que acabamos de comentar, pero nuestra labor nos sitúa en un escalón diferente y, aunque podemos influir en el logro de los ideales que acabamos de marcar, debemos poner los pies en la tierra y ser conscientes que nuestro trabajo se centra en la FIP.

¿Qué podemos hacer desde las facultades y centros de formación? Esta fue la pregunta que nos planteamos hace más de diez años. Nuestra respuesta fue el proyecto mencionado, desde él, tratamos de formar docentes para ese modelo de escuela. Veamos muy rápidamente como hemos dado respuesta a cada uno de los elementos claves.

En primer lugar, si queremos dar valor al contexto debemos vincular nuestra práctica a él. En este sentido optamos por trabajar en base a proyectos reales en centros reales. Nuestros estudiantes organizaban su propuesta de transformación para unos niños y niñas de una clase concreta de un centro concreto, preferentemente situado en zona de exclusión social.

En segundo lugar, si nuestra opción es propiciar el diálogo y el trabajo colaborativo, nuestro pequeño micro-contexto de aula debe ser abierto. Para esto rompimos los tiempos y los espacios de los horarios formales y trabajamos de forma transdisciplinar tres asignaturas del plan de estudios, pasando a construir un proyecto común: formar docentes, formar personas.

En tercer lugar, no podemos pretender ayudar a nuestros estudiantes a que se formen desde una posición participativa, reflexiva y crítica, si el aula no reúne las mínimas condiciones democráticas que faciliten su crecimiento como personas y docentes para una educación transformadora. Esto nos dio pie a pensar que el aula debía ser un espacio de participación democrática, donde las propuestas de trabajo no fueran unidireccionales, sino que se construyeran desde todas las direcciones.

Por último, era preciso romper el hábitus de la evaluación como mecanismo de ejercicio de poder. Necesitábamos pasar de un alumno a un co-aprendiz (Fernández-Balboa, 2005), que realizara un proceso de transición de una evaluación del aprendizaje a una evaluación (autoevaluación en nuestro caso) para el aprendizaje (Bosón y Benito, 2005). Aquí teníamos el reto, cómo dinamitar el concepto de evaluación entendido sólo con una única finalidad: rendir cuentas al final de proceso.

Figura 2.- la evaluación como parte del proceso

Nuestra respuesta al reto planteado comienza con una primera idea que consideramos fundamental. Había que dar el poder de la evaluación a nuestros co-aprendices. Que realmente sintieran que podía ser un arma que favoreciera su proceso de aprendizaje en vez de una herramienta de sanción. Con esta decisión se logran dos objetivos básicos: el primero transformar al docente en un co-aprendiz más, un elemento más del proceso que está en él para facilitar, apoyar, dinamizar y motivar, lejos de la posición dominante y de control que ejerce tradicionalmente en el proceso educativo. En segundo lugar, descubren que la clave para progresar en el aprendizaje se encuentra en identificar y reconocer los errores cometidos tomando conciencia a través de la autoevaluación y evaluación compartida. En definitiva, descubrir que aprender se basa más en el error que en el acierto, que la reflexión sobre nuestra propia práctica es fundamental para construirse como docente; ya lo decían Argyris y Schön (1978), hace veinticinco años y lo siguió repitiendo el propio Schön (2002) y Perrenoud (2004) en épocas más recientes y mucho me temo que tendremos que seguir diciéndolo en los próximos veinticinco años. Que después de la reflexión debe venir la autocrítica, a ser posible acompañada de la crítica del otro. Sólo desde estos planteamientos podremos romper el hábitus que nos oprime y abrir nuestra práctica a nuevas miradas y enfoques.

La respuesta al segundo reto planteado pasa por entender y hacer ver a nuestros co-aprendices que la evaluación es una parte más del proceso y que como tal, debe estar en perfecta sincronización con todos y cada uno de los elementos que lo componen. (ver figura 2). Esta idea, que en absoluto es nueva, pero que se deja ver poco en las aulas universitarias, ya fue expuesta por Biggs (2005), Watts y García-Carbonell (2006) entre otros. Pero dentro de este formar parte del proceso, para nosotros es especialmente importante que se vincule con nuestra declaración de principios y la metodología docente. Ahí pensamos que está la clave. Está siendo, cada vez más habitual en nuestro contexto universitario, especialmente a partir de los nuevos planteamientos que surgen de los principios de acción que se propugnan desde el Espacio Europeo de Educación Superior (EEES), encontrar propuestas de evaluación "formativa", que la única innovación que incorporan es cambiar las viejas herramientas de evaluación por nuevas y sofisticadas técnicas, muchas de ellas recubiertas de tecnología de la información y la comunicación para hacerlas más creíbles y novedosas. Sustituimos los antiguos listados de control del estudiante por nuevas y flamantes rúbricas.

Al hilo de la reflexión anterior nosotros nos planteamos la siguiente cuestión ¿Qué estamos cambiando realmente? En la mayoría de los casos el envoltorio, porque la finalidad sigue siendo la misma, culminar el proceso con un sumatorio de calificaciones, eso sí amplio y basado en herramientas de última generación, que hacen más creíble el resultado final. Sustituimos la muerte súbita por examen, la muerte lenta por trabajos, propuestas, controles de conocimiento, etc; eso sí, todo ello enriquecido y adornado por bonitas pruebas de autocontrol a través de la plataforma digital, trabajos elaborados en brillantes prezis o powerpoint, o primorosos portafolios (o debiera decir portfolios) acumulativos de conocimiento inerte.

¿Pero qué ha aprendido realmente el futuro docente? Creemos que en esta cuestión está la clave y la respuesta debe ser suya. Han de ser nuestros co-aprendices quienes tomen conciencia de su proceso, porque desde su empoderamiento tendrán la oportunidad de crecer. Por eso nosotros planteamos que es fundamental que el proceso siempre esté abierto y permita diferentes ritmos; respetar la diversidad es la clave, desterrar la idea imperante de que todos deben llegar al mismo destino y al mismo tiempo. Lo importante es que cada uno logre cruzar su propia meta, que en la mayoría

de los casos será diferente de la del otro. Aquí radicaría nuestro tercer argumento clave para pensar y plantear la evaluación en nuestro proyecto.

Hemos dejado para el final la perversa trampa de la calificación. Sin entrar en una revisión exhaustiva sobre el tema, se puede ver un buen análisis del enfoque dicotómico de la evaluación orientada al aprendizaje u orientada a la calificación en los trabajos de Palacios y López-Pastor (2013) y en Fraile, Castejón, López-Pastor y Romero (2013); lo que no cabe duda es que en la universidad española aún prima la evaluación pensada como calificación. No es necesario hacer grandes investigaciones, con una simple observación sistemática podemos llegar perfectamente a esta conclusión. Veamos algunos indicadores al respecto.

Aunque en teoría se apuesta por una evaluación formativa desde el modelo del EEES, aún podemos seguir distinguiendo que las universidades dejan grandes espacios temporales en los calendarios académicos para los "periodos de exámenes finales y parciales para enseñanzas de títulos oficiales con validez en todo el territorio nacional"[1], concretamente, en este curso académico se dedica del 1 al 21 de diciembre para exámenes finales, sin interrupción de docencia. Del 26 de enero al 16 de febrero para exámenes de asignaturas de primer semestre y del 13 de junio al 11 de julio para las del segundo semestre; estos periodos son con interrupción de docencia. Además debemos sumar de 2 al 21 de septiembre para la realización de exámenes de aquellas asignaturas suspendidas en las dos convocatorias anteriores, lógicamente también sin docencia. Es decir, de las cuarenta semanas que componen el curso académico, diez de ellas (el veinticinco por ciento del total del tiempo) están pensadas para examinar. Esto sin contar los exámenes extraordinarios de diciembre.

Un segundo indicador, este de corte cualitativo, es lo que venimos denominando "las semanas basura" del semestre. A qué nos estamos refiriendo: que realmente el semestre no empieza la semana uno, como muy pronto tiene su inicio en la semana dos, ya que la primera semana es utilizada habitualmente por el docente para realizar lo que venimos llamando la "presentación de la asignatura", aunque realmente lo que el estudiante desea conocer en ese momento son los criterios de calificación que se van a aplicar; ¿hay que asistir a clase?; ¿hay examen y si lo hay, qué porcentaje de calificación le corresponde?; ¿van a contar para la calificación final los pequeños trabajos de clase?; ¿tendré que hacer algún trabajo en grupo y cuánto es su valor? Estas y otras muchas preguntas en torno a la calificación, son las que realmente le preocupan al estudiante. Quizás debamos, como docentes, reflexionar seriamente qué estamos haciendo para reducir todo nuestro trabajo a una simple equivalencia en la que: aprendizaje = calificación obtenida. A esta primera semana también debemos sumar aquellas otras "semanas basura" que suelen acontecer al final del semestre. Por poner un simple ejemplo, en nuestra universidad el mes de enero, antesala del periodo de exámenes del primer semestre, prácticamente es tiempo perdido. Los estudiantes están más preocupados de preparar los exámenes, concluir los trabajos, recopilar los apuntes perdidos, etc. que por mantener un proceso de aprendizaje que realmente les enriquezca.

Un tercer indicador de la importancia de la calificación la podemos encontrar en las normativas universitarias. Nuestra universidad ha desarrollado una de nuevo cuño en la que desgrana en veintitrés páginas todas las normas y obligaciones que tanto docentes

[1] Normativa de la Universidad de Granada para el curso 2012/2013

como estudiantes tienen que cumplir en los procesos de evaluación y calificación. En ella podemos encontrar una interesante cita respecto a la evaluación continua[2]:

> <<La evaluación será preferentemente continua, entendiendo por tal la evaluación diversificada que se establezca en las Guías Docentes de las asignaturas. No obstante, las Guías Docentes contemplarán la realización de una evaluación única final a la que podrán acogerse aquellos estudiantes que no puedan cumplir con el método de evaluación continua por motivos laborales, estado de salud, discapacidad o cualquier otra causa debidamente justificada que les impida seguir el régimen de evaluación continua>>.

Pienso que sobran los comentarios, cada uno que saque sus propias conclusiones al respecto. Solo mencionar que en una rápida búsqueda, no existe una sola referencia a evaluación compartida, formativa o autoevaluación. En oposición, podemos encontrar más de cuarenta referencias a la calificación.

Fernández-Balboa (2005), resumía perfectamente el significado de la calificación desde siete mitos: el valor pedagógico de las notas, la naturalidad de la calificación, su objetividad y fiabilidad, el sentimiento del deber cumplido por parte del docente y mantener el principio de autoridad institucional. Reflexionemos brevemente sobre el análisis que realiza el autor. ¿Qué tipo de aprendizaje realiza el estudiante para preparar el examen que precede a la calificación?; nosotros lo llamamos el "aprendizaje bulímico", los escasos aprendizajes adquiridos para rendir cuentas en el examen final, son rápidamente vomitados y expulsados. Solo sacian en el momento de obtener el objetivo: la preciada calificación positiva. ¿Qué sustento puede tener calificar si aceptamos el planteamiento anterior?; para el docente pensamos que la calificación, como comenta Fernández-Balboa, le ofrece un suelo sólido en el que apoyarse para ejercer el autoritarismo (no lo podemos llamar autoridad) que le otorga el sistema. Pero para tranquilizar la conciencia necesita algo más, precisa revestir la calificación de tres elementos claves para su justificación: naturalidad (es lo que siempre se ha hecho), objetividad (garantiza la igualdad de oportunidades) y además es fiable (utilizamos criterios estandarizados que apoyan el argumento anterior).

Nosotros no hemos quedado indemnes a la calificación, entre otras cosas porque la pedagogía venenosa (Miller, 1998) que corre por las venas de nuestro alumnado no es fácil de eliminar. Como auténticos "yonquis" de la calificación, no ven más allá de lo que curso tras curso, durante más de 15 años, les han puesto delante. Tenemos la percepción de que una parte de nuestro alumnado ni tan siquiera llega a superar la primera fase de la desintoxicación: tomar plena conciencia que lo que educa, lo que enseña y lo que anima a seguir aprendiendo es el error. Muchos de ellos prefieren esconder-(se) sus carencias y tratar de ofrecer la mejor imagen para lograr la mejor calificación. En los casos más extremos, hemos visto cómo alguno de ellos incluso, sin pudor, han prostituido su dignidad abiertamente por conseguir una "papelina" de calificación que los llevara al éxtasis momentáneo del notable o el sobresaliente.

2. ELEMENTOS DEL PROCESO DE AUTOEVALUACIÓN

La propuesta que realizamos en el proyecto "formar docentes, formar personas", está apoyada en los principios de cualquier sociedad democrática. El primero de ellos es la libertad de decidir si deseo estar en el proceso o se prefiere optar por otra vía para la evaluación y calificación de su proceso. Si se opta por incorporarse al proyecto y trabajar la autoevaluación, significa que se asume el trabajo en colaboración, por lo que

[2] Normativa de evaluación y de calificación de los estudiantes de la Universidad de Granada

en su proceso de evaluación, aunque él asume la responsabilidad máxima, entrarán a participar el resto de co-aprendices (compañeros y docente). A su vez, estar inmerso en un proyecto común le obliga a ser respetuoso con el otro y consigo mismo, tolerante y solidario. Situados en este punto, la responsabilidad y el compromiso con el aprendizaje será de todos, pero especialmente, el co-aprendiz tendrá que asumir ser el principal responsable de su proceso. Una vez más la metáfora del "engranaje perfecto", no bastará con que mi rueda gire, además tendrá que coordinar su giro con la del otro y así sucesivamente, hasta producir la sinergia entre todos. Concretando lo dicho hasta ahora, en el proceso de autoevaluación, el elemento principal será el estudiante, pero además, contará con las reflexiones y críticas de sus compañeros y el docente, conformando una pirámide construida en perfecta sinergia con cada una de las caras que entran en interacción.

2.1. LOS MOMENTOS DEL PROCESO

El proceso de autoevaluación comienza desde el minuto en el que el estudiante asume participar en el proyecto y finaliza cuando cierra la evaluación global del proceso vivido. Nuestra metáfora es la del viaje. Desde ella, nos marcamos una ruta que tiene tres jalones fundamentales (ver figura 3): compromiso inicial, seguimiento intermedio y autoevaluación y calificación.

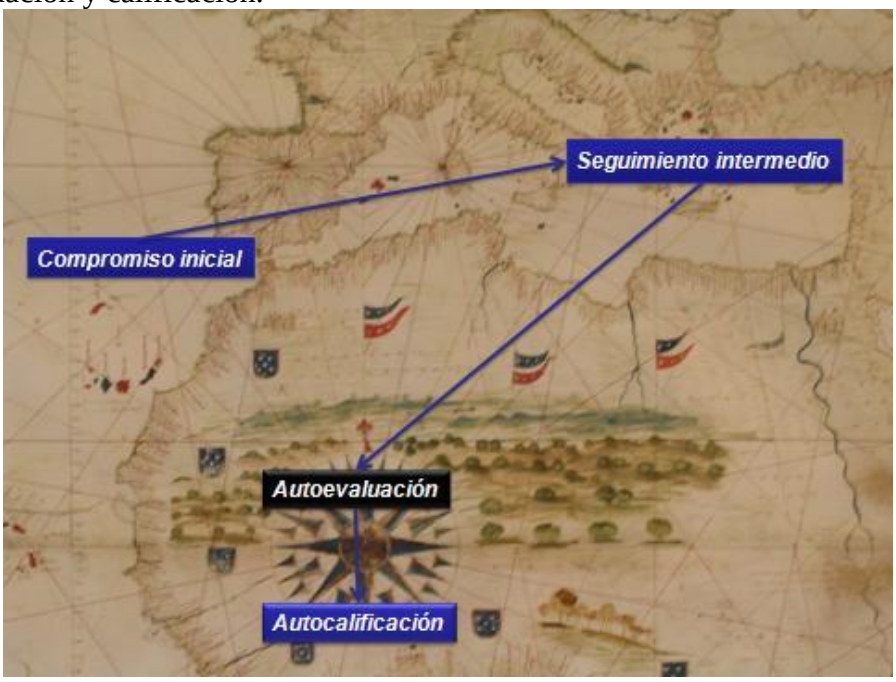


Figura 3. Los tres jalones de la autoevaluación

Desde el compromiso inicial el estudiante asume un contrato previo con los docentes en los que se compromete a cumplir unos mínimos en el proyecto. El significado que le otorgamos a este momento es clave, ya que supone la incorporación del estudiante a la comunidad de aprendizaje que significa el proyecto formar docentes, formar personas. Es pasar de alumno a co-aprendiz, con la carga simbólica que esto lleva implícito. Especialmente de asunción de los principios del proyecto. Utilizamos para este primer paso dos herramientas: la autobiografía y el autoinforme de compromiso inicial.

El seguimiento intermedio pretende transmitir al estudiante que los procesos no tienen final. El aprendizaje no acaba con la realización de un informe de una lectura y la incorporación al banco de memoria de una serie de conceptos, ideas o procedimientos

para llevar al aula. El aprendizaje, al igual que la autoevaluación, los entendemos como procesos abiertos que se nutren y retroalimentan para mantener un crecimiento continuo de aquellas capacidades que nos irán haciendo mejores personas y mejores docentes. En nuestro proceso queda plasmado con un alto en el camino, que aprovechamos para realizar una reflexión crítica del momento de aprendizaje en el que nos encontramos. Habitualmente suele estar situado este jalón a la mitad del proceso; es el momento para que nuestros co-aprendices decidan continuar en el proyecto o mantener un camino en paralelo.

Por último, aquellos que han decidido seguir embarcados en la propuesta, llegan al punto final: la autoevaluación y la calificación. Es el momento de recapitular y hacer balance de aquello que pude hacer pero no me sentí con fuerzas para acometerlo. Es el momento de valorar lo aprendido desde la doble vertiente en la que hemos puesto el acento: como persona y como futuro docente. Es el momento de revisar los cambios y ser capaz de traducirlos en calificación. Nosotros no estamos de acuerdo con la calificación, creemos que es prescindible y se podría sustituir por otras estrategias mucho más justas y equitativas cuando hay necesidad de medir, comparar u ordenar a las personas. Entendemos que bastaría con una revisión amplia del trabajo realizado que permitiera decidir entre un simple apto o no apto, en base a los mínimos que creemos irrenunciables en el proceso de aprendizaje.

Pero pasemos a una revisión más exhaustiva de las herramientas que se ponen en juego en cada uno de los jalones por los que pasa el proceso de autoevaluación.

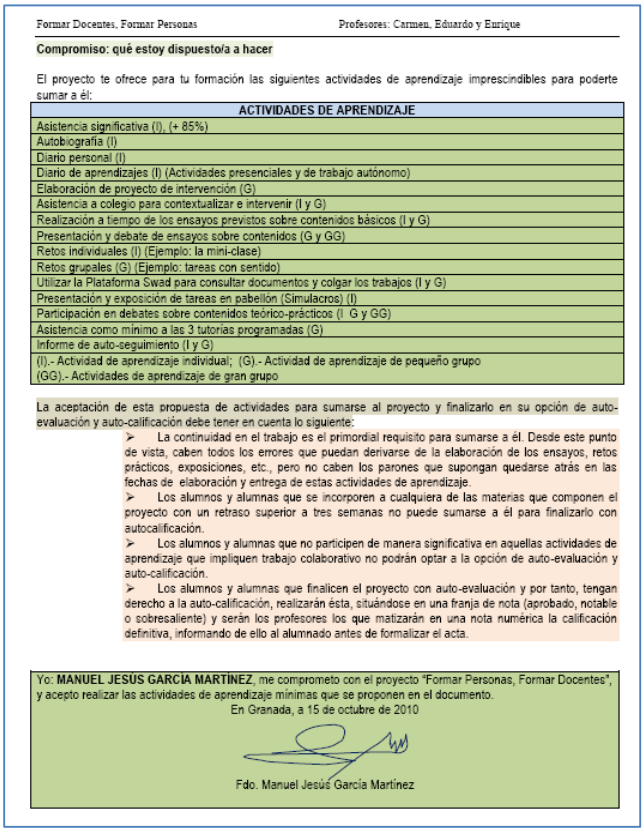
2.1.1. EL COMPROMISO INICIAL

Como mencionábamos anteriormente, es nuestro punto de partida. El compromiso con el proyecto no comienza el primer día de clase. Las dos primeras semanas, aproximadamente seis horas de contacto con los estudiantes, las aprovechamos para que conozcan nuestra forma de trabajar. Desde el minuto uno comenzamos trabajando, inicialmente con la autobiografía, y no realizamos la presentación formal del proyecto hasta la quinta o sexta clase. Es en este momento en el que les aportamos el documento "auto-informe para sumarse al proyecto formar docentes, formar personas" para que, si están de acuerdo con las bases del mismo, lo realicen y formalicen su paso de estudiante a co-aprendiz. Como podemos ver en la figura 4, las dos herramientas que acabamos de mencionar son los cimientos del proceso de autoevaluación.

Figura 4. Herramientas para el compromiso inicial

Brevemente mencionar que desde la autobiografía lo que pretendemos inicialmente es que realicen una autoevaluación de su modelo docente, construido desde las vivencias de tantos años de tránsito por las clases de educación física y las experiencias adquiridas en otros contextos de práctica de actividad física. Para profundizar en este espacio podemos revisar el trabajo de De la Torre (2011). Queremos que se inicien en la narrativa, para pasar al análisis y la reflexión crítica. La cuestión que nos planteamos es muy simple. Nuestros co-aprendices no vienen impolutos a formarse como docentes, el traje que traen puesto suele ser tan recargado y pesado, que si no somos capaces de que tomen conciencia del mismo, aprendan a desmontarlo hasta quedar desnudos y luego sean capaces de reconstruirlo, sabiendo separar con sabiduría lo valioso de lo prescindible, difícilmente tomarán conciencia de lo que significa ser docente.

La segunda herramienta que ponemos en juego en este momento inicial, es el documento que hemos denominado "auto-informe para sumarse al proyecto formar docentes, formar personas". Pretendemos que nuestros co-aprendices den respuesta a una pregunta básica: ¿Dónde estoy? Al igual que cuando voy a iniciar un viaje, lo primero que tengo que tener claro es el punto de partida, a partir de él, podré planificar todo el recorrido de forma más o menos exhaustiva. Para trabajar este documento, le pedimos a nuestros co-aprendices que partan de dos elementos: la autobiografía que han construido y de la lectura del capítulo de Vázquez (2001), "Los fundamentos de la educación física". Con estos dos elementos le solicitamos que hagan una doble reflexión dando respuesta a dos preguntas: ¿Qué docente soy?; y ¿Qué docente deseo ser? Para la primera cuestión les pedimos que nos hablen del paradigma vivido en sus clases de educación física y en otros contextos de práctica de actividad física; qué significados de cuerpo han vivido y por último que identifiquen los modelos docentes que han jalonado su experiencia a lo largo de las clases de educación física.



Formar Docentes, Formar Personas — Profesores: Carmen, Eduardo y Enrique

Compromiso: qué estoy dispuesto/a a hacer

El proyecto te ofrece para tu formación las siguientes actividades de aprendizaje imprescindibles para poderte sumar a él:

ACTIVIDADES DE APRENDIZAJE
Asistencia significativa (I), (+ 85%)
Autobiografía (I)
Diario personal (I)
Diario de aprendizajes (I) (Actividades presenciales y de trabajo autónomo)
Elaboración de proyecto de intervención (G)
Asistencia a colegio para contextualizar e intervenir (I y G)
Realización a tiempo de los ensayos previstos sobre contenidos básicos (I y G)
Presentación y debate de ensayos sobre contenidos (G y GG)
Retos individuales (I) (Ejemplo: la mini-clase)
Retos grupales (G) (Ejemplo: tareas con sentido)
Utilizar la Plataforma Swad para consultar documentos y colgar los trabajos (I y G)
Presentación y exposición de tareas en pabellón (Simulacros) (I)
Participación en debates sobre contenidos teórico-prácticos (I G y GG)
Asistencia como mínimo a las 3 tutorías programadas (G)
Informe de auto-seguimiento (I y G)
(I).- Actividad de aprendizaje individual; (G).- Actividad de aprendizaje de pequeño grupo (GG).- Actividades de aprendizaje de gran grupo

La aceptación de esta propuesta de actividades para sumarse al proyecto y finalizarlo en su opción de auto-evaluación y auto-calificación debe tener en cuenta lo siguiente:

- La continuidad en el trabajo es el primordial requisito para sumarse a él. Desde este punto de vista, caben todos los errores que puedan derivarse de la elaboración de los ensayos, retos prácticos, exposiciones, etc., pero no caben los parones que supongan quedarse atrás en las fechas de elaboración y entrega de estas actividades de aprendizaje.
- Los alumnos y alumnas que se incorporen a cualquiera de las materias que componen el proyecto con un retraso superior a tres semanas no puede sumarse a él para finalizarlo con autocalificación.
- Los alumnos y alumnas que no participen de manera significativa en aquellas actividades de aprendizaje que impliquen trabajo colaborativo no podrán optar a la opción de auto-evaluación y auto-calificación.
- Los alumnos y alumnas que finalicen el proyecto con auto-evaluación y por tanto, tengan derecho a la auto-calificación, realizarán ésta, situándose en una franja de nota (aprobado, notable o sobresaliente) y serán los profesores los que matizarán en una nota numérica la calificación definitiva, informando de ello al alumnado antes de formalizar el acta.

Yo: **MANUEL JESUS GARCIA MARTINEZ**, me comprometo con el proyecto "Formar Personas, Formar Docentes", y acepto realizar las actividades de aprendizaje mínimas que se proponen en el documento.

En Granada, a 15 de octubre de 2010

Fdo. Manuel Jesús García Martínez

Figura 5. El compromiso docente

Para la segunda cuestión: ¿Qué docente deseo ser?, les solicitamos que hagan un análisis crítico de sus creencias y que nos digan aquellas experiencias que mantendrían para su posterior ejercicio profesional y cuáles desecharían. Además, tienen que aportarnos un avance de aquellas habilidades docentes que no posee y le gustaría adquirir a lo largo del proceso y de las características básicas que considera imprescindibles en su perfil como docente.

A continuación se le aporta una relación de actividades de aprendizaje que se pondrán en marcha en el proyecto y con las que el estudiante se tiene que comprometer. Básicamente se estructuran en tres grandes apartados: Individuales, de pequeño grupo y de gran grupo, (ver figura 5).

De entre las actividades individuales podemos identificar como más significativas:

- La asistencia a clase y tutorías programadas en un mínimo del 85%
- Elaboración del Diario
- Realización y exposición de ensayos y retos

De pequeño grupo:

- Elaboración y exposición de prácticas y proyectos de intervención
- Asistencia al centro escolar de referencia

De gran grupo:

- Participación en los debates

Los docentes, si el estudiante cumple lo pactado en este documento, se comprometen a colaborar en su proceso de aprendizaje y dejar en sus manos la autoevaluación y calificación final de las asignaturas que integran el proyecto. Pudiendo decidir si su trabajo final se sitúa en la franja del aprobado, notable o el sobresaliente y cediendo al docente la posibilidad de concretar numéricamente esa calificación y asignar las Matrículas de honor que estime oportuno.

La experiencia de estos últimos años nos dice que mayoritariamente el alumnado se suma al proyecto, aunque no sin cierto temor. Perciben que van a tener que abandonar la pasividad que les impone la rutina diaria a la que están acostumbrados: asistir a clase (porque pasan lista), tomar apuntes (especialmente para el que el tiempo pase más rápido); una vez en casa, y sólo ante la inmediatez de tener que realizar el correspondiente examen (ahora llamada prueba conceptual de verificación del logro de las competencias), revisar los apuntes (o mejor pedírselos a un compañero o compañera de confianza) y memorizarlos (una "chuleta" puede ser un buen método y siempre la podemos tener a mano en caso de necesidad) y a partir de este momento y una vez realizado el examen, esperar la correspondiente recompensa en forma de calificación.

En segundo lugar les cuesta hacerse una idea de lo que significa trabajar en un proyecto que rompe la estructura habitual de lo que entienden por asignatura. Es el miedo a lo desconocido, las resistencias al cambio. Muchos preferirían, así lo han expresado en más de una ocasión en las evaluaciones que hemos realizado, que se mantuviera un modelo más tradicional, en el que ellos desde el principio se sienten seguros, desde la estabilidad que ofrece un temario (a ser posible dejado previamente en fotocopiadora), el saber lo que vale cada cosa que voy a tener que hacer (la distribución porcentual de la calificación), aunque no esté de acuerdo con ello y que sobre todo, que sea el docente el que evalúe, porque él tiene criterios, solo él será justo y tan solo él tiene derecho a ejercer la autoridad que le otorga el cargo.

2.1.2.- EL SEGUIMIENTO INTERMEDIO

Rotas las resistencias iniciales y comenzado el camino del proyecto, nuestros co-aprendices van a disponer de tres herramientas claves para realizar la autoevaluación de su proceso de aprendizaje: el diario personal, el diario de aprendizaje y las tutorías (ver figura 6).

Figura 6. El seguimiento intermedio en la Autoevaluación

El diario de aprendizaje es una herramienta que hemos elaborado para provocar un seguimiento diario del proceso por parte de nuestros co-aprendices. Básicamente es una hoja de cálculo en la que tienen que ir anotando las actividades realizadas en los tres contextos de trabajo que se identifican en nuestro proyecto: los tiempos de presencialidad con el docente, las tutorías y los tiempos de trabajo autónomo que realizan, bien de forma individual o con su grupo de trabajo (Rivera y Trigueros, en prensa). Son entradas que hay que realizar tipo" twitter", de cada una de las actividades realizadas, valorando cada una de ellas. Además del objetivo expresado, lo que queremos es potenciar el valor que cobra el tiempo de trabajo autónomo. Transmitir a nuestros co-aprendices que aprender, es ante todo, un acto individual que debemos provocar de forma intrínseca y no depender sólo de los estímulos externos del docente. Pasar de la pasividad a tomar las riendas de su propio proceso, de seguidor a guía principal, de receptor a creador y generador de su propio aprendizaje.

Respecto al diario personal pretende ser la herramienta de reflexión crítica del proyecto. Es en este documento donde nuestros co-aprendices van almacenando sus experiencias, percepciones, interrogantes, teorías implícitas construidas, sentimientos, etc. Nuestra opción para realizar este documento es triple: pueden optar por hacer un diario en formato Word y mantenerlo privado (sólo visible para el docente y para él) en su portafolios digital. La segunda posibilidad es poner en la plataforma este documento de forma pública para sus compañeros. La última opción, que les proponemos es construir un blog y dejarlo abierto en la red. Esta opción es la recomendada por nosotros por tres razones fundamentales: obliga a mantener un mínimo de calidad, al ser conscientes que está abierto a cualquier persona. Además mejora su competencia digital y le familiariza con una herramienta que puede ser de utilidad en su futuro desarrollo profesional y por último, le animamos a publicar su diario en un blog para que valore la importancia de poner a disposición de los demás nuestro conocimiento.

Por último, nuestra tercera herramienta de evaluación son las tutorías, tanto individuales como grupales. En las primeras se busca ayudar a nuestros co-aprendices en su proceso de aprendizaje desde la evaluación externa que ofrecemos como participantes del mismo. Estas son de carácter voluntario (por desgracia, el alto número de estudiantes que tenemos en el aula nos impide poder programar un seguimiento individual). Por el contrario, las tutorías grupales son demandadas por el docente a los

grupos de trabajo en los que están organizados los co-aprendices. En estos momentos del proceso, aprovechamos para revisar tanto las carencias como los avances detectados desde nuestra posición de docentes, a nivel individual y grupal.

2.1.3. LA SESIÓN DE AUTOEVALUACIÓN Y CALIFICACIÓN

Es la culminación de todo un proceso de toma de conciencia. Para poder llegar a este punto del camino es preciso haber realizado previamente un ejercicio de autoevaluación constante apoyado por el resto de co-aprendices que le han acompañado en él (compañeros y docente). Nuestro objetivo final con esta última reflexión de todo su proceso, como queda reflejado en la figura 7, es que el estudiante tenga la última oportunidad de valorar su crecimiento en las dos direcciones que nos marcamos desde un principio: como docente y como persona. Al final, no deja de ser un cruce de caminos en el que pretendemos entretejer cuatro elementos claves: que sea capaz de realizar una valoración objetiva del trabajo realizado, que plasme la evolución que ha tenido en su pensamiento docente, que sea capaz de hacer visibles los aprendizajes que se han consolidado y por último, que valore sus cambios como persona individual y social. Este último punto es clave, ya que en él hemos querido plasmar el significado que cobra en nuestros co-aprendices educar desde los principios democráticos que deben presidir en el aula, desde la educación parvularia hasta la universitaria.

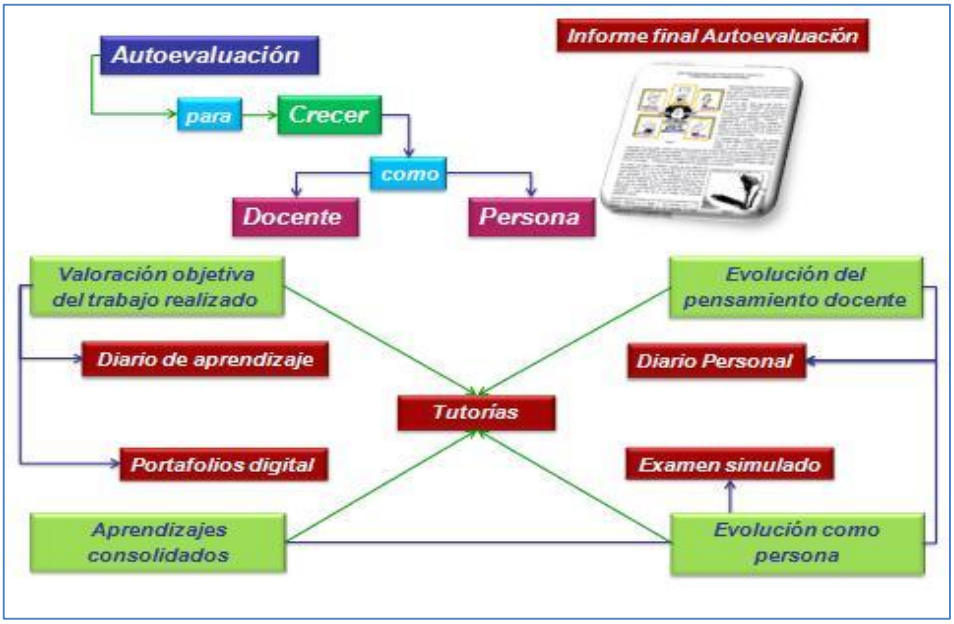


Figura 7. Elementos claves del Informe Final de Autoevaluación

La herramienta que cristaliza lo expuesto anteriormente es el "Informe Final de Autoevaluación". Está dividido en los siguientes apartados:

- Introducción
- Cuantifico mi presencia y participación en el proyecto
- Análisis de mi evolución como docente y como persona
- Auto-evaluación del proceso
- Calificación

Dentro de la "Introducción", se recuerda al estudiante los aspectos formales del proceso y, además, ponemos un último acento en el significado del sentido que cobra este momento en el proyecto:

<< En primer lugar, decir que todo alumno o alumna …, tiene derecho a participar de una autoevaluación explicativa, valorativa y calificativa de todo su proceso individual y grupal y el deber de realizarla para que le sea tenida en cuenta con el grado de implicación, consistencia y significación con que cada uno y cada una haya querido vivirla.

… Por último, recordarte el verdadero sentido de esta reflexión de autoevaluación, que no es otro que el de tener la oportunidad de tomar conciencia de lo que has aprendido, de lo que has hecho para aprenderlo, de lo que has compartido, de lo que has construido en colaboración, de lo que has aprovechado de todo lo que te hemos ofrecido, de los inconvenientes encontrados, del tiempo que has invertido, de cómo te has llevado con los medios informáticos y de comunicación, de lo que has considerado más significativo, y sobre todo de en qué medida has construido principios y valores.

Recuerda que los principios en los que se basa el proyecto, … Ten presente que si la reflexión y la autoevaluación no son sinceras, el único engañado serás tú, y el perjudicado tu grupo.>>

La primera parada en este último ejercicio de reflexión la realizamos desde el apartado de "Cuantifico mi presencia y participación en el proyecto" ¿Qué pretendemos? Que tome conciencia si ha cumplido con los compromisos mínimos pactados inicialmente en el proyecto y, además, reflexione sobre las actividades que, de forma voluntaria, ha realizado para enriquecer su proceso; en este punto le pedimos que identifique un máximo de diez (las que más le hayan podido enriquecer), veamos un ejemplo:

<<ACTIVIDADADES COMPLEMENTARIAS REALIZADAS

Entrada a mi diario personal sobre la pedagogía Waldorf, una de las personas con las que vivo había estado trabajando en una escuela Waldorf para niños autistas cerca de Londres, … y para mi satisfacción, todas sus creencias y teorías se asemejan mucho a mi manera de ver la educación ya que al trabajar con niños durante algún tiempo me di cuenta de que la labor de un educador era esencial y que la mayoría no éramos conscientes de la gran magnitud de esta convirtiéndonos en meros transmisores de conocimientos…

Pedagogía del oprimido, de Pablo Freire, la verdad es que me ha encantado la lectura, aunque en algunos momentos se me ha hecho un poco difícil, debido al lenguaje utilizado,

... me parece admirable que en los años 60 apareciera una persona con ganas de luchar, de enseñar a la sociedad a que abrieran los ojos ante la vida, mostrándoles la situación de opresión en la que vivían y su posición de oprimidos , tristemente sin derecho a nada creyéndose libres, vaya contradicción más real, por ello Freire, analizando la situación les hizo tomar consciencia de que para llegar a la liberación de uno mismo la educación tiene un papel esencial en el que educadores y educandos tienen que trabajar conjuntamente. **"Nadie libera a nadie, ni nadie se libera solo. Los hombres se liberan en comunión".** Y por lo tanto **" Nadie educa a nadie - nadie se educa a sí mismo -, los hombres se educan entre sí con la mediación del mundo."**

Lectura del libro ¿Quién se ha llevado mi queso?

La verdad es que este libro me gustó tanto, que ahora forma parte de mi minúscula biblioteca, considerando que es fácil de leer y que gracias a una pequeña historia puedes llegar a reflexionar sobre cómo eres y actúas ante la vida.

Cuando pienso en este libro recuerdo que me lo leí justo antes de que se realizaran los grupos de trabajo de forma aleatoria, en esos momentos me quería morir, ya

> que estaba harta de las garrapatas de siempre, pero gracias a la lectura pensé que si pasaba era porque tenía que enfrentarme a ello, que los cambios no siempre son malos y la verdad es que ahora que ya hemos acabado, lo mejor que me pudo pasar fue ese cambio ya que me ha dado la oportunidad de conocer a algunas personas fantásticas…>>

La segunda parada en este ejercicio de reflexión final se sitúa en el "Análisis de mi evolución como docente y como persona". Es el momento de realizar un trabajo introspectivo para ver dónde estaba (reflexión inicial sobre la autobiografía vivida) y dónde estoy ahora. El cambio, como mencionábamos anteriormente, se realiza en dos direcciones, como docente:

> <<… La verdad es que llegué muy perdida, con muchas ideas en la cabeza pero sin tener nada claro, lo único de lo que estaba convencida es que la educación física podía servirme para mucho más que transmitir un deporte o realizar una simple tarea para mejorar las habilidades motrices de mis alumnos.
>
> Ahora tengo claro que mi labor va mucho más allá de los meros conocimientos ya que seré la responsable de educar personas en su totalidad, dejando atrás esas tareas sin sentido para estructurar mi trabajo en "episodios con sentido.

Y como persona en constante evolución:

> <<… ha sido un bombazo de información, que me ha ayudado a saber lo que quiero, a entender que aunque tenga una concepción diferente de la educación hay lugares donde tengo cabida pero que para ello debo continuar aprendiendo y lo hago porque me gusta, me interesa, me motiva, me llena, por primera vez en mi vida lo hago por mí.
>
> … me he dado cuenta de la importancia real de la educación, no son solo los contenidos sino las personas que vamos a ayudar a crecer y a formar parte de esta sociedad , para poder hacerme cargo de esta gran responsabilidad debo prepararme lo mejor que pueda.>>

La finalización de este apartado la proponemos desde la doble mirada de "Qué me queda por aprender" y "Dónde me siento fuerte", en definitiva, le pedimos a nuestro co-aprendiz que nos identifique sus puntos fuertes y débiles como docentes y como personas, que en un futuro cercano se tendrán que enfrentar a la gran responsabilidad que entraña educar.

En la tercera parte del informe les pedimos que hagan un esfuerzo y revisen, con la ayuda de sus diarios, la evolución de su proceso formativo. Queremos que también los aprendizajes vinculados al saber y el saber hacer queden claramente visibilizados, ya que podemos correr el riesgo de poner el acento en el desarrollo más personal y social, y dejar la sensación en nuestros co-aprendices de que están faltos de herramientas, para enfrentarse con éxito a la planificación y el desarrollo de la clase de educación física.

Llegados a este punto, el sistema nos obliga a calificar. Llevamos diez años luchando por transformar este acto de pedagogía venenosa en un antídoto lo suficientemente potente como para que no sea capaz de destruir todo el proceso anterior. Reconocemos que es complejo de lograr. Es tal el nivel de intoxicación calificadora que tienen nuestros estudiantes, que una vez que vislumbran la posibilidad de lograr medio punto más, son capaces de negar todo el proceso vivido.

Figura 8. La calificación en nuestro proyecto

Por nuestra parte, el enfoque que tratamos de dar a este mal epílogo de nuestro proyecto, lo hacemos desde la insistencia de que por encima de todo debe estar el respeto a sí mismo y a los demás (dignidad). Desde esta posición les pedimos que hagan un último ejercicio de reflexión y traten, honestamente, de ver cuál es el lugar que le corresponde en el grupo. Para ser sobresaliente hay que sobresalir. Para ser notable hay que hacerse notar y para ser aprobado basta con ser y estar. Les pedimos que se enfrenten a esta simple cuestión: desde la honradez y el respeto que te merecen tus compañeros, trata de hacer un último esfuerzo e identifica tu posición frente al grupo como de los que sobresalen, se hacen notar o simplemente han estado y han sido uno más del proceso.

Tenemos que reconocer que es el momento más duro, ya que la percepción de un solo acto de injusticia por parte de los estudiantes, muchas veces les lleva a descalificar todo el proceso vivido.

> << En general estoy de acuerdo con este proyecto, lo que no me acaba de convencer es el proceso de autoevaluación, … he visto que ha sido muy injusto y la gente se ha sobrevalorado, veo bien que nosotros nos tengamos que autoevaluar y que tengamos que argumentar a nuestros compañeros la nota que nos ponemos y todo lo que nos ha aportado la asignatura. Pero creo que los profesores deberían ser los encargados de poner la nota final, y no permitir que algunos alumnos se pongan una nota que no se merecen>>.

Es triste ver como prefieren devolver al docente el poder porque ellos no son capaces de regular sus propios procesos. Lo que queda implícito es la aceptación de que el sistema precisa de regulación externa, que el poder y la autoridad se deben delegar para poder garantizar la igualdad. Este es un punto en el que debemos indagar nuevas propuestas que nos ayuden a mejorar nuestro proyecto. Buscar soluciones desde la participación y no la jerarquización; ahí está el reto.

3. REFLEXIONES FINALES

Vamos a abordar este último epígrafe del capítulo reflexionado sobre las posiciones del docente y de los estudiantes (co-aprendices en el proceso) ante el proyecto. Lo vamos a realizar desde una doble mirada: las resistencias que hemos percibido y las satisfacciones que ha provocado.

Como docentes, nuestro primer aprendizaje y quizás el más potente, es descubrir que lo importante cuando nos situamos frente a un grupo de estudiantes no es el "qué enseñar", esa obsesión por acabar el programa, como si su finalización garantizara su asimilación por parte de los estudiantes. Hemos logrado vencer el temor inicial que teníamos a que nuestros estudiantes adquirieran los aprendizajes mínimos, y hemos aprendido que lo importante se sitúa en el "para qué enseñar" y en el "cómo enseñar".

Hemos perdido el miedo a perder el control de la evaluación, aunque también reconocemos nuestra impotencia ante los abusos que una minoría de estudiantes hace del poder que les otorga poder decidir la calificación. Pero si nos centramos en los aspectos positivos, el descargar a nuestros co-aprendices del control que el docente ejerce desde el poder que le otorga la calificación, ha ayudado enormemente a mejorar el clima del aula. Ha aumentado significativamente su implicación en el proceso y se ha transformado la visión de la evaluación como control y sanción, en una mirada más educativa y enriquecedora.

En cuanto a la evolución de nuestros estudiantes, hemos apreciado como, especialmente al principio del proceso, sentían temor a abandonar los modelos de enseñanza tradicional y sumergirse en la incertidumbre de un proyecto donde el punto de partida era difuso: sin temario, porcentajes de calificación, etc. Este temor inicial se ha transformado mayoritariamente en satisfacción al descubrir que se aprende más y mejor sin la presión de la calificación; que es posible tomar la responsabilidad de tu aprendizaje al cien por cien, desde la planificación del mismo, hasta el momento de la evaluación y calificación. Además, han descubierto que para crecer en las competencias instrumentales que le ayudaran a ser un buen docente, es necesario que el camino a recorrer pase necesariamente por el desarrollo como persona implicada en su comunidad. Que no basta con tener un buen bagaje de respuestas con las que responder a los retos que le plantearán sus alumnos, que además, es preciso construir el clima de aula que permita su desarrollo personal y social.

Otra de las resistencias iniciales de los estudiantes es pasar de un modelo de evaluación centrada en el rendimiento final, a otro que le exige continuidad y constancia. Al final reconocen que es más coherente y gratificante el segundo, pero queda empañado, en parte, por la falta de honestidad de algunos estudiantes.

4. REFERENCIAS BIBLIOGRAFICAS

Argyris, C. y Schön, D.A. (1978). *Organizational Learning II: Theory, Method and Practice*. Reading, MA: Addison Wesley.

Biggs, J. (2005). *Calidad del aprendizaje universitario*. Madrid: Narcea.

Bonsón, M. y Benito, A. (2005). Evaluación y Aprendizaje. En A. Benito y A. Cruz (Eds.), *Nuevas claves para la docencia universitaria en el Espacio Europeo de Educación Superior* (pp. 87-100). Madrid: Narcea.

De La Torre, E y Rivera, E. (2005). Democratizar el aula universitaria: una propuesta alternativa de formación inicial universitaria desde la participación del alumnado. *Investigación en la Escuela*, 57, pp. 85-95.

De la Torre, E. (2011). *Significados de la educación física en el ámbito educativo. Un estudio desde las percepciones de los estudiantes de magisterio*. Tesis doctoral de la Universidad de Granada.

De la Torre, E., Rivera, E y Trigueros, C. (2007). Creencias y concepciones de la educación física en evolución: el caso de la formación del profesorado de educación física en la educación primaria. *Revista Tándem. Didáctica de la Educación Física*, 23, pp. 50-56

Elboj, C, Puigdellívol, I., Soler, M. y Valls, R. (2002).*Comunidades de aprendizaje. Transformar la educación.* Barcelona: Graó

Fernández-Balboa, J.M. (2005). La autoevaluación como práctica promotora de la democracia y la dignidad. *A., Sicilia y J. M., Fernández-Balboa (Coord) La otra cara de la enseñanza: la educación física desde una perspectiva crítica.* Barcelona: INDE

Flecha, R. y Larena, R. (2008). *Comunidades de aprendizaje. Sevilla: Fundación ECOEM*

Fraile, A., López-Pastor, V., Castejón, J. y Romero, R. (2013) La evaluación formativa en docencia universitaria y el rendimiento académico del alumnado. *Aula Abierta*, Volumen 41, nº 2, pp. 23-34

Miller, A. (1998). *Por tu propio bien. Raíces de la violencia en la educación del niño.* Barcelona: Tusquets

Palacios y López-Pastor (2013). Haz lo que yo digo pero no lo que yo hago: sistemas de evaluación del alumnado en la formación inicial del profesorado. *Revista de Educación*, nº 361, pp. 279-305

Perrenoud, P. (2004). *Desarrollar la práctica reflexiva en el oficio de enseñar: profesionalización y práctica reflexiva*. Barcelona: Graó.

Rivera, E. y Trigueros, C. (en prensa). El diario de aprendizajes. Un instrumento de ayuda en la autoevaluación del estudiante. *Revista Motricidad Humana*.

Rivera, E., De La Torre, E. y Trigueros, C. (2009). Formar docentes, formar personas: la formación inicial del profesorado desde una propuesta sociocrítica. *Ciclo sobre Complejidad y Modelo Pedagógico.* En http://www.tendencias21.net/ciclo/Un-centro-para-formacion-en-lacomplejidad-de-educadores-y-docentes-dara-continuidad-al-Ciclo_a68.html] [Consultado el 02/07/2011]

Rivera, E.; Trigueros, C.; De La Torre, E. y Moreno, A. (2010). Formar docentes, formar personas: una experiencia transdisciplinar para democratizar el aula universitaria. *L'Activitat del Docent: Intervenció, Innovació, Investigació.* Barcelona: CiDd: II Congrés Internaiconal de Didáctiques.

Schön, D.A. (2002). *La formación de profesionales reflexivos: hacia un nuevo diseño de la enseñanza y el aprendizaje en las profesiones*. Barcelona: Paidós, 2002

Trigueros, C., Rivera, E. y De La Torre, E. (2006). Aprendizaje colaborativo en la formación de Maestros. Una experiencia práctica. *Revista Tandem*, 20, pp. 45-55.

Vázquez, B. (2001). Los fundamentos de la Educación Física. En J., Devís, (Coord) *La educación física, el deporte y la salud en el siglo XXI.* Alcoy, Alicante: Marfil, 2001

Watts, F. y García-Carbonell, A. (2006). *La evaluación compartida: investigación multidisciplinar*. Valencia: Servicio de Publicaciones de la Universidad Politécnica de Valencia.

www.psye.org © Psychology, Society, & Education 2012, Vol.4, Nº 1, pp.17-28
ISSN 2171-2085 (print) / ISSN 1989-709X (online)

El papel de la autoevaluación en el proyecto interdisciplinar "formar docentes, formar personas". Una mirada desde la óptica de los estudiantes

Enrique Rivera García [1]*, Carmen Trigueros Cervantes[1], Alberto Moreno Doña[2], Eduardo de la Torre Navarro[1]

[1]Universidad de Granada (España)
[2]Universidad Austral (Chile)

(Received September 25, 2011; Accepted February 20, 2012)

RESUMEN: El proyecto "formar docentes, formar personas" es un intento de romper la inercia de la formación inicial del profesorado e inducir a nuestros estudiantes hacia una reflexión crítica desde tres ejes: interdisciplinariedad, autoevalución y participación. El trabajo interdisciplinar se construye desde tres asignaturas, buscando integrar a los docentes en un solo objetivo. Animamos a la participación democratizando el aula. Provocamos la responsabilidad del alumnado desde la confianza en su capacidad crítica y autocrítica para asumir el compromiso de su aprendizaje y, por ende, de la evaluación y calificación del mismo. La experiencia se presenta desde la doble mirada del docente y de los estudiantes, con el acento puesto en la evaluación. A la exposición de nuestros argumentos, hemos querido sumar las percepciones de nuestros alumnos, dejando al lector la puerta abierta para que pueda extraer sus propias conclusiones.
Palabras clave: interdisciplinariedad, formación inicial, educación física.

The role of self-assesment the interdisciplinary project «educating teachers, training people». A view from students' perspective assessing from self-assessment

ABSTRACT: The project "educating teachers, educating people" is an attempt to go beyond the original training/education of teachers. This project tries to make our students think critically taking into account three different aspects: interdisciplinarity, self-assessment and participation. Interdisciplinarity is developed by three different subjects (will be later explained). We encourage participation by democratizing the classroom environment. We try to make students aware of their own responsibilities, and we do so by making them feel confident about their own critical abilities. Our intention is that they become used to assess themselves and in that way they become truly engaged in their learning process. The experience is presented from the point of view of the professor and also from the point of view of the student, stressing the importance of assessment process. Apart from our ideas/arguments, we wanted to include our students' perceptions, allowing the reader to arrive at their own conclusions.
Keywords: interdisciplinarity, pre-service teacher education, physical education.

*Correspondencia: Enrique Rivera García, Universidad de Granada, Plaza del Mexuar 9, 18010, Granada, España. E-mail: erivera@ugr.es

INTRODUCCIÓN

Si partimos de una concepción de la educación como espacio de participación, interacción y diálogo, es imprescindible escucharnos y escuchar la voz del alumnado. Escuchar y escucharnos, para abrir una puerta al análisis sobre la Formación Inicial de Profesores en la Universidad Española, especialmente ahora, en el que los procesos de convergencia con Europa cobran una gran relevancia en nuestra universidad. Pero realicemos una primera reflexión y analicemos en qué ha quedado la declaración de intenciones que se realiza desde el Bologna Working Group on Qualifications Frameworks (2005), cuando nos proponía una universidad para formar profesionales para el mercado de trabajo, ciudadanos activos que participen de las decisiones de una sociedad democrática, lograr un buen desarrollo personal y lograr mantener una base amplia de conocimiento puntero. Como plantea Huber (2008), al final del proceso las competencias se concentran en "conocimiento y comprensión, aplicación de conocimiento, evaluación y decisión, comunicación y destrezas de aprendizaje –ninguna palabra más sobre el desarrollo personal, valores, sentimientos, responsabilidad y la sociedad democrática–" (2008: 59). Otros autores como Martínez Bonafé (2004), orientan sus críticas al modelo de competencias por intentar homogeneizar la formación de docentes, denunciándolo como un nuevo discurso anclado en la lógica empresarial reinante en los sistemas educativos formales actuales. No le falta razón, además, es evidente que los cambios han sido formales: de organización y estructura del sistema. Sin entrar en los dos planos importantes: la mejora de las infraestructuras (Barbero, 2007; Devís y Peiró, 2007) y la formación de los docentes en las estrategias metodológicas y de evaluación que demanda el modelo.

La sensación que se percibe es como si la innovación pedagógica en la universidad se inicia con la convergencia europea. Nos olvidamos que muchos profesores llevamos tiempo trabajando a partir de lógicas pedagógicas y principios éticos, políticos y educativos para superar el modelo reproductor de conocimientos (tecnocrático). Tampoco pensemos que estamos ante un cambio radical; se trata de incorporar a la universidad "los principios pedagógicos de los movimientos de renovación escolar que se generaron en Europa y en España desde la segunda mitad del siglo XIX" (Masjuan, 2004: 73). Si analizamos brevemente estos principios pedagógicos y los traducimos al actual lenguaje del ECTS, podemos ver, como planteaba Shuell (1986) hace más de 30 años, que tenemos que centrarnos en facilitar la participación activa del estudiante en el proceso de enseñanza y aprendizaje propiciando que sea capaz de autorregular, construir, situar y socializar su aprendizaje. Como hemos podido ver, el andamiaje teórico no es nuevo, por lo que su aplicación generalizada a la enseñanza en la universidad podría haberse producido tiempo atrás.

¿Dónde hemos venido situando nuestro proyecto interdisciplinar "formar docentes, formar personas" (FDFP) a lo largo de esta última década? (Rivera y De la Torre, 2005). Dicho de forma sintética, hemos intentando convertir la formación inicial de maestros en un espacio educativo que no sólo forme profesionales con

un conocimiento técnico adecuado, sino también con una visión de compromiso social, ético y pedagógico que contribuya, a partir de la educación, a transformar la sociedad consumista, neoliberal y discriminadora en la que estamos. Es una empresa difícil, pero no imposible, que nos debe movilizar para alcanzar la "eutopía" (Calvo, 2003) de una sociedad equitativa y en donde la justicia social sea el centro que permita convertir la democracia representativa presente en una verdadera democracia participativa.

Entendemos que precisamente lo olvidado de las primeras declaraciones del Bologna Working Group on Qualifications Frameworks es lo importante. Tenemos la sensación que estamos perdiendo la visión global por poner el acento en lo particular. Diseñamos competencias y subcompetencias, buscamos, al menos sobre el papel, la metodología más adecuada para su desarrollo y por último planteamos una estrategia de evaluación formativa que las haga visibles para poder terminar el proceso cuantificando y otorgando valor a todo aquello que hemos logrado visibilizar. **¿Dónde queda el desarrollo personal, los valores, el compromiso, los sentimientos, la responsabilidad, la implicación con lo colectivo,…? Que cada uno busque su propia respuesta.**

FORMAR DOCENTES, FORMAR PERSONAS. FORMAR PARA EDUCAR EN VALORES

¿Qué es el proyecto FDFP? En la línea declarativa de Huber (2008) entendemos que la universidad debe tener un triple objetivo: preparar a los estudiantes para que puedan asumir su responsabilidad en el ámbito laboral desde la adquisición de los conocimientos y competencias necesarias, construir ciudadanos que participen activamente en una sociedad democrática y ayudarles a que aprendan a asumir sus responsabilidades personales. Tomando de referencia este triple objetivo, desde hace nueve años, venimos desarrollando en la Facultad de Educación donde trabajamos el proyecto interdisciplinar FDFP (De la Torre, Rivera y Trigueros, 2007; Rivera y De la Torre, 2005; Rivera, De la Torre. y Trigueros, 2009; Rivera, Trigueros, De la Torre y Moreno, 2010). Nuestros soportes se asientan por un lado en los postulados de la Pedagogía Crítica y en la idea de la democratización de los procesos formativos. Pretendemos la humanización de las personas, trabajando en la concienciación de los estudiantes hacia los nuevos problemas que se nos plantean desde una visión del mundo globalizado. Partimos de dos ideas claves. La educación no es neutral, siempre va a estar teñida de ideología que nutre el discurso e inunda la interacción entre docente y alumnado (Apple, 1986, 1987; Habermas, 1987,1991). Por esta razón, entendemos que la escuela es un espacio de interacción donde se construyen significados y no contextos de reproducción acríticos. (Apple, 1986; Carr, 1990; Freire, 1978, 1985; Giroux, 1990, 1992, 1993, 2001). Nuestra ideología pretende potenciar los valores universales, aquellos que la humanidad debe asumir como referente y que quedan perfectamente tipificados en el documento de la UNESCO: The Earth Charter Initiative (2003). En segundo lugar, entendemos que la educa-

ción cobra sentido si es proyectada en la comunidad que la acoge, manteniendo como eutopía el logro de transformar la sociedad hacia modelos cada vez más democráticos, de participación, justicia e igualdad de oportunidades (MacLaren, 1989). Desde estas dos ideas ejes, se construyen cuatro pilares de trabajo: interdisciplinariedad, democratización del aula, metodología colaborativa identificada con los principios socio-constructivistas y autoevaluación. El último pilar: la autoevaluación es el que otorga sentido a todo el proyecto. Nuestra propuesta se construye desde un doble enfoque: la reflexión y la crítica; en un primer momento sobre sus propias acciones y en segundo lugar de las de sus compañeros, siempre con la idea puesta en la de-construcción de las teorías previas como punto de partida para la construcción del docente que deseamos ser. Analicemos en mayor profundidad los cuatro pilares del proyecto.

Interdisciplinariedad

El proyecto FDFP se nutre de tres materias: Educación Física y su Didáctica II, Didáctica del Juego Motor y la Iniciación Deportiva, y Danzas y Juegos Populares. Las dos primeras, al ser materias obligatorias, rompen tiempos y espacios y quedan integradas al cien por cien en el proyecto, compartiendo los mismos objetivos, contenidos, metodología y evaluación. En cuanto a la tercera materia, al ser optativa, no puede llegar al grado de fusión de las anteriores, pero sí comparte lo fundamental: los objetivos, especialmente los orientados al desarrollo de competencias personales y de interacción con los demás. Los contenidos son específicos, aunque comparte espacios de conferencias sobre temas transversales a las tres materias, metodología y evaluación. ¿Qué aporta al proceso de enseñanza y aprendizaje la interdisciplinariedad? Como docentes, nos permite trabajar desde una mirada global. Los tiempos de contacto con el alumnado aumentan, las interferencias entre materias desaparecen, la atención tutorial mejora en un cien por cien, especialmente en las dos primeras materias, ya que la ratio profesor-alumno se divide entre dos. La preparación de materiales se hace desde la colaboración, lo que reporta un ahorro en tiempo y energía. Los estudiantes descubren una visión de la Educación Física no atomizada. Se sienten partícipes de un proyecto, evitan la duplicidad de trabajos sobre temáticas muy similares. La evaluación es compartida, al igual que la calificación.

Democratización del aula

Entendida como participación, al tiempo que compromiso con la sociedad en la que se enmarca (Bernstein, 1988; Bilbeny, 1999), pero sin renunciar a la idea que expresa Touraine (1997) de una democracia hacia la liberación. Nuestra intención es hacer presente el concepto desde tres ejes: el estudiante debe ser libre para decidir el camino a recorrer. Sumarse implica compromiso a trabajar en colaboración, mantener una presencia y participación activa en los tiempos presenciales y dar respuesta a los mínimos marcados en la agenda del proyecto.

En segundo lugar tendemos hacia un trabajo desde la horizontalidad, aunque somos conscientes de la dificultad de romper los roles preestablecidos. Para facilitar la igualdad rompemos la línea de poder dejando en sus manos los procesos de evaluación y calificación. De ellos será siempre la última palabra. Por último, nuestro tercer eje va a estar construido desde la tolerancia y la solidaridad. Como expresa Freire (1997: 44) "El aprendizaje de la tolerancia se realiza mediante el testimonio." Al mismo tiempo, entendemos la solidaridad basada en la igualdad, el respeto de la dignidad de todas las personas y la justicia (Habermas 1991).

Metodología colaborativa identificada con los principios socio-constructivistas

Conceptos como: globalización, interdisciplinariedad, aprendizaje significativo, contextualización etc… inundan a diario las aulas de las Facultades de Educación. La pregunta que se nos plantea es si las teorías constructivistas tan brillantemente explicadas (Bennett, 1979; Coll, 1987; Joyce y Weil, 1985; Montero, 1996; Ríos y Abascal, 1998; Trianes y Ríos, 1998) están pasando del discurso a la realidad del aula universitaria. ¿Cómo hemos aplicado los principios socioconstructivistas en nuestro proyecto? Básicamente dotando de significatividad a la propuesta desde un proyecto vinculado a la realidad escolar, cada grupo de estudiantes ha elaborado una propuesta de intervención para un aula de Primaria, desarrollando parte de la misma con los alumnos. En torno a este eje, se ha construido todo el andamiaje de los contenidos del proyecto FDFP: sustento teórico, propuestas prácticas simuladas y trabajo de investigación.

Autoevaluación

Asumir la responsabilidad del propio proceso de aprendizaje implica una toma de conciencia del mismo (Santos Guerra 2003). Si partimos de este punto y analizamos los principios que sustentan nuestro proyecto, nuestra única salida de cara a gestionar la evaluación es dejarla en manos de los protagonistas del mismo: los estudiantes. ¿Qué papel podemos asumir como docentes en esta parte del proceso? De facilitadores del mismo. Hacer reflexionar a los estudiantes sobre el significado social de la evaluación, identificar sus patologías y reconstruir el concepto (Fernández-Balboa, 2003; Santos Guerra 2003). Nuestra propuesta va en la línea marcada por Fernández-Balboa (2003: 2005). Desde el primer día de clase intentamos hacer ver a nuestros estudiantes que evaluar es tomar conciencia del proceso de aprendizaje, y que para ello deben buscar diferentes perspectivas.

En primer lugar la suya propia, desde un análisis crítico de su trabajo. Para este cometido les animamos a que utilicen dos herramientas fundamentales: el diario académico personal y el diario de aprendizajes. Desde el primero facilitamos la cristalización del proceso de aprendizaje vivido. Desde el segundo, queremos que la toma de conciencia se genere desde la "contabilidad" del trabajo realizado, tanto en los tiempos comunes de la presencialidad y no presencialidad.

La segunda perspectiva que le ofrecemos es la del docente de referencia. Desde las tutorías grupales, se revisa el trabajo realizado a nivel grupal e individual aportando al estudiante nuestra opinión sobre el mismo. Además, desde la plataforma virtual, mantenemos un seguimiento constante sobre las propuestas que debe ir desarrollando.

La tercera perspectiva es la de sus propios compañeros. Se materializa básicamente desde la puesta en común de las propuestas, siempre finalizada con un debate de reflexión crítica donde se exponen los errores y posibles propuestas de mejora. Intentamos que se produzca la evaluación compartida entre iguales, animando a los estudiantes a buscar la opinión de un compañero respecto a un guión de lectura, una propuesta de intervención simulada para la práctica o sobre cualquier otro trabajo planteado.

La culminación del proceso de autoevaluación se produce al cerrar el semestre y se parte de la realización de la "guía de autoevaluación"; sería el equivalente al examen final de un enfoque tradicional. Es en este momento donde los alumnos tienen que revisar todo su proceso y hacer balance que, inevitablemente, por imposición del sistema, tiene que culminar con una auto-calificación. Aquí se pondría el punto y final a todo el proceso y les pedimos que esta auto-reflexión, la hagan pública con sus compañeros más directos de trabajo, aquellos con los que ha colaborado para poner en marcha la propuesta de intervención en el centro de Primaria (entre doce y catorce).

ESCUCHANDO LA VOZ DE LOS ESTUDIANTES

Hemos desgranado las bases del proyecto, los principios que lo sustentan y las estrategias que ponemos en acción para su desarrollo. Pero queremos hacer especial hincapié en la importancia que cobra la evaluación. Por esta razón entendemos la importancia de escuchar la voz de los participantes.

Para recabar la percepciones de nuestros estudiantes hemos utilizado los relatos escritos de la evaluación del proyecto realizada por ellos (Martínez Rodríguez, 2006). En el análisis de la información nos hemos apoyado en las propuestas de Strauss y Corbin (2002), Ruiz Olabuénaga, (2003) y Valles, (2003), utilizando el software para el análisis de datos cualitativos NVivo8 para profundizar en las narrativas y tener una visión global desde el análisis de lo particular.

¿Qué le pasaría a un estudiante si suprimiéramos de nuestras aulas universitarias el examen? Que brotaría en él la magia de la "motivación", vería su esfuerzo "compensado" por el reconocimiento que todos, profesores y compañeros, realizarían de su trabajo. Por esta razón, una gran parte de ellos son capaces de identificar entre el examen y procesos de evaluación donde él pasa a ser protagonista. Como uno de nuestros estudiante declaraba: "es una experiencia diferente al resto que buscan evaluar la exposición de unos conocimientos determinados en un día destinando para ello [lo] conocido como examen; permite que el alumno busque conocimientos más allá de su memorización para aprobar la asignatura."(Estudiante MN68563402).

Constantemente, en nuestros discursos cotidianos en el aula de la Facultad de Ciencias de la Educación hacemos referencia a que el estudiante debe ser el protagonista, pero pocas, excesivamente pocas veces, somos capaces de brindarles la oportunidad, es: "algo difícil de ver hoy día en cualquier clase. Y la idea es buena, ya que solo uno conoce su grado de implicación, sus avances, su participación" (Estudiante HN44273024). Efectivamente, hay muchas competencias, especialmente aquellas que hacen referencia al saber ser y al saber estar en un contexto social, que su visibilidad depende fundamentalmente de su reflexión crítica; muy difícilmente seremos capaces de objetivarlas para su evaluación externa. Pero es más, para el resto de competencias su mirada siempre será más rica que la externa.

> … hace que tengamos que hacer los propios alumnos la distribución del tiempo que le vamos a dedicar a la asignatura y que en la autoevaluación final seamos conscientes del trabajo que hemos realizado, y por tanto de la calificación que nos merecemos en base a conceptos como, la cantidad y calidad de aquellos que hemos aprendido, nuestro nivel de implicación o el tiempo que le hemos dedicado (Estudiante HN74731377).

Nos ha llamado la atención el miedo que para algunos estudiantes supone el hacer visible su evaluación (y calificación) en público, nosotros siempre hemos argumentado que un trabajo realizado en comunidad debe rendir cuentas a la comunidad, y desde esta posición siempre hemos defendido un proceso final público y abierto al debate y la crítica entre todos los participantes. En muchas ocasiones el estudiante prefiere la intimidad del confesionario (la tutoría), donde el sacerdote (el docente) hace visibles las faltas o las virtudes del pecador (el estudiante), y le impone la correspondiente penitencia en función de la gravedad del acto cometido. ¿Por qué el alumnado piensa siempre que tenemos la "verdad única y revelada" de nuestro lado? Pensamos que es el momento para cambiar estas creencias y comenzar a hacer visible que la verdad no es unívoca y menos en lo que se refiere a la educación.

La dificultad de "mirar" críticamente y de forma constructiva la mirada del "otro". ¿Cómo lograr que aparezca la empatía? Para poder ponernos en la piel de nuestro amigo, de nuestra amiga, del compañero o de la compañera con el que apenas cruzamos una palabra, en la piel de "ese" o de "esa" que no nos causa especial simpatía, del que siempre está dispuesto o dispuesta a acaparar la palabra cuando hay oportunidad de expresarnos en la clase, al tiempo que yo no soy capaz de levantar la mano para pedir una oportunidad y expresar lo que pienso. El proyecto tiene como uno de sus objetivos romper estas barreras del conocimiento superficial, ayudar a compactar el grupo y facilitar el conocimiento y el respeto entre todos los que integramos este microsistema en el que se transforma el aula. Aún reconociendo que la autoevaluación es "buena y nos hace crecer como personas y docentes, está bien pensado e ideado por una parte, pero por otra "hace agua" (Estudiante MN75430921); algunas personas no son capa-

ces de respetar dos principios básicos: la honradez y la sinceridad de la persona" (Estudiante HN75165410).

El problema se genera cuando emerge la "competencia", cuando perdemos de vista nuestro aprendizaje y tenemos que valorar el del compañero o compañera ¿Es un problema generado desde el proyecto? Pensamos que no, la raíz del mal se encuentra en lo perverso del sistema al obligar a la jerarquización, clasificación y ordenación de los estudiantes, para poder seguir realizando el proceso de "selección natural" que organice y estratifique la sociedad. ¿Es necesaria la calificación? Creemos que debiera ser algo accesorio, carente de valor, salvo para determinar los mínimos que garanticen el poder mantenerte en los estudios. Existen otras formas de hacer explícito el nivel de competencia del estudiante, sin recurrir a una herramienta que contamina todo el proceso de enseñanza y aprendizaje, haciendo del medio el fin y objetivo principal.

Hablar de calificación implica que las críticas aparecen y la pérdida de la confianza en el "otro" se hace patente. ¿Dónde está el problema? Podríamos encontrarlo en la falta de empatía y el escaso respeto que nos merece la autocrítica de los demás. Por una parte decimos que nadie debiera juzgar nuestra actuación, al no tener suficientes criterios para ello, pero por otro lado pensamos que algunos "alumnos que no han trabajado tanto se han sobrevalorado a la hora de calificarse, debido a la forma de auto evaluación. La gente de la clase me han demostrado que salvo escasas excepciones, les falta dignidad y sinceridad" (Estudiante HA75116653).

El "hábitus" no hace al monje, pero condiciona enormemente las creencias del estudiante. Al sentirse acorralado, la solución que encuentran es volver a las viejas prácticas. Prefieren volver a la tutela del docente perdiendo su libertad individual, con tal de garantizar una hipotética justicia impartida desde la "verdad" del docente:

> Otro aspecto que intentaría mejorar seria la autoevaluación debido a que hay mucha gente que no ha hecho nada e intenta aprovecharse de la confianza y el ambiente democrático que han conseguido establecer los profesores. Pienso que para evitar esto y que todo sea algo más justo, que los profesores puedan decidir quién va a examen y quien no y quien no vaya pues que entre en la autoevaluación tal y como la hemos llevado a cabo (Estudiante HN45603652).

Perdemos de vista algo fundamental, el proceso de autoevaluación es parte del aprendizaje, quizás el más determinante, especialmente llegada la hora de hacer explícitos los valores que dan sentido a los principios del proyecto. Como en todo aprendizaje está sometido a la posibilidad del error. La autocrítica se aprende sólo desde su práctica, especialmente en situaciones límites. El ejercicio público de la autoevaluación, y la culminación del mismo con la autocalificación, podríamos decir que es la máxima expresión de la capacidad de autocrítica del estudiante, es el momento de poner en juego la solidez de los valores que, se

supone, debieran haber sido construidos a lo largo del proyecto.

Sienten que pierden la individualidad, pero no son conscientes del sentido de calificar como estrategia de posicionamiento respecto al grupo. Abandonar el "yo" y construir la identidad de pertenencia colectiva no es fácil, máxime si la constante a lo largo de todos sus años de escolarización es ver al "otro" como rival y no como compañero. Tener que calificarse, implica someter "a los alumnos a mucha presión y estoy seguro que en el 95% de los casos, la nota que los alumnos nos hemos puesto no es la que vosotros consideráis que nos merecemos" (Estudiante MN1463114). En esto se equivoca, nuestra percepción de las calificaciones se ajusta mucho a sus propuestas, salvo casos muy concretos, en los que expresamos nuestra disconformidad en la sesión pública, las distancias no suelen suponer más de 0,5 o a lo sumo 1 punto por encima o por debajo su calificación.

CONCLUSIONES

Después de una década, los cimientos del proyecto están consolidados. Nos sentimos con unos principios sólidos basados en el trabajo colaborativo y la asunción de unos valores universales como referente. En cuanto a los objetivos que nos marcamos cada día tenemos más claro que deben prevalecer aquellos que ayuden a desarrollar las competencias vinculadas con el ámbito personal y social. El conocimiento específico es necesario, pero solo si se proyecta en la realidad y cobra sentido, por lo que nos parece esencial la vinculación del aula universitaria con el aula de primaria. Metodológicamente tenemos la sensación de estar utilizando herramientas adecuadas que nos facilitan el aprendizaje desde la reflexión crítica (así entendemos la evaluación formativa). En cuanto a la evaluación mantenemos la apuesta por la auto-evaluación, a pesar de ser conscientes que al tener que desembocar finalmente en la auto-calificación la contamina y pone en riesgo. Pero como decimos en el epígrafe inicial, estas conclusiones son inacabadas y nuestro proyecto siempre está abierto, dispuesto a reconocer, desde la autocrítica y la mirada externa, otros senderos mejores para transitar.

REFERENCIAS

Apple, M. (1986). *Ideología y curriculum*. Madrid: Akal.

Apple, M. (1987). *Educación y poder*. Madrid: Paidós-MEC.

Barbero González, J. I. (2007). Incertidumbres en la formación de los maestros y maestras de la EF escolar en el Marco de la Convergencia Europea. En L. Martínez, y N. Bores (Coords.), *La Formación del profesorado de Educación Física en el marco de la convergencia europea*. Valladolid: Universidad de Valladolid.

Bennett, N. (1979). *Estilos de enseñanza y progreso de los alumnos*. Madrid: Morata.

Bernstein, B. (1988). *Clases, códigos y control. II. Hacia una teoría de las trans-*

misiones educativas. Madrid: Akal.
Bilbeny, N. (1999). *Democracia para la diversidad*. Barcelona: Ariel.
Bologna Working Group On Qualifications Frameworks (2005). *A Framework for Qualifications of the European Higher Education Area.* Extraído el 22 de abril de 2006 desde http://www.med.ub.es/~aprats/sae/docencia/creditosECTS.ppt.
Carr, W. (1990). *Hacia una ciencia crítica de la educación.* Barcelona: Alertes.
Coll, C. (1987). *Psicología y currículum*. Barcelona: Laia.
Calvo, C. (2003). Latinoamérica eutópica. En A. Elizalde, (Coord.), *Las nuevas utopías de la diversidad. Lo deseable vuelve a ser posible*. Santiago de Chile: Editorial Universidad Bolivariana, pp. 353-363.
De la Torre, E., Rivera, E., y Trigueros, C. (2007). Creencias y concepciones de la educación física en evolución: el caso de la formación del profesorado de educación física en la educación primaria. *Tándem. Didáctica de la Educación Física*, 23, 50-56.
Devís, J., y Peiró, C. (2007). La creación del espacio europeo de educación superior y la formación de los profesionales de la educación física y el deporte en España: iniciativas desde la Universidad de Valencia. En L. Martínez, y N. Bores (Coords.), *La Formación del profesorado de Educación Física en el marco de la convergencia europea*. Valladolid: Universidad de Valladolid.
Fernández-Balboa, J. M. (2003). La Auto-Evaluación (y la auto-calificación) como Formas de Promoción Democrática. En C. Moral, *Materiales de Formación del Profesorado Universitario –Guía III-* (pp. 97-106). Granada: UCUA (Unidad para la Calidad de las Universidades Andaluzas).
Fernández-Balboa, J. M. (2005). La autoevaluación como práctica promotora de la democracia y la dignidad. En A. Sicilia, y J. M. Fernández-Balboa (coord.), *La otra cara de la enseñanza:. La Educación Física desde una perspectiva crítica.* (pp 127-158). Barcelona: INDE.
Freire, P. (1978) *Pedagogía y Acción Liberadora*. Madrid: Zero/Zyx.
Freire, P. (1985). *Pedagogía del oprimido.* Madrid: Siglo XXI.
Freire, P. (1997). *La educación en la ciudad.* México: Siglo XXI.
Giroux, H. (1990). *Los profesores como intelectuales, hacia una pedagogía crítica del aprendizaje*. Madrid: Paidós-MEC.
Giroux, H. (1992). Alfabetización, poder y democracia. En H. Giroux, y R. Flecha (Eds.). *Igualdad educativa y diferencia cultural*,(9-26). Barcelona: El Roure.
Giroux, H. (1993). *La escuela y la lucha por la ciudadanía.* México: Siglo XXI.
Giroux, H. (2001). *Cultura, política y práctica educativa*. Barcelona: Grao.
Habermas, J. (1987) *Teoría y Praxis*. Madrid: Tecnos.
Habermas, J. (1991). Tres modelos de democracia sobre el concepto de una política deliberativa. *Debats, 39*, 18-21.
Huber, G. L. (2008). Aprendizaje activo y metodologías educativas. *Revista de Educación, número extraordinario, 2008,* 59-81.
Joyce, B., y Weil, M. (1985) *Modelos de enseñanza*. Madrid: Anaya.

MacLaren, P. (1989) *La vida en las escuelas*. México: Siglo XXI.

Masjuan, J. M. (2004) Convergencia europea, reformas universitarias, actitudes y prácticas de los estudiantes. *Educar 33*, 59-76

Martínez Bonafé, J. (2004). La formación del profesorado y el discurso de las competencias. *Revista Interuniversitaria de Formación de Profesorado, 51,* 127-143.

Martínez Rodríguez, J. B. (2006). *Proyecto de investigación presentado para optar al cuerpo de Catedrático de Universidad*. Material multicopiado no publicado.

Montero, L. (1996). Los estilos de enseñanza y las dimensiones de la acción didáctica. En C. Coll, J. Palacios y A. Marchesi (Coord), *Desarrollo psicológico y educación II*. (pp. 273–295). Madrid: Alianza Psicología.

Ríos, M., y Abascal, J. (1998). Modelo constructivista–contextual del aprendizaje: Vygotski y Bruner. En Trianes, M. V. y Gallardo, J. A. *Psicología de la Educación y del Desarrollo*. (pp. 401-421). Madrid: Pirámide.

Rivera, E. y De La Torre, E. (2005). Democratizar el aula universitaria: una propuesta alternativa de formación inicial universitaria desde la participación del alumnado. *Investigación en la Escuela*, 57, 85-95.

Rivera, E., De La Torre, E. y Trigueros, C. (2009). Formar docentes, formar personas: la formación inicial del profesorado desde una propuesta sociocrítica. *Ciclo sobre Complejidad y Modelo Pedagógico.* Extraído el 2 de julio de 2011 de http://www.tendencias21.net/ciclo/Un-centro-para-formacion-en-la-complejidad-de-educadores-y-docentes-dara-continuidad-al-Ciclo_a68.html]

Rivera, E.; Trigueros, C.; De La Torre, E., y Moreno, A. (2010). Formar docentes, formar personas: una experiencia transdisciplinar para democratizar el aula universitaria. En *L'Activitat del Docent: Intervenció, Innovació, Investigació.* Barcelona: CiDd. II Congrés Internacional de Didáctiques, 1-8.

Ruiz Olabuénaga, J. I. (2003). *Metodología de la investigación cualitativa*. Bilbao: Universidad de Deusto.

Santos Guerra, M. A. (2003). *Una flecha en la diana: la evaluación como aprendizaje.* Madrid: Narcea.

Shuell,T. J. (1986). Cognitive conceptions of learning. *Review of Educational Research,*56, 411-436.

Strauss, A., y Corbin, J. (2002). *Bases de la investigación cualitativa. Técnicas y procedimientos para desarrollar la teoría fundamentada*. Antioquia: Universidad de Antioquia.

Touraine, A. (1998). *Igualdad y Diversidad*. México: Fondo de Cultura Económica.

Trianes, M. V., y Ríos, M. (1998). Modelos cognitivos de aprendizaje escolar. En M. V. Trianes, y J. A. Gallardo, *Psicología de la Educación y del Desarrollo*. (pp. 375–399). Madrid: Pirámide.

Trigueros, C., Rivera, E., y De La Torre, E. (2006). Aprendizaje colaborativo en la formación de Maestros. Una experiencia práctica. *Revista Tandem*, 20, 45-55

UNESCO. The earth Charter Initiative (2003). *The Earth Charter*. Extraído el 3 de julio de 2011) de http://www.earthcharterinaction.org/content/pages/Read-the-Charter.html.

Valles, M. (2003). *Técnicas Cualitativas de Investigación Social. Reflexión metodológica y práctica profesional*. Madrid: Síntesis.

Red de Revistas Científicas de América Latina, el Caribe, España y Portugal
Sistema de Información Científica

Morona Doña, Alberto; Trigueros Cervantes, Carmen; Rivera Garcia, Enrique

El papel de la Educación Física escolar en el siglo xxi: una mirada desde el docente universitario

Movimento, vol. 18, núm. 4, octubre-diciembre, 2012, pp. 33-54
Escola de Educação Física
Rio Grande do Sul, Brasil

Disponible en: http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=115324888003

Movimento,
ISSN (Versión impresa): 0104-754X
stigger@adufrgs.ufrgs.br
Escola de Educação Física
Brasil

¿Cómo citar? | Número completo | Más información del artículo | Página de la revista

www.redalyc.org
Proyecto académico sin fines de lucro, desarrollado bajo la iniciativa de acceso abierto

El papel de la Educación Física escolar en el siglo xxi: una mirada desde el docente universitario

Alberto Morona Doña[*]
Carmen Trigueros Cervantes[**]
Enrique Rivera Garcia [***]

Resumen: En este trabajo se analizan, cualitativamente, las percepciones de 28 docentes universitarios en relación a las funciones de la Educación Física Escolar, profundizando en la función de transformación de las desigualdades de origen. Los procedimientos de análisis empleados, en general se ciñeron a las propuestas de fragmentación y articulación de la "Grounded Theory". Se concluye que la función de transformación social de la Educación Física está relacionada con un deber ser profesional que aún está por concretarse y se establecen una serie de principios pedagógicos centrados en la necesidad de revisar el sustento epistemológico de la misma.
Palabras clave: Educación Física. Rol profesional. Responsabilidad social.

1 Introducción

En la transformación del modelo pedagógico de la Educación Chilena, parece que la visión tecnocrática de la Educación Física (en adelante EF) está dejando paso a una perspectiva más compleja y democrática de la asignatura. Desde el énfasis puesto en la ampliación de la cobertura educativa comienza una apertura - al

[*]Instituto de Filosofía y Estudios Educacionales. Facultad de Filosofía y Humanidades. Universidad Austral de Chile. Valdivia, Región de los Ríos, Chile. E-mail: alberto.moreno@uach.cl

[**]Facultad de Ciencias de la Educación. Universidad de Granada. Granada, Granada, España. E-mail: ctriguer@ugr.es

[***]Facultad de Ciencias de la Educación. Universidad de Granada. Granada, Granada, España. E-mail: erivera@ugr.es

menos de forma discursiva - respecto a la preocupación por la calidad y equidad como focos centrales, que contrariamente a lo expuesto pone el énfasis en los resultados académicos obtenidos en pruebas estandarizadas. En EF queda reflejado en la reciente implementación del Sistema de Medición de la Calidad de la Educación (SIMCE) específico del área, que pretende evaluar la calidad a partir de la medición de los niveles de condición física y del índice de masa corporal en los estudiantes. En este contexto, la transformación de las desigualdades sociales y educativas tiene difícil encaje como una de las funciones de la EF, especialmente si la formación inicial de los profesores se mantiene anclada y sustentada en una visión tradicional del área, basada en estrategias reproductoras de un saber objetivo, observable y medible que den sentido al SIMCE.

Cuando hablamos de las funciones de la EF como asignatura del currículum escolar, podemos ver diferentes posturas y clasificaciones (MORENO 2011; MARTÍN 2009; DEVÍS; MOLINA 2004; DÍAZ 1994), que abren paso a lo que hemos venido entendiendo como "corrientes de la EF". Apoyándonos en los trabajos de Devís y Molina (DEVÍS; MOLINA 1998a; 1998b; 2004; DEVÍS 1994), tres van a ser las corrientes que permitieron dar sentido a la EF y a sus funciones durante el proceso de la modernidad. La primera entendía que la EF era 'educación de lo físico' y, por tanto, a partir de ella surgían los "[…] cuidados, usos y disciplina corporales, la regeneración física y mejora de la raza, la obediencia y la preocupación por la higiene y la salud corporal para hacer ciudadanos productivos y útiles a los estados modernos" (DEVÍS; MOLINA, 2004, p. 2). En esta conceptualización podemos ver la importancia otorgada a la dimensión corporal del ser humano y la explícita separación entre la mente y el cuerpo, postura epistemológica aún presente en muchas de las propuestas actuales del área (TORO, 2007).

Esta dualidad se mantuvo, incluso, en la segunda de las conceptualizaciones. A pesar del esfuerzo por valorar la disciplina a partir de la consideración de que toda actividad motriz, por simple que fuera, llevaba implícita la disyunción entre pensamiento y voluntad

para realizarla. Fue así como surge la conceptualización 'educar a través de lo físico'. Esta conceptualización amplió la mirada, intentando que la EF fuera algo más allá de lo puramente corporal, pero "[…] seguía orientada a funciones de tipo social de carácter extrínseco y conectadas a los valores dominantes de las sociedades capitalistas" (DEVÍS; MOLINA, 2004, p.38).

Fue Arnold (1991) quien propuso una nueva conceptualización que permitiera revalorizarla por ella misma y no por lo que se podría conseguir a través de ella. Cuando en una actividad importa tanto su realización como la manera de practicarla, se está entendiendo que fines y medios no están separados sino que ambos son intrínsecamente valiosos. En este punto es posible comprender la afirmación de Arnold (1991, p.23) al decir que: "[…] tanto la materia como el método se convierten en fines y que el método no se le considera simplemente como un medio de promover la materia". Su propuesta está fundada en tres dimensiones que delimitarían tres funciones propias de la EF escolar: 'educación sobre el movimiento', 'educación a través del movimiento' y 'educación en movimiento'. La primera se refiere a los conocimientos teóricos relativos al campo de la EF. La segunda, de carácter instrumental (extrínseco), centrada en los aspectos que podríamos desarrollar a partir del movimiento, asociados a él, y la última tiene un carácter totalmente propio, referida al hecho de los valores propios de la EF, como el autoconocimiento de quien la practica (ARNOLD 1991). Aún considerándolo como un aporte importante para revalorizar la EF, ésta sigue estando sustentada en una visión epistemológica dualista, y que se "[…] se elabora dentro de un vacío sociocultural que no entra a valorar factores y condicionantes sociales y contextuales que rodean a la educación física […]"; por tanto podría terminar "reproduciendo el status quo imperante" (DEVÍS; MOLINA, 2004, p.39).

El tránsito de la modernidad a la postmodernidad ha originado que a la escuela, como institución social, le sea exigida una serie de funciones a cumplir. Según Devís y Molina (2004), estos cambios provocan que el currículo, creado para la reproducción material y cultural en la modernidad, se oriente hacia una escuela comprometida

con procesos de transformación basados en la justicia social y en la reconstrucción del conocimiento. Siguiendo, nuevamente, a Devís y Molina (2004), podemos sintetizar las funciones de la EF, en la época postmoderna, en dos ideas claves: Justicia social y reconstrucción de los conocimientos y las experiencias. Respecto a la primera, la escuela tiene como uno de sus objetivos prioritarios la 'compensación de las desigualdades' (PÉREZ, 1993). En EF se reflejaría en orientar las acciones hacia la promoción de valores y actitudes tales como el respeto a las personas y la igualdad, facilitando que la EF sea capaz de favorecer prácticas positivas y beneficiosas de actividad física para los más necesitados. En referencia a la 'Reconstrucción de los conocimientos y las experiencias' que el alumnado tiene en su vida paralela y anterior a la escuela (PÉREZ 1993; 1998). "En el ámbito de la EF, la reconstrucción se refiere al conocimiento teórico y al conocimiento práctico o experiencial…" (DEVÍS; MOLINA, 2004, p.42). No olvidemos que desde hace algunos años, la compensación de las desigualdades de origen y la reconstrucción del conocimiento, figuran como dos áreas centrales para que profesores y profesoras de EF teoricen y construyan propuestas prácticas en los diferentes niveles del sistema educativo. En este sentido la pedagogía crítica, particularmente en el área de la EF, ha centrado sus esfuerzos en dichas líneas de acción (LÓPEZ; PÉREZ; MONJAS 2007; FRAILE 2004; LÓPEZ; MONJAS; PÉREZ 2003).

2 OBJETIVOS

El trabajo presentado es producto de una investigación contextualizada en la educación superior chilena y realizada con docentes universitarios del área de EF. El objeto de la investigación es analizar sus percepciones, en relación a las funciones de la EF como asignatura curricular. Hablar de percepciones es aludir a "la configuración que el observador hace de objetos preceptúales mediante la distinción de clivajes operacionales en la conducta del organismo, al descubrir las interacciones de éste en el fluir de su correspondencia estructural con el medio" (MATURANA, 2004, p.65). El objeto de la investigación nos lleva a preguntarnos cómo

los docentes universitarios del área de EF están pensando, imaginando, sintiendo y soñando las funciones de la asignatura y cómo están interpretando el quehacer educativo en el área. Este análisis, nos ayudará a comprender el fenómeno y mejorar la práctica educativa, tanto en la educación superior como en el resto niveles.

3 METODOLOGÍA

Es un estudio fenomenológico interpretativo, realizado con metodología cualitativa. Esta elección se basa en el objeto de estudio y las preguntas que han guiado el proceso con la intención de identificar, comprender cualidades y características, lejos de una mirada cuantitativa. Para su descripción, interpretación y comprensión se han utilizado conceptos y relaciones entre ellos (STRAUSS; CORBIN, 2002). A su vez, el trabajo con grupos focales y la realización de entrevistas en profundidad, como técnicas de recolección de datos, posibilitaron analizar la información.

La selección de los participantes para los grupos focales (10 participantes en el primero y 9 en el segundo) se realizó a partir de criterios que permitieron representatividad en función de: (i) Profesores de diferentes zonas del país. (ii) Docentes universitarios que hayan tenido experiencias pedagógicas en otros niveles del sistema educativo. (iii) Hombres y mujeres. (iv) Profesores del practicum. Las entrevistas en profundidad se realizaron a 9 profesores universitarios de EF de diferentes universidades del país y la selección se realizó a partir de la estrategia de 'bola de nieve' . Se partió de una consulta a expertos en el área, que aportaron criterios previos para la selección, evitando el uso del azar. El principal criterio se orientó a seleccionar docentes universitarios de EF que estuvieran pensando, haciendo y/o publicando acerca de una EF diferente a la tecnocrática.

Para caracterizar a los participantes utilizamos los atributos: área donde realizan docencia; edad; experiencia docente; formación de postgrado; participación en proyectos de investigación y/o innovación educativa; sexo; tipo de institución ; universidad donde

trabajan; zona geográfica. Esto nos permitió realizar cruces de información con el NVivo. Los procedimientos de análisis empleados se ajustaron a las propuestas de fragmentación y articulación de la "Grounded Theory" (VALLES 2007; STRAUSS; CORBIN 2002; GLASER; STRAUSS 1967). La estrategia ha sido en espirales de profundización, retrocediendo y avanzando de forma continua a lo largo del proceso. La primera tarea de nuestro análisis consistió en reducir los datos desde la simplificación, resumen y selección de la información.

Como señalan Strauss y Corbin (2002:110), en la primera codificación de los datos, "éste sería el proceso analítico por medio del cual se identifican los conceptos y se descubren en los datos sus propiedades y dimensiones". En la primera fase se realizó una lectura analítica de los datos seleccionado las unidades de significado previas en base a "criterios temáticos" (RODRÍGUEZ; GIL; GARCÍA, 1999, p. 207). El proceso seguido ha sido fundamentalmente inductivo (MILES; HUBERMAN 1994), aunque reconocemos cierta contaminación desde los guiones de los grupos focales y entrevistas.

En la segunda fase, se procedió a la síntesis y agrupamiento, procedimiento que permitió juntar varias unidades y códigos bajo un mismo tópico o concepto teórico (RODRÍGUEZ; GIL; GARCÍA 1999). Esta labor de síntesis estuvo orientada a una recreación de lenguaje, que corresponde en la literatura a la transformación de los datos (RUIZ 2003; STRAUSS; CORBIN 2002; RODRÍGUEZ; GIL; GARCÍA 1999; MARTÍNEZ 1999). Existiendo varios procedimientos, hemos optado por las representaciones gráficas (figura 1) o imágenes visuales de la relación entre conceptos (STRAUSS; CORBIN 2002). La tercera fase se materializa en la obtención de resultados y conclusiones, que consistió fundamentalmente en la contextualización y constatación de los hallazgos alcanzados con otros estudios, para finalmente elaborar un informe narrativo.

La emergencia de las categorías, desde una primera codificación (creación de nodos libres) hasta llegar a la creación de un árbol de categorías (nodos ramificados), se manifiesta en la indexación

inductiva (categorización) desde la lectura de la transcripción de los grupos focales. La construcción de los primeros "nodos libres" sirvieron de primer borrador para elaborar el árbol de nodos ramificados alcanzada por esta vía.

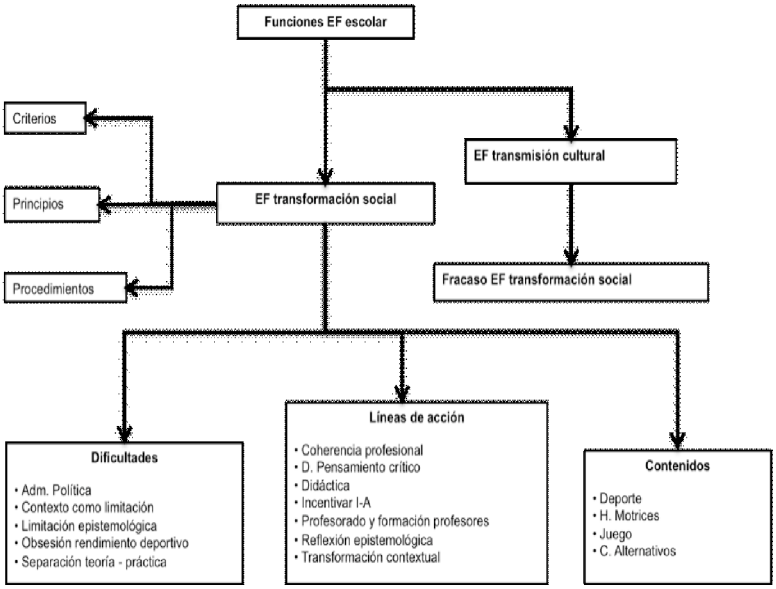


Figura 1. Mapa conceptual - Árbol de categorías

4 Análisis y Resultados

4.1 Primer acercamiento

La aproximación cuantitativa que realizamos inicialmente se justifica como la puerta de entrada que nos permitirá abordar el análisis cualitativo desde el respeto a los participantes. El nivel de participación, en ambos grupos focales, está mediatizado por la concentración del discurso por un determinado número de participantes. Respecto al peso de las temáticas presentes (figura2),

se advierte que la "EF como transformación social" y "Dificultades de la EF para la transformación social" acapararon más del 50% del discurso global.

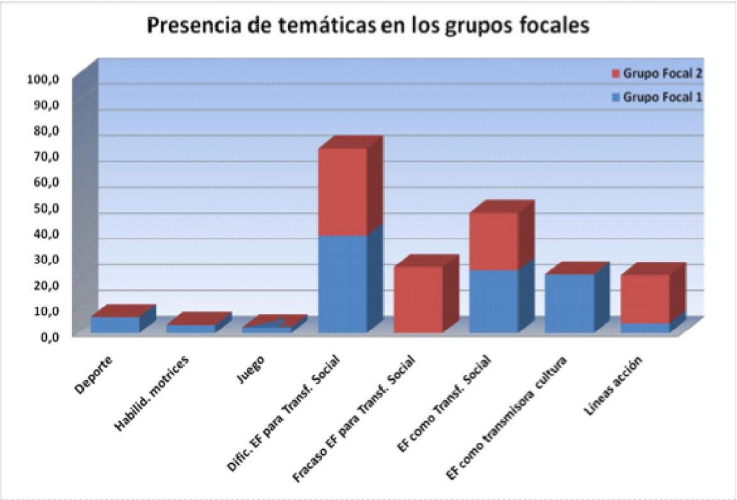


Figura 2: Presencia de temáticas en los grupos focales

Puede afirmarse que los participantes construyen un discurso que gira en torno a la idea que la EF tiene dos funciones principales: La necesidad de entender la EF como una asignatura obligada a cooperar en la transmisión de la cultura existente y ayudar en la transformación los aspectos culturales que pudieran estar en entredicho. Pero advierten que esta segunda función está muy lejos de ser alcanzada. Los participantes reconocen en la EF tres contenidos relevantes a partir de los cuales trabajar estas dos funciones: "deporte", "habilidades motrices" y "juego".

Los sujetos entrevistados (figura3), por su parte, no sólo vislumbran una EF como agente de transformación social, sino que además identifican los procedimientos, principios y criterios importantes para alcanzarla.

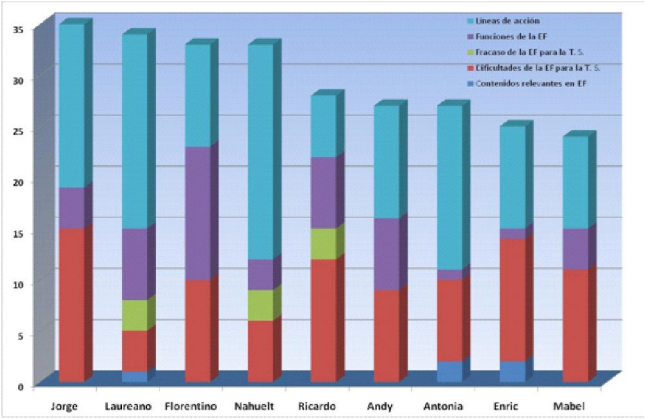


Figura 3: Temáticas abordadas por participantes entrevistados

Para hacer posible lo comentado hasta el momento se requieren profesores de EF que consideren "cambiar la lógica" a partir de la cual desarrollar su labor profesional, considerando "relaciones distintas (…), espacios distintos (…), formas de ver el mundo distintas". Para que este cambio de lógica se haga real es relevante "sentarse a consensuar (…) no votar (…), porque la votación termina como anulando al que perdió, al que tuvo menos voto, y el consenso es bueno, …" (Florentino).

Las dificultades enunciadas por ellos son variadas, pero hay una que llama poderosamente la atención, pues representa un elevado porcentaje (45%) en relación a las otras: la "Limitación Epistemológica".

Cuando hacen referencia a las líneas de acción a seguir, mencionan la didáctica como mecanismo constructor de una realidad determinada, y sería éste el principal factor a tener en cuenta para conseguir una EF que ayude en la transformación social. "Asumes, no como el que a va a decir lo que hacen (…) No puedes ver la didáctica como algo que está afuera, tienes que ver la didáctica como algo que emerge de ti, como sujeto". A estos efectos, resulta indispensable que los docentes entiendan que el quehacer docente

no se limita a enseñar contenidos disciplinares, sino que organizan, definen, proyectan, sueñan y construyen realidades, es decir, "gestionan (…), [son los que hacen] el vínculo entre un contenido, un implemento, un espacio (…)" (Nahuelt).

La intencionalidad pedagógica se centra en el desarrollo de un tipo de pensamiento que sea capaz de "enfrentar el sistema y producir un cambio", a partir del cual no se evalúe negativamente la realidad, sino como una "estrategia" que permita generar "un pensamiento crítico propositivo", propositivo: qué es lo que se "quiere cambiar" y coadyuvante a generar "consensos" (Laureano).

	Área	Exp. Básica		Exp. Media			Exp. Universidad			Formación			Institución	
	Pedagógica	Especialidad	Hasta 5 años	5 a 10 años	Hasta 5 años	De 5 a 10 años	15 a 20 años	5 a 10 años	10 a 15 años	Más de 20 años	Magíster	Doctor	Licenciatura	Consejo Rect.	No Consejo Rect.
Líneas de acción	5,76	6,22	8,9	5,06	6,98	4,97	11	8,38	6,81	4,61	6,96	4,19	4,71	11,7	3,81
Dificultades de la EF para la TS	6,57	6,33	4,62	6,93	5,6	7,06	4,38	5,6	9,12	5,69	6,36	5,47	8,03	16,5	1,98
Funciones de la EF	9,19	5,83	7,44	5,69	11,8	3,72	3,94	4,81	11,2	4,99	7,31	2,62	5,25	13,1	3,19
Fracaso de la EF para la TS	0	7,52	15	3,76	7,52	3,76	22,6	7,52	0	9,02	9,67	0	0	7,52	6,44
Contenidos relevantes EF	0	9,24	5,55	11,1	5,55	11,1	0	11,1	0	9,98	11,9	0	0	22,2	2,38
Nivel porcentual de Participación	4,3	7,03	8,31	6,51	7,49	6,12	8,37	7,48	5,42	6,86	8,44	2,46	3,6	14,2	3,56

Tabla 1: Matriz de atributos con valores ponderados y expresión de porcentajes

Entrando en el análisis del cruce entre los atributos de los participantes y las grandes temáticas presentes en el discurso (tabla 1), nos detendremos en aquellos más significativos para el artículo.

La mayor experiencia en docencia universitaria no implica percibir las funciones de la EF orientada a la transformación y mejora social. Se entiende que habría varios motivos, hipótesis emergentes, que podrían ayudar a explicar esta situación. Los docentes con más años de experiencia en el contexto universitario son los que, casualmente, poseen menos experiencia en los otros niveles del sistema educativo y, por tanto, los que conocen el resto de niveles de forma más tangencial. Esto nos lleva a pensar en la dificultad de llevar a la práctica aquello que estos docentes están pensando y percibiendo de la EF. Se hace patente algo a lo que los participantes suelen aludir como dificultad de la EF para contribuir, desde el área, a la transformación social: la separación entre teoría y práctica. Esta situación también aparece relacionada con lo propuesto por gran parte de los entrevistados: el paradigma dicotómico, de origen cartesiano, que aún persiste en la disciplina.

La relación entre universidades pertenecientes, o no, al Consejo de Rectores es algo que se ha visualizado en bastantes cruces. Puede percatarse de que las instituciones que sí forman parte de este conglomerado, son aquellas que reciben la mayor parte de los fondos del Estado, focalizando sus tareas en las áreas de docencia, investigación y extensión, a diferencia del resto, cuyo mayor foco está puesto en la docencia. A la vez, las primeras poseen un gran número de académicos a jornada completa, en las segundas abundan los profesores contratados por horas, por lo que trabajan en varias instituciones para completar jornada (Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos 2009). Los docentes de universidades pertenecientes al Consejo de Rectores, pueden dedicar parte de su jornada a labores de perfeccionamiento e investigación. Esta situación podría explicar que los otros profesores estén menos interiorizados de las líneas de acción a seguir para hacer, de la EF, una asignatura que tienda al trabajo por la transformación y mejora social.

Centrándonos en la funciones de la EF, como nodo principal a partir del cual establecer ciertas diferencias entre los participantes, señalar que los que poseen una experiencia docente universitaria entre diez y quince años son lo que hacen mayor alusión a las mismas (11,2%), en detrimento de los que tienen una experiencia entre cinco y diez años (4,8%) y aquellos con más de veinte años (5%).

En relación a las dificultades existentes a nivel social, escolar y de la EF para ayudar, colaborar y orientar la práctica pedagógica hacia la transformación y mejora social, los docentes universitarios del Consejo de Rectores referencian dicha situación muchísimas más veces (16,5%) que los no pertenecientes (2%). Esto muestra que la pertenencia al Consejo de Rectores pareciera ser una 'variable' que influye en una mirada más social y transformativa de la educación, fruto de las facilidades para la investigación y el estudio, lo que permitiría un mejor reconocimiento de las dificultades con las que nos encontramos los docentes en la puesta en práctica de nuestras concepciones y visiones educativas. Se produce una clara identificación del fracaso de la EF frente a la función de transformación social que debiera ejercer. Datos que los podemos vislumbrar con mayor o menor intensidad en base a la experiencia del docente.

4.2 Segundo acercamiento: recuperando la voz de los participantes

Analizada la foto aérea desde la aproximación cuantitativa, vamos a profundizar en tres aspectos relevantes para los participantes en la investigación y que nos revelan sus percepciones en relación a las funciones de la EF como asignatura del curriculum escolar:

"Funciones de la EF

"Dificultades profesionales para la transformación social desde el área

"Importancia de la reflexión como mecanismo generador de cambios.

4.2.1 Funciones de la educación física como asignatura del currículum escolar

El primer foco abierto por los participantes respecto a las funciones de la EF es la necesidad de crear hábitos saludables de práctica de actividad física. Para Manu, la problemática del "ausentismo laboral" es debido a la inexistencia de una "condición física adecuada". Para él, la ausencia de un "hábito desarrollado tempranamente" agudiza la problemática "porque estas cuestiones de hábitos si no se inculcan a los 10, 11, 12 ó 13 años…". Manu nos propone "trabajar con el cuerpo de los niños" y así conseguiremos que "tengan un confort, un bienestar, una mejor calidad de vida". Entiende que la calidad de vida tiene que ver, casi exclusivamente, con una perspectiva biomédica, sin atender a toda la complejidad del ser humano en su totalidad e integridad. Rafael establece una relación directa entre "el desarrollo de [las] capacidades físicas y (…) todos los elementos de salud". Y Antonio sugiere trabajar, en la formación de profesores, la relación entre actividad física y salud, para lo cual se refiere, casi exclusivamente, a "los problemas de obesidad infantil".

En este acercamiento al concepto de salud reproduciendo lo que se entiende socialmente por ella, Miguel señala que se podría "utilizar la actividad física, la actividad motriz, o como queramos llamarle…", es decir, que la EF se convertiría en "un medio para desarrollar esos valores" y no un fin en sí misma. Se rescata la idea de una EF para educar "a través de los físico" sin realzar el valor intrínseco propio del área (DEVÍS; MOLINA, 1998a; 2004; ARNOLD 1991).

Ramón abre un segundo foco de atención: la transmisión de valores a través de la EF. "Vamos a ocupar un papel importante desde el punto de vista de que los estudiantes se vayan comprometiendo con los valores que están siendo transmitidos a través de la actividad física". Manu identifica una diferencia sustancial entre la EF y las otras asignaturas del curriculum escolar pues, en nuestra área, "los valores se viven, no se escuchan, no se repiten sin sentido, se viven". Es importante que los estudiantes se muevan, estén activos, pues "algunos profesores tienen a los niños

parados hablándoles y conversándoles de estos conceptos". No perdamos tiempo en conversar sobre los valores que se están viviendo, ya que la EF "es una cosa activa" y no debemos "parar una clase, detener a los niños… tenerlos sentados media hora hablando de la importancia de los valores". La solución: vivirlos y no conversarlos, teniendo en cuenta que los valores a desarrollar es diferente en "un estrato social ABC1 que en un estrato social más vulnerable, hay intereses y necesidades distintas" (Manu).

Finalmente, en los discursos de los participantes podemos ver un tercer foco de atención: atender a la transformación de aquellos aspectos sociales que impiden un verdadero desarrollo humano. En este sentido los discursos son dispares; mientras Manu, focalizando la atención en el "problema del bulling, de la delincuencia, de la tendencia a la drogadicción en los escolares, en sectores vulnerables especialmente hablando". Fabiola plantea que "hay que cambiar…, nuestro objetivo principal no es que corran más rápido o que metan gol", lo realmente importante es la "formación a través de la pelota". Para Ramón lo importante es generar desde la EF una "buena convivencia", para él olvidada:

> […] el rol formativo que cumple la EF tiene que ver con buscar fórmulas para que el niño no solamente desarrolle competencias en el hacer, que es una cosa a la que nosotros, quizás, durante mucho tiempo nos dedicamos, sino con el saber, el saber convivir, que son elementos fundamentales.

¿Cómo abordar la función de transformación social desde la EF? No es tarea fácil. Algunos participantes nos aportan ideas que pudieran ayudar en dicho trabajo. José plantea el camino: ser "capaz de enseñarle a niños y jóvenes a hacer actividad física sistemática permanentemente y de forma voluntaria…" Breno señala que los contenidos a aprender son importantes, pero no lo central; lo básico para contribuir a la transformación social estaría en el "desarrollo afectivo", pues ello "transcenderá sobre las actitudes a desarrollarse y que puedan propender a la transformación social". José señala un tercer aspecto, el de la "diversidad, que es la aceptación de todo, que no todos somos iguales, somos diversos, somos... somos seres

únicos", independientemente de las características físicas, psicológicas, sociales, económicas, históricas, etc. Arturo ahondando en el tema cree que es central en la EF y es ahí "donde encontramos una primera discusión en relación al tema del alto rendimiento deportivo". Una cuarta característica que ayudaría en la función de transformación social de la EF sería, según Manu, el trabajo colaborativo con profesionales de otras áreas, pues "no podemos olvidar que estamos rodeados de otros colegas que también están intentando hacer algo parecido desde el punto de vista de inculcar valores…".

4.2.2 Dificultades para la transformación social

¿Qué dificultades encuentran los participantes? Veamos las principales:

Lógica social. Para Javier la situación social actual, donde los intereses económicos prevalecen sobre otros, nos impide darle una verdadera solución a las problemáticas sociales, "la sociedad está enferma" y eso hace que nosotros no seamos la solución, sino "parte de ella… hay todo un tema cultural por cambiar".

Administración política. Miguel comenta que "este verano se hacen dos gimnasios más y, por una cuestión política, sólo uno de los gimnasios se puede utilizar, pues no los facilitan para la comunidad. Motivos específicos no los tengo.". Esto, unido a la misma organización administrativa, y a que no hay equipamientos suficientes dificulta un mejor cumplimiento de las funciones propias del área,

> […] incluso […] tenía como misión […] generar en las tardes, como Jornada Escolar Completa, algún programa de actividades… Resulta que las actividades se convirtieron en reforzar las actividad de la mañana… entonces ahí también tenemos un problema dentro de la misma organización administrativa, cómo se entregan las materias y cómo se maneja esto. (Manu).

Modelo de profesor. Para Valentín, es "el profesional de la EF escolar y el modelo que representa para los estudiantes".Carmen

argumenta que "la poca innovación pedagógica existente en EF" dificulta adecuar las clases a los verdaderos intereses de los alumnos y alumnas. Manu conviene en afirmar que la casi"inexistencia de profesionales de la EF escolar en la Enseñanza General Básica" es el principal impedimento desde el criterio del "profesorado como barrera".

Obsesión por el rendimiento deportivo. Fabiola señala la última barrera a la hora de querer plantear una EF escolar sustentada en la idea de generar cierta transformación social: "ansiedad por alcanzar el rendimiento deportivo", lo que hace que los profesores se sientan presionados por, sobre todo, ganar campeonatos, provocando que desatiendan su mirada de otros factores más relevantes. Dicha obsesión está afectando al alumnado en su placer intrínseco por el juego. Una muestra de ello -dice Fabiola- es que en "tercero medio encontramos grupos de 30 niños de los que 25 declaran estar enfermos para no hacer EF".

4.2.3 Algunas orientaciones para la transformación social desde la EF escolar

Existe una angustiosa realidad para los profesores noveles de EF cuando ingresan al sistema escolar; se produce una fuerte contradicción entre los intereses por "generar un cambio" de carácter cualitativo y las lógicas que siguen los docentes experimentados. La caracterización del cambio tiene como principio fundamental el instaurar la reflexión como mecanismo orientador que invite, incentive y se responsabilice por la amplitud de ella, que debiera abordar diferentes dimensiones: desde "la reflexión del aula, la disciplina", hasta dimensiones más amplias y contextuales como sus "componentes ontológicos, epistemológicos", a la vez que aspectos concretos como "los metodológicos".

Jorge invita a una reflexión epistemológica a partir de la cual entendamos que cuerpo y mente no son dos realidades diferenciadas, pues ello es uno de los estigmas de nuestra área de conocimientos.

Mabel cree posible la "reconstrucción de significados y [el] cuestionamiento" por la inexistencia de experiencias previas y referentes de los estudiantes para docentes de EF; esto podría contribuir a la transformación y mejora social. Mabel sueña con los posibles caminos a seguir en el trabajo pedagógico con estudiantes universitarios, principalmente en los primeros años de formación, para lo cual se hace indispensable la consecuencia profesional y la minuciosa "articulación entre teoría y práctica". La actividad física transformadora comienza por la transformación de la persona, en toda su complejidad, y por el cuerpo del participante, pues desde él se posibilita aprender más de uno mismo y de su entorno. "dos cosas son fundamentales, (…) que la actividad física sea una actividad transformadora en la integridad de la persona, cómo desde mi cuerpo aprendo más de mí, cómo desde mi motricidad mejoro mi identidad y a partir de eso me conozco". El cuerpo se convierte para Mabel en el centro del trabajo pedagógico, pues según ella los seres humanos escribimos "el libro de nuestro cuerpo" y en él encontramos la experiencia humana vivida, "todo lo tenemos ahí, la violencia, la dulzura (…)".

Para operacionalizar estas experiencias en el quehacer pedagógico se hace necesario una "práctica más reflexionada", lo que sin duda requiere de "normas acordadas" entre los diferentes actores del quehacer educativo (Mabel).

5 Discusión y Conclusiones

Las funciones de la EF serían, principalmente, dos: la transmisión de la cultura existente en la sociedad contemporánea, y hacer un uso de la EF escolar para trabajar en aquellos aspectos de la misma sociedad que restringen y dificultan un desarrollo humano integral, complejo y completo. Ambas funciones aparecen, en el discurso de los participantes, como dos realidades complementarias, aunque también, en otras ocasiones, como realidades dicotómicas y contradictorias.

La EF como transmisora de la cultura existente es consecuencia del dualismo cartesiano, aún presente en su sustento teórico. La disciplina es percibida como un área con una fundamentación epistemológica cuya intencionalidad pedagógica está orientada a adiestrar el cuerpo y dominarlo, resistiendo a modificarse a sí mismo y, por tanto, resistiéndose a contribuir en la disminución de las desigualdades de origen (PEDRAZ 2007; TORO 2007) Su historia, como asignatura del currículum escolar, la ha posicionado en un paradigma que no le corresponde, ocasionando que sus contenidos e intencionalidades educativas giren en torno al desarrollo de hábitos considerados positivos por la sociedad, prescindiendo de una conceptualización crítica que lo fundamente.

Contrariamente a esta forma de entender y visualizar la EF, es posible encontrar una función de la asignatura más ligada al ámbito de la transformación social y educativa. Esta función, según nuestra investigación, está más ligada a un deber ser y a una aspiración todavía no lograda, pero en vías de desarrollo (MORENO 2011). Tal afirmación la hacemos desde el convencimiento que el trabajo pedagógico por la transformación social está ligado a una serie de aspectos susceptibles de ser intencionados desde la EF escolar.

Es preciso revisar el sustento epistemológico del área. La reflexión acerca de cómo estamos entendiendo el objeto de conocimiento de la EF, los conceptos de cuerpo y movimiento como apoyos de nuestro accionar pedagógico, es indispensable. Difícilmente podremos modificar nuestras prácticas si nuestra reflexión sigue los derroteros tradicionales del área (BARBERO 2007; KIRK 2004). Esto implica asumir un cambio en dos direcciones: nuevas reflexiones podrían ser el inicio de nuevas práctica, pero nuevas prácticas también podrían ser el origen de nuevas reflexiones. Su factibilidad aparece vinculada con acciones destinadas a revelar la coherencia profesional como un aspecto importante, en tanto que hacer y decir no pueden ser dos realidades independientes, sino que deben acompañarse congruentemente.

O papel da Educação Física escolar no século xxi. um olhar desde o docente universitário.
Resumo: Neste trabalho são analisadas, qualitativamente, as percepções de 28 professores universitários da Faculdade de Educação Física em relação às funções da educação física, aprofundando-se na função da transformação das desigualdades de origem. Em geral, os procedimentos de análises usados cingem-se às propostas da fragmentação e da articulação da "Grounded Theory". Conclui-se que a função da transformação social da educação física está relacionada com o dever de ser profissional, que ainda está concretizando-se, e estabelece-se uma série de princípios pedagógicos centrados na necessidade de revisar a sustentação epistemológica da mesma.
Palavras chave: Educação Física. Papel profissional. Responsabilidade Social.

The role of Physical Education in schools in 21st century. the university professor's view.
Abstract: In this paper we present a qualitative analysis of the perceptions of 28 university professors related to the functions of the Physical Education. We focus on the transformational function of the inequalities of origin. Generally, the procedures of the applied analysis adhered to the fragmentation and articulation proposed by the "Grounded Theory." We conclude that the social transformational function of the Physical Education is related to a sense of duty to become a professional not yet settled. We establish several pedagogical principles centered in the requirement to revise its epistemological support.
Keywords: Physical Education. Professional role. Social responsability

REFERENCIAS

ARNOLD, Arnold. **Meaning in movement, sport and physical education.** London: Heinemann. 1991.

BARBERO, José. Capital(es) corporal(es) que configuran las corrientes y/o contenidos de la educación física escolar. **Ágora para la Educación Física y el Deporte,** Valladolid, n.4 y 5, p. 21-38, 2007.

DEVÍS, José. **Educación física y desarrollo del currículum:** un estudio de casos en investigación colaborativa. Tesis (doctoral), Departamento de Didáctica y Organización Escolar, Universitat de Valencia. Valencia, 1994.

DEVÍS, José; MOLINA, Joan. Funciones de la educación física en el currículum escolar. En: GARCÍA, A; RUIZ, F; CASIMIRO, A. **La enseñanza de la Educación Física y el Deporte escolar.** Málaga: I.A.D. Junta de Andalucía, 1998a. p. 48-51.

DEVÍS, José; MOLINA, Joan. Educación física escolar: funciones, racionalidad práctica e ideología. En: VILLAMÓN, Miguel. **La Educación Física en el currículum de Primaria.** Valencia: Generalitat Valenciana, 1998b. p. 13-32

DEVÍS, José; MOLINA, Joan. Las funciones de la educación física escolar: de la modernidad a la postmodernidad. En: CAPARROZ, A; ANDRADE, N. **Investigação e intervenção.** Vitória: LESEF/UFFS y NEPECC/UFU, 2004. p. 35-49.

DÍAZ, Jordi. **El currículum de la Educación física en la reforma educativa.** Barcelona: Inde, 1994.

FRAILE, Antonio. **Didáctica de la Educación Física:** una perspectiva crítica y transversal. Madrid: Biblioteca Nueva, 2004.

FREY, Lawrence R; BOTAN, Carl H; FRIEDMAN, Paul G; KREPS Gary L. **Investigating Communication:** an introduction to research methods. Needham Heights, Massachussets: Allyn & Bacon, 2000.

GLASER, Barney; STRAUSS, Anselm. **The discovery of grounded theory. Strategies for qualitative research.** Chicago: Aldine, 1967.

KIRK, David. Towards a critical history of the body, identity and health: Corporal power and school practice. En: EVANS, Jhon; DAVIES, Brian; WRIGHT, Jan. (Coords.). **Body knowledge and control:** Studies in the sociology of physical education and health. Londres: Routledge, 2004. p. 52-67.

LÓPEZ, Víctor; MONJAS, Roberto; PÉREZ, Ángel. **Buscando alternativas a la forma de entender y practicar la educación física escolar.** Barcelona: Inde, 2003.

LÓPEZ, Víctor; PÉREZ, Ángel; MONJAS, Roberto. La atención a la diversidad en el área de Educación Física. La integración del alumnado con necesidades educativas específicas, especialmente el alumnado inmigrante y de minorías étnicas. **Revista Educación Física y Deportes,** Buenos Aires, v.11, n.106, 2007. Disponible en: < http://www.efdeportes.com/efd106/la-atencion-a-la-diversidad-en-educacion-fisica.htm>. Acceso en: 12 abr. 2010.

MARTÍN, Francisco Jesús. Competencias Básicas y Funciones de la Educación Física en la LOE. **Revista Digital Innovación y Experiencias Educativas,** Madrid, n. 16, 2009. Disponible en: www.csi-csif.es/.../FRANCISCO %20JESUS _MARTIN_1.pdf. Acceso en: 30 mar. 2010.

MARTÍNEZ, Miguel. **La investigación cualitativa etnográfica en educación:** Manual teórico - práctico. México: Trillas, 1999.

MATURANA, Humberto. **Desde la biología a la psicología.** Santiago de Chile: Universitaria, 2004.

MORENO, Alberto. **Percepciones del profesorado universitario en relación a la función de transformación de la educación física como asignatura de curriculum escolar:** el caso de Chile. Tesis (Doctoral). Granada: Universidad de Granada, 2011.

OCDE. Informe Revisión de Políticas Nacionales de Educación. La Educación Superior en Chile, 2009. Disponible en: http://feuc.cl/wp-content/uploads/2011/07/ Informe-OCDE-ES-en-Chile.pdf. Acceso en: 11 ago. 2010.

PEDRAZ, Vicente. El cuerpo sin escuela: proyecto de supresión de la educación física escolar y qué hacer con su detritus. **Revista Ágora para la Educación Física y el Deporte,** Valladolid, v. 4, 5, p. 57-90, 2007.

PÉREZ, Ángel. Las funciones sociales de la escuela: de la reproducción a la reconstrucción crítica del conocimiento y la experiencia. En: GIMENO, José; PÉREZ, Ángel. **Comprender y transformar la enseñanza.** Madrid: Morata, 1993. p. 17-33.

PÉREZ, Ángel. **La cultura escolar en la sociedad neoliberal.** Morata: Madrid, 1998.

RODRÍGUEZ, Gregorio; GIL, Javier; GARCÍA, Eduardo. **Metodología de la investigación cualitativa.** Málaga: Aljibe, 1999.

RUIZ, José. Ignacio. **Metodología de la investigación cualitativa.** Bilbao: Universidad de Deusto, 2003.

STRAUSS, Anselm; CORBIN, Juliet. **Bases de la investigación cualitativa:** Técnicas y procedimientos para desarrollar la teoría fundamentada. Colombia: Universidad de Antioquia, 2002.

TORO, Sergio. Una aproximación epistemológica a la didáctica de la motricidad desde el discurso y práctica docente. **Revista Estudios Pedagógicos,** Valdivia, v.. 33, n.1, p. 29-43, 2007.

VALLES, Miguel. **Técnicas cualitativas de investigación social:** Reflexión metodológica y práctica profesional. Madrid: Síntesis, 2007.

Varias ideas del marco teórico de este trabajo y desde donde se realizan los análisis propuestos surgen en el contexto del Proyecto de Investigación financiado por el Fondo Nacional de Investigación Científica y Tecnológica de Chile (Fondecyt) Nº 11110016.

Endereço para correspondência:
Alberto Moreno Doña
Universidad Austral de Chile
Facultad de Filosofía y Humanidades
Instituto de Filosofía y Estudios Educacionales
Campus Isla Teja, S/N
C.P.: 5090000
Valdivia, Región de Los Ríos
Chile.

Recebido em: 05.04.2012

Aprovado em: 08.08.2012

Trigueros Cervantes, C., Rivera García, E. y De la Torre Navarro, E. (2012). La evaluación en el aula universitaria: del examen tradicional a la autoevaluación / The assessment in the university classroom: from traditional review to self-assessment. Revista Internacional de Medicina y Ciencias de la Actividad Física y el Deporte vol. 12 (47) pp. 473-491 Http://cdeporte.rediris.es/revista/revista47/artevaluacion303.htm

ORIGINAL

LA EVALUACIÓN EN EL AULA UNIVERSITARIA: DEL EXAMEN TRADICIONAL A LA AUTOEVALUACIÓN

THE ASSESSMENT IN THE UNIVERSITY CLASSROOM: FROM TRADITIONAL REVIEW TO SELF-ASSESSMENT

Trigueros Cervantes, C.[1], Rivera García, E.[2] y De la Torre Navarro, E.[3]

1 Doctora en Educación, Profesora Titular de Universidad. Facultad de CC de la Educación de Granada, España, e-mail: ctriguer@ugr.es.
2 Doctor en Educación, Profesor Titular de Universidad. Facultad de CC de la Educación de Granada, España, e-mail: erivera@ugr.es
3 Licenciado en Educación Física, Profesor Titular Escuela Universitaria. Facultad de CC de la Educación de Granada, España, e-mail: edltorre@ugr.es

Código UNESCO / UNESCO Code: 5801.06 Evaluación / Evaluation
Clasificación del Consejo de Europa / Council of Europe Classification: 5. Didáctica y metodología / Didactics and methodology.

Recibido 2 octubre de 2010 **Received** October 2, 2010
Aceptado 28 de marzo de 2011 **Accepted** March 28, 2011

RESUMEN

La investigación que se presenta nace desde las percepciones que los autores han ido construyendo de la evaluación a lo largo de su experiencia, como docentes universitarios. Desde la autoetnografía matizada por la reflexión colectiva que aportaría un modelo de investigación en la acción, se describe el tránsito, desde una evaluación anclada en modelos técnicos a un modelo sociocrítico basado en la democratización del aula universitaria y la asunción de la responsabilidad del aprendizaje y, lógicamente de la evaluación, por parte de los estudiantes. La reflexión se cierra exponiendo cinco tesis que tratan de abrir una nueva mirada hacia una evaluación diferenciada de la calificación, encajada en un proceso global, democrática, en manos de los estudiantes, y, por supuesto, educativa.

PALABRAS CLAVE: Evaluación Formativa, Autoevaluación, Evaluación Compartida, Educación Física, Investigación-Acción.

ABSTRACT

The research presented here comes from the perceptions that the authors have been building the evaluation, along his experience as university professors. From autoethnography tempered by collective thinking it would provide a model of action research, describes the transition from a technical assessment models and anchored in a sociocritic model based on the democratization of the university classroom and assume the responsibility for learning and logically evaluation, by students. By undertaken close reflections we scrutinised five theses that attempt to take a fresh look at a differentiated assessment of the qualification, embedded in a global, democratic, in the hands of students, and, of course, education.

KEY-WORDS: Formative Assessment, Self-Assessment, Shared Assessment, Physical Education, Action-Research.

1. INTRODUCCIÓN

Siempre es más fácil mirar hacia fuera que mirar hacia el interior de uno mismo. Los docentes universitarios -en general- solemos ser grandes observadores de lo externo; lo escrutamos, analizamos, evaluamos e incluso, nos atrevemos a ofrecer propuestas de mejora de la realidad objeto de nuestro estudio. La formación investigadora -escasa- que hemos recibido, ha estado fundamentalmente orientada hacia este cometido: la mirada externa, olvidando que, nuestra propia realidad, es probablemente un excelente campo de estudio, máxime si nuestro fin último –como es nuestro caso- es la formación de docentes. El artículo que se presenta, ha optado por esta segunda senda y su objetivo es enriquecer nuestra propia práctica desde la auto-reflexión sobre uno de los grandes temas de la educación superior: la evaluación.

Historiando la experiencia que provoca este artículo, tenemos que remontarnos al año 2001, donde un grupo de docentes vinculados al área de Didáctica de la Expresión Corporal, nos embarcamos en un proyecto de innovación docente financiado por nuestra universidad: "*Reflexionar para innovar"*. Este será el punto de partida en el que comienza a emerger la evaluación de nuestros estudiantes, como una de las mayores causas de insatisfacción del profesorado. Manteniendo esta línea de trabajo, el anterior proyecto tiene su continuación en el 2004 con otro financiado por la Unidad de Calidad para las Universidades Andaluzas (UCUA) que bajo la denominación de: "*Hacia un modelo de profesor colaborativo desde el análisis de las tareas docentes: una experiencia interdisciplinar"*, mantiene la línea anterior, enriqueciendo la visión hacia un trabajo en colaboración, no sólo entre el profesorado, sino ampliando la mirada al alumnado. Pero el punto de inflexión se sitúa a partir del año -2006- momento en el que los tres docentes implicados en esta experiencia decidimos dar un giro definitivo a nuestras prácticas de

aula y orientarlas hacia un modelo democrático y crítico, en el que el alumnado se sitúe en el eje del proceso de enseñanza y aprendizaje (Fernández Balboa, 1993, 1995, 1997, 2004; Flecha, 1997; McLaren, 1999; Muros, 2004). Este nuevo punto de partida se canaliza en un proyecto de innovación docente financiado por nuestra universidad: "*Desde la autonomía a la colaboración en los procesos de aprendizaje del alumnado universitario"*, a partir de él, comenzamos a reflexionar sobre el giro que hemos dado a nuestra práctica de aula, profundizando de manera especial en las percepciones de los estudiantes que pasan por el proyecto: "*Formar personas; formar docentes*" (Rivera y De la Torre, 2005; Rivera, De la Torre y Trigueros, 2009; Trigueros, Rivera y De la Torre, 2006). Desde hace tres años, este proyecto cuenta con financiación del secretariado de innovación docente de nuestra universidad, para evaluar la evolución de las percepciones de todos los que participamos en él -estudiantes, becarios y docentes-, generando un debate crítico que lo mantiene en constante revisión y adaptación a las demandas emergentes de cada curso académico que pasa.

Transcurrida una década desde que iniciamos el cambio de mirada, tenemos el presentimiento que esta dotación de sentido no es nada inocente, y viene precedida por las percepciones que año a año hemos ido construyendo cada uno de nosotros, especialmente movidos por la identificación de unas experiencias poco convincentes en el desarrollo de los planteamientos educativos puestos en práctica. Es ahora, desde el reposo que ofrece toda una década provocando cambios, cuando pensamos que debemos echar la mirada atrás y revisar la evolución de nuestras teorías implícitas en torno a una temática que para nosotros ha sido clave a lo largo de todo este proceso: el tránsito desde un modelo de evaluación en manos del docente, hacia la autoevaluación, en el que todo el poder sobre la misma pasa al estudiante (Fernández Balboa, 2003, 2005 y 2006; Fraile, 2003; López Pastor, 2004 y López Pastor, González Pascual y Barba, 2005).

Llegados a este punto podemos identificar con claridad los dos extremos del segmento: la calificación y la autoevaluación. Anclados en un modelo técnico y reproductor de lo establecido, nuestras primeras experiencias con lo que llamábamos "evaluación" se centraban básicamente en provocar un caudal de información, transformada a valores numéricos y porcentuales, que desembocara finalmente en la emisión de una calificación. Buscábamos poder comparar respecto a algo (criterio) o alguien (norma), más habitualmente respecto a alguien. No seamos ingenuos, calificar significa finalmente, ordenar, clasificar, jerarquizar y lo que es peor, perpetuar un sistema que prima la individualidad sobre la colectividad, la verticalidad sobre la horizontalidad.

Una vez sumergidos en el proceso de reflexión al que anteriormente hacíamos referencia, comienzan a tomar cuerpo ideas, que no por nuevas, si comienzan a remover nuestros cimientos. Propuestas que ya teníamos asumidas en nuestro bagaje conceptual, como que evaluar significa tomar conciencia del proceso que se ha vivido (Santos Guerra, 2003), germinan en preguntas claves, como: ¿quién es el responsable de generar esta toma de

conciencia? ¿Es posible que nuestros estudiantes asuman esa responsabilidad? ¿Debe ser una responsabilidad compartida? ¿Quién debe tener el poder último de la calificación?

La respuesta inicial a estas cuestiones la vamos a realizar identificando el significado que otorgamos al otro extremo del segmento. Para nosotros autoevaluar es facilitar a nuestros estudiantes que hagan visible lo invisible del proceso de aprendizaje vivido; que tomen conciencia crítica de su evolución como persona y como docente. Respecto a la calificación –autocalificación en nuestro caso- solo pedimos a nuestros estudiantes que la visualicen en positivo, que les sirva para posicionarse dentro del grupo de pertenencia desde el respeto al otro.

Las diferencias entre ambos extremos quedan patentes. En primer lugar en quién asume el poder de la evaluación; en el primer caso, la calificación disfrazada de evaluación, queda en manos del docente, aunque, en ocasiones, se maquille con pequeños espacios de participación del estudiante, nunca decisivos en la nota final en cuanto a inclinar la balanza del suspenso al aprobado. En la autoevaluación, las decisiones pasan a manos del estudiante, quedando docente y compañeros en un segundo plano. En segundo lugar tenemos que reparar en su presencia a lo largo del proceso. Una evaluación centrada en el docente, se hace especialmente visible al final del mismo, aunque esto no signifique que aflore en momentos puntuales. La autoevaluación traspasa todo el proceso, estando presente de forma constante desde el inicio hasta el final. Por último, la asunción de responsabilidades éticas y morales por parte del estudiante es manifiestamente superior en los procesos de autoevaluación. Pasamos del *"me han suspendido"* al *"no he sido capaz de alcanzar los mínimos para valorar positivamente mi proceso"*. En definitiva, la diferencia fundamental se sitúa en democratizar la evaluación, dejando al estudiante la responsabilidad final de la toma de decisiones.

Con la finalidad de poder ordenar nuestras teorías implícitas, creencias y percepciones de forma coherente, debemos hacer notar que este artículo se aleja del modelo de investigación empírica (revisión de la literatura, material y métodos, resultados, discusión y conclusiones) para ser abordado desde las premisas epistemológicas, ontológicas y metodológicas que conlleva un enfoque interpretativo, (Denzin y Lincoln 2000). Metodológicamente, podríamos estar hablando de una investigación muy cercana al método de Investigación-Acción colaborativa; pero al producirse el mestizaje entre participantes e investigadores (coincidentes en este caso), pensamos que la pertenencia al contexto social que se va a investigar y siendo los actores del mismo, la autoetnografía, como método de trabajo, se ajusta mejor a los requerimientos de esta investigación, ya que será el lugar en el que se cruzará el investigador con lo investigado, rompiendo la lógica tradicional de los estudios etnográficos (Alvesson, 1999; Denzin y Lincoln, 2000 y Reed-Danahay,1997). Este cambio de posición implicará una escritura en primera persona, provocando una mirada particular de lo estudiado y no una simple representación de la misma (Fernández, 1994 y Hammersley y Atkinson (1994).

Toda la información producida sobre el tema objeto de estudio ha sido recogida básicamente de tres fuentes de información: transcripciones de las reuniones mantenidas en cada uno de los proyectos de innovación realizados; autoinformes reflexivos de los participantes y diarios personales de los investigadores. Para sistematizar la información hemos partido de las teorías sustantivas de los participantes (proceso inductivo) siguiendo las pautas marcadas por (Glaser y Strauss, 1967) en su Teoría Fundamentada y las propuestas de (Ruiz de Olabuénaga, 2003 y Strauss y Corbin, 2002) para el análisis, descripción e interpretación de la información. El resultado final del proceso ha sido la emergencia de cuatro grandes metáforas:

- La evaluación puesta en cuestión. La insatisfacción como punto de partida
- El examen: salvavidas estratégico
- La autoevaluación: acción contra-evaluativa
- Implicación del alumnado: necesidad participativa

2. PROFUNDIZANDO EN LA EVALUACIÓN. CUATRO METÁFORAS PARA EL CAMBIO DE PARADIGMA

¿Cuál es el problema de la evaluación?, ¿qué es lo que nos inquieta?, ¿por qué no estamos satisfechos? La alarma se dispara cuando comenzamos a valorar la evaluación como espacio de interrelación-interacción entre el alumnado y el profesorado. Esta nueva mirada hace que nuestra percepción sobre ella cambie y nos facilite el descubrimiento de una evaluación con una terrible falta de comunicación entre las personas que participan de ella, provocando en simultáneo su instrumentalización. Es en este momento en el que se enciende la primera luz y comenzamos a vislumbrar lo que la evaluación esconde realmente: la naturalización de una nota desde presupuestos de teórica objetividad y justicia, habitualmente basados en la aplicación de porcentajes semi negociados con los estudiantes. Su contribución al fomento de la *"meritocracia",* sin importar los medios que podamos utilizar, aunque en ocasiones estos atenten contra los principios éticos y morales que debieran presidir la formación de un docente. La exaltación del examen como ceremonia principal de todo el proceso, merecedora de tiempos exclusivos y medidas especiales (aulas acondicionadas específicamente para el acto, rituales de colocación de los estudiantes, normas de inicio y finalización, etc). Todo esto nos sumerge en esa extraña sensación que nos lleva como docentes a sentir satisfacción por el deber cumplido, una vez cerrada el acta final de calificaciones (Fernández Balboa, 2003).

No cabe duda de que uno de los elementos curriculares que más dificultades plantea en el desarrollo docente de una materia es la evaluación. Su importancia reside en su finalidad: pretender evocar un juicio acerca del valor de algo. Las maneras de realizar esa pretensión está abierta a multitud de enfoques: análisis de sistemas, de objetivos conductuales, el que prescinde de

los objetivos, el estilo de la crítica de arte, la revisión profesional, el cuasijudicial, el estudio de casos, etc, (House, 1994); paradigmas y modelos que vienen a ser elaboraciones idealizadas sobre la evaluación. Siendo quizás en la evaluación, donde es más fácil ser incoherente con el proceso de enseñanza-aprendizaje y donde es más difícil sostener una posición que no *"tire por tierra"* el trabajo realizado. No se debe olvidar que la forma de plantear la evaluación influye en el diseño y desarrollo de las propuestas de desarrollo curricular; *"la evaluación es el elemento central en el sentido de que centra y orienta' a los demás elementos, les reconduce y pone a prueba su potencial educativo"* (Fernández Sierra, 1994: 299).

La evaluación ha de ser no sólo un acto conducente a poner una calificación final al alumnado, sino también un proceso que motive y oriente el aprendizaje tanto de los docentes como de los estudiantes (la evaluación ligada al carácter formativo de la educación superior y a la mejora de quien en ella participan).

> "*Como parte del proceso formativo, la evaluación ha de constituir el "gran ojo de buey", a través del cual vayamos consiguiendo información actualizada sobre cómo se va desarrollando el proceso formativo puesto en marcha y sobre la calidad de los aprendizajes efectivos de nuestros alumnos. Como parte del proceso de acreditación, la evaluación constituye un mecanismo necesario para constatar que nuestros estudiantes poseen las competencias básicas precisas para el correcto ejercicio de la profesión que aspiran ejercer"* (Zabalza, 2001: 266).

No podemos estar de acuerdo con estas palabras, que tras el manto de entender la evaluación como *"proceso formativo"*, esconde los grandes problemas, que a nuestro juicio, llevamos sin resolver desde hace décadas. Una evaluación centrada en el docente, orientada a primar la *"calidad"* y la *"eficiencia"* pensando en la *"acreditación"* y cuya finalidad última es garantizar que nuestros estudiantes cumplen con los requisitos marcados por el mercado. En definitiva, una evaluación al servicio del sistema, acrítica, técnica y por supuesto, con un alto nivel de objetividad para garantizar la igualdad de trato entre nuestros estudiantes.

Estamos de acuerdo, tal y como plantea (Santos, 1999), que la evaluación es una práctica compleja en la cual intervienen multitud de factores y elementos (organizativos, afectivos, ideológicos,...), que la hacen llena de problemas y paradojas. Además, hay que tener en cuenta que, desde cada perspectiva del currículum, se defienden unos principios generales de evaluación, (Fernández Sierra, 1994) y que, junto con el término evaluación, encontramos tradicionalmente otros tales como calificación, clasificación o control del alumnado, (Angulo Rasco, 1994). Otro elemento añadido es que la institución universitaria tiene sus condicionantes y formas de entender la evaluación con las que tenemos que *"convivir"*. Coincidiendo con Salinas (2002), la evaluación solo mejorará si mejora la enseñanza y los aprendizajes, porque el valor de lo que se hace o se deja de hacer en el aula no viene

determinado por la calidad, claridad y objetivos que perseguimos, sino por la calidad de los aprendizajes que se generan:

"… el qué, cómo, cuándo evaluar -[son] preguntas que parecen encerrar la quintaesencia del ser de la evaluación, cuando en realidad son recursos metodológicos que permiten ordenar el discurso sobre la misma- carecen de sentido si antes no sabemos qué, cómo, cuándo enseñar, qué, cómo, cuándo el alumno aprende y el contexto más amplio en el que se producen estos procesos". (Álvarez, 1994:315).

2.1. LA EVALUACIÓN PUESTA EN CUESTIÓN. LA INSATISFACCIÓN COMO PUNTO DE PARTIDA

El punto cero del proceso comienza a partir de la primera reunión del proyecto: Reflexionar para innovar. Se decide comenzar con una auto-reflexión de cada uno de los implicados sobre nuestra práctica docente, especialmente poniendo el acento en dos puntos clave: la metodología utilizada y la evaluación. Centrándonos en la evaluación, a partir de la puesta en común de las auto-reflexiones realizadas, se comienza a percibir un denominador común: todos los participantes sentían la necesidad de superar los enfoques tradicionales otorgados a la evaluación, especialmente aquel que la sitúa como mero instrumento para la comprobación fiable y válida del grado en que el alumnado alcanza los objetivos previstos.

A pesar de tener clara la dirección en la que caminar, el acuerdo en cuanto al camino más adecuado para llegar al destino no estaba tan claro. Aparecen las comparaciones, las dudas y los planteamientos divergentes entre los participantes. Lo evidente en el grupo era el descontento que generaba la evaluación; Sting (los nombres de Sting, Stewart y Andy son los nombres ficticios de los participantes de esta investigación) lo pone de manifiesto en una de sus primeras intervenciones *"… para mí es una asignatura pendiente lo de la evaluación, porque los cuatro años que llevo de docencia universitaria es una búsqueda constante y un pegarme un batacazo detrás de otro porque no doy con la fórmula"* (Sting, reunión del profesorado 20/05/04*).* Comienzan a aparecer las primeras contradicciones y el propio Sting reconoce que el examen no es la mejor solución si se desea lograr algo más que mantener el control sobre el grupo; reconoce que se produce una clara escisión entre sus intenciones, la metodología y el instrumento de evaluación:

> *"Al principio utilizaba el típico examen y ya está, porque así parece que la gente funciona mejor en la clase, pero luego me di cuenta de que el planteamiento que yo hago de la asignatura que imparto y que con mi forma de dar clase, un examen no me permitía valorar ciertas cosas que yo pretendía que los alumnos desarrollaran."* (Sting, reunión del profesorado 20/05/04)

La ruptura entre método y evaluación es patente, pero también se empiezan a hacer evidentes las fisuras entre las intenciones del docente y la evaluación utilizada. Hay un claro interés en hacer visible lo invisible, capacidades que se alejan de los ámbitos cognitivos y procedimentales y se adentran en el ámbito afectivo y de desarrollo social. Andy lo hace visible cuando reconoce que su *"… problema es que no [ha] encontrado el sistema para poder evaluar, no sólo competencias técnicas, sino otras relacionadas con el saber ser y saber estar tan importantes en la figura del docente."* (Auto-reflexión Andy, 2004), esta búsqueda del *"grial"* es lo que provoca en él es un sentimiento de insatisfacción constante y reconoce que *"… siempre que pongo en marcha un sistema de evaluación nuevo, aunque intento establecerlo claramente al principio, luego tengo que retocarlo y perfilar,…"* (Auto-reflexión Andy, 2004). ¿Dónde está el problema? Básicamente en la falta de instrumentos objetivos que garanticen una evaluación justa de las competencias vinculadas con el saber ser y estar, así como con aquellas que, por su carácter sistémico, presentan mayor complejidad a la hora de dotarlas de objetividad.

Tanto Sting, como Stewart y Andy percibíamos la situación de contradicción en la que nos encontrábamos, y a pesar de declarar que nuestras estrategias se orientaban hacia la valoración de conocimientos en los tres planos *"… instrumental, metacognitivo y aplicativo. Y las actitudes que valoro en el alumnado son las activas, …."* (Auto-reflexión Stewart 2004). Se percibe un discurso vacío, declarativo, de buenas intenciones, pero sin matizaciones claras, en especial al referirse a las actitudes, donde el concepto *"activas"* pudiera aplicarse a múltiples situaciones que al final quedarían diluidas en meras apreciaciones del docente vinculadas a la presencia o ausencia del estudiante, su nivel de participación en el aula o el número de veces que asiste a tutoría para dejar su imagen impregnada en nuestra retina.

2.2. EL EXAMEN: SALVAVIDAS ESTRATÉGICO

Dentro de la Educación en general no existe mejor camuflaje para conceptos como examen, nota, calificar, … que la utilización del término evaluación. Un concepto que entra con voluntad renovadora, al final es asimilado y transformado en un sinónimo más de los múltiples que utilizamos para ordenar, clasificar y jerarquizar a los estudiantes. Esta tendencia que va adquiriendo consistencia a medida que avanzamos en el Sistema Educativo, cobra su máxima expresión en la Enseñanza Superior, donde, debido a la tradición existente, el *habitus* imperante o la falta de mejores recursos por nuestra parte, se ha institucionalizado la idea de entender que *"evaluar",* viene a ser la acción conducente a poner una calificación final al alumnado (la evaluación ligada al carácter profesionalizado y de acreditación que exige la Universidad), y no como una tarea cuyo objetivo es la valoración del proceso de enseñanza y aprendizaje llevado a cabo (Fernández Sierra, 1996).

Una de las formas en las que se materializa habitualmente este acto es el examen. Éste, aunque consistente en una prueba escrita, verbal, teórica o

práctica, es un elemento que nos crea insatisfacción debido a que no es una herramienta convincente que refleje el nivel de aprendizaje adquirido, por eso se busca una conjugación del mismo con otras tareas de alcance evaluativo.

> *"… este año les he dado tres opciones para poder aprobar, la primera tenía en cuenta trabajos en grupo (ejemplificaciones prácticas 10%, trabajo de investigación 20%), individuales (realización de una comunicación 20%), autoevaluación (15%) y examen (35%), la segunda tenía en cuenta un trabajo individual de investigación (40%) y un examen (60%), y la tercera se lo jugaban todo en el examen."*
>
> (Auto-reflexión. Sting 2004)

Con esto se consigue cierta libertad al dejar al alumnado la opción de elegir cómo quiere ser evaluado, se introduce un clima participativo que promueve la relajación y desdramatización frente a la calificación final. Parcelamos la calificación para que sea más digerible para el estudiante, contemplando la evaluación de otras competencias, amén de las vinculadas a los aprendizajes conceptuales. Desde esta inocente puesta en acción de una variada gama de instrumentos, lo que realmente estamos escondiendo son los *"… los remordimientos de conciencia que tenía cuando hacía un examen, que aprobaba a todo Cristo bendito...pero porque tu conciencia no se siente cómoda con ese sistema…"* (Stewart, reunión del profesorado 10/09/05). Nosotros también hemos pasado por ello, y hemos calificado, -que no evaluado- exclusivamente con dicha herramienta; pero desde las auto-percepciones de unas experiencias poco convincentes: La técnica del autoengaño, maquillando el examen con la utilización de otras estrategias que lo arropen, no siempre logran la finalidad de adormecer nuestros principios éticos, especialmente el de la equidad, quedando una sensación agridulce hacia el nuevo modelo experimentado.

> *"… al final, a la hora de traducirlo en una calificación sigue sin gustarme y cuando veo que hay gente que continuamente se ha estado esforzando e implicando en clase y que luego flojea en alguno de los aspectos anteriormente mencionados lo paso mal y le reviso trescientas veces trabajo y examen para ver si me he equivocado. Claro, que soy consciente que esto tiene ventajas para los que más se hacen notar en clase, frente a otros que pueden ser más trabajadores pero pasan más discretamente."*
>
> (Auto-reflexión Sting 2004)

Queda patente que el examen, ante la insatisfacción que presenta la propia ejecución de la evaluación, es una herramienta que funciona por mera inercia impositiva. Es por esto que la disonancia cognitiva que genera en el docente no es lo suficientemente potente, no provoca que transcienda hacia otros postulados, por lo que al final, nos limitamos a efectuar combinaciones con otras formas de recoger puntuaciones sumativas que ayuden a culminar el proceso de evaluación.

La evaluación requiere que se sea justo, y esto equivale a dar a cada uno lo que se merece. Metidos en esta concepción hay que tratar de diferenciar para luego aplicar los distintos tratamientos. Cuando esto se produce estamos entrando en el juego de valorar las competencias y esto entraña luchas por alcanzar los diferentes intereses. Para el profesorado el objetivo es dictar una calificación lo más fiable posible en relación al alcance de los requisitos planteados, para el alumnado el objetivo es superar la asignatura sin tener en cuenta el valor de lo fiable, porque fiable es dar, sin mayor vacilación y trasiego, aquello que se exige, estableciendo un marcado carácter de dominación/sumisión al proceso de evaluación.

Es difícil tratar a todos por igual. Cuando se intenta dar soluciones distintas, se perciben trampas que vuelven a indicar que se está nuevamente en un error de planteamiento. Ofrecer distintos contenidos de examen, conlleva a percibir cierta *"traición"* con respecto al aprendizaje de la asignatura, ya que en teoría todos los estudiantes que la cursan deben de terminar sabiendo lo mismo.

> *"…para los que no asistían un examen final de los contenidos teóricos y prácticos de la asignatura. Les preparaba un dossier de documentos que me parecía que de alguna manera podían cubrir todos los contenidos del programa para que ellos lo fueran estudiando poco a poco."*
>
> (Andy, reunión del profesorado 10/09/05)

Cuando se trata de valorar el conocimiento, el examen y la mera calificación, queda poco convincente ante el logro de una conciencia educada hacia el *"aprender a saber"* y sobre todo cuando se apuesta por una serie de principios flexibles en la adjudicación comprensiva de los conocimientos. Ahora el examen es también un derecho del alumnado y el profesorado está obligado a realizarlo si así se requiere, para lo cual se dan alternativas tales como no considerarlo como único elemento de medida y darlo como una opción más a elegir u añadir.

> *"… normalmente la gente que se atiene a ese tipo de evaluación pues se leen los documentos por encima, hacen normalmente un examen malo; la verdad, no creo que le sirva para mucho, simplemente si aprueban conseguir los créditos."*
>
> (Andy, reunión del profesorado 10/09/05)

La concepción instrumental de la educación hace que se siga repitiendo las pautas marcadas, parece no existir caducidad en los conocimientos ni en las metodologías ni en los regímenes pedagógicos acerca del saber/verdad. Se instaura una acción tan mecanicista que impide cualquier apertura de ojos o transgresión docente tanto en los niveles de transmisión de la docencia como en la adjudicación de las competencias. Nosotros necesitábamos otras estrategias de enfocar la evaluación porque *"… los aprendizajes instrumentales*

cada vez sirven para menos, están más asequibles en cualquier libro, en cualquier página de internet, o sea, que lo que tienen que saber es que eso está ahí, cómo utilizarlo y para qué." (Andy, reunión del profesorado 15/11/05). Es en este momento cuando se comienza a percibir un cambio significativo; aparece el *"para qué"* del aprendizaje y junto a él la emergencia de capacidades vinculadas al saber ser y estar, que precisan ser tenidas en cuenta en el proceso de evaluación. La hoja de cálculo comienza a dejar paso a valoraciones no cuantificables. Lo cuantitativo se comprime y comienza a dejar espacios para lo cualitativo. La persona comienza a ganar espacios frente al sujeto.

2.3. LA AUTOEVALUACIÓN: ACCIÓN CONTRA-EVALUATIVA

Al inicio, cuando historiábamos la experiencia vivida comentábamos que sería a partir del 2006, cuando se produce el punto de inflexión. Esto no significa que con anterioridad a esta fecha no utilizáramos la autoevalución como herramienta evaluativo, (Rivera y De la Torre, 2003). Es a partir de este momento cuando comenzamos a concretar la experiencia vivida en un modelo de enseñanza y aprendizaje en colaboración con nuestros estudiantes. En este sentido la evaluación no podría ser menos y pasa a ser uno de los ejes del proyecto consolidándose en un modelo de autoevaluación. Esta nueva forma de entender la evaluación es un proceso complejo, arriesgado y ambicioso, en el sentido de que el profesor cede su protagonismo y su capacidad de sancionar y de controlar. Ahora es el estudiante el que asume el compromiso y la responsabilidad de valorar su aprendizaje y por ultimo de autocalificarse.

Nuestro punto de partida: democratizar el aula desde el respeto a unos principios básicos de igualdad, libertad, justicia y solidaridad que van a *"filtrar"* " *… el desarrollo de la materia con todo lo que conlleva, es decir, qué estrategias metodológicas, cómo planteamos los contenidos, cómo interactuamos en clase, cómo evaluamos, cómo implicamos al alumnado, …"* (Andy, reunión del profesorado 25/09/06). Pero no sólo nos va a preocupar que todo lo que ocurra en el aula sea filtrado por estos principios, además tenemos que adquirir el compromiso de provocar *"… el estímulo para que la gente se sienta libre y se exprese y actúe con libertad; facilitando un estado de igualdad y procurando que no se produzcan situaciones que erosionen la dignidad de las personas"* (Andy, diario personal). Se trata de un proceso supervisado desde el principio hasta el final, riguroso en sus formas de planteamiento en la medida en que se muestra cuidadoso con sus finalidades y que busca que la evaluación sea democrática, en el sentido que apunta (Álvarez, 2001) de contar con todos los protagonistas, no como sujetos pasivos que responden, sino que reaccionan y participan en todas las decisiones que se adoptan y les afectan.

Al inicio del artículo comentábamos que la autoevaluación debe ser un eje transversal a todo el proceso. Es decir, comienza el primer día de clase y finaliza el último. Nuestro punto de partida comienza literalmente el primer día, momento en el que les solicitamos que identifiquen *"… con qué vestimenta vienen, que experiencias de Educación Física traen, cuál es su propia*

autobiografía" (Stewart, reunión del profesorado 25/09/06). Esta primera reflexión pretende conducir al estudiante a plantearse su propio itinerario dentro del proyecto y crecer en una doble dirección: como personas y como docentes.

> *"... y después de un margen de exposición de la asignatura y de consenso entre ellos y nosotros, van definiendo cuáles son sus compromisos con las asignatura, van marcando su propio itinerario de formación y lo van plasmando y le sugerimos que lo hagan de manera no ambiciosa sino con los pies en la tierra, intentando subsanar aquellas cosas que para ellos suponen lagunas del conocimiento y cuestiones en las que necesitan formarse."*
>
> (Stewart, diario personal)

Es a partir de este momento y con las herramientas que ponemos a su disposición para facilitar el seguimiento del proceso personal, cuando de forma sistemática, les pedimos que realicen una autocrítica de su evolución y la compartan con nosotros y sus compañeros del grupo de trabajo. Llegados al final del trayecto, es el momento de levantar acta del trabajo realizado y los aprendizajes adquiridos. Para esta labor les facilitamos, a modo de ayuda, un guión de autorreflexión que les ayude a realizar *"… una revisión sobre qué ha aprovechado, qué ha aprendido y qué competencias ha desarrollado, y a hacer una valoración personal de cuál ha sido su proceso"* (Andy, reunión del profesorado 25/09/06).

Pero la conclusión (evaluación) de un trabajo en colaboración no puede ser de otra forma que desde la colectividad. Es por esto, que entendemos que cada uno de los que hemos transitado por el proyecto, estamos en deuda con el grupo, por lo que es preciso

> *"… hacer públicamente una reflexión de autoevaluación de cómo él o ella aprecia ante sus compañeros cuál ha sido su proceso de formación y lo valida en la medida en que han sido co-aprendices"*
>
> (Sting, reunión del profesorado 25/09/06)

Primero se autoevalúa, se cuenta el camino recorrido, los éxitos y los fracasos obtenidos, lo que ha quedado impreso en su memoria de futuro docente y como persona. Al final se pasa a la autocalificación, aunque no creemos en ella como estrategia de jerarquización, porque *"… siempre hay elementos pícaros, hay gente que se camufla, hay gente que se sobrevalora"* (Sting, diario personal). Intentamos que en nuestro proyecto se ponga a prueba la dignidad de la persona, al tiempo que sean capaces de reconocerse frente al otro y saber respetar su trabajo. No existe la posibilidad del factor corrector, el poder está en manos del estudiante y en su conciencia actuar en base a los principios que tanto hemos tratado de visibilizar. Sólo nos queda, al resto de participantes, el derecho a expresar nuestra opinión, a hacernos oír por el interesado, pero sólo él o ella tendrán en sus manos la posibilidad de

reconsiderar sus percepciones y asumir otra verdad o verdades diferentes a la suya.

La autoevaluación que proponemos precisa de personas interesadas en su propio autoaprendizaje, por lo que hace mucho hincapié en intentar ofrecer todos los recursos posibles para que se adquieran unas competencias pedagógicas imprescindibles para colaborar en la formación de ciudadanos para el siglo XXI (Castell, 1997; Delors, 1996 y Morin, 1999). Queremos docentes democráticos, que crean en una enseñanza basada en enfoques dialógicos, marcados por las líneas definidas por autores como Freire, Beck, Giddens o Habermas citados por (Flecha, 1999).

Dentro del desarrollo de un planteamiento como este han surgido inconvenientes y dificultades porque no todo el alumnado se muestra igual de plausible con el método de evaluación diseñado:

> *"... hay alumnos que no rompen fácilmente la inercia de que esa pelota esté en nuestro tejado, de que seamos nosotros los que tengamos que ponerle un número, una valoración a su proceso, pero poco a poco pienso que es una manera de madurar, de sentirse autónomo, de sentirse independiente, y de pensar que aquí se viene fundamentalmente a aprender y que la nota es una consecuencia y no es el objetivo que condiciona al proceso …,"*
>
> (Sting. Reunión del profesorado 25/09/06)

Ya adelantábamos que era un proceso arriesgado. En sólo un semestre no se pueden esperar cambios radicales en nuestros estudiantes, una minoría si lo logran. La gran mayoría lo que suelen vivir es la pérdida de la opacidad, causada por tantos años de pedagogía venenosa, en torno a la evaluación. Comienzan a ser capaces de percibir destellos críticos que antes les pasaban desapercibidos. Poco a poco empiezan a tomar conciencia de que el proceso de aprendizaje es fundamentalmente suyo y que por ende, la evaluación les debe así mismo pertenecer.

> *" ... en líneas generales a mí lo que me satisface es lo que tiene de bueno este planteamiento, porque en el peor de los casos mejora la mejor evaluación tradicional que yo haya podido llevar a cabo en toda mi vida, entonces bienvenido sea el error por parte de quienes quieren mejorar y romper la espiral de la evaluación y pedagogía venenosa de toda la vida si el error está en el afán de cambio que no en el afán de repetir algo que a uno no le satisface, porque cada vez que hablamos de este tema casi todos los que reflexionamos decimos "tengo un pellizco siempre con esta historia, no controlo, no estoy contento, no tengo la sensación de que sea realmente justo, no sé hasta qué punto yo valoro o tengo derecho a valorar procesos que son muy difícil de controlar", y entonces nosotros entendimos que de forma coherente la evaluación debía de estar dentro de otro proyecto y además estar en un sitio de honor, porque preside*

desde el principio hasta el final aunque no sea exclusivamente la obsesión de todo su desarrollo, pero sí una parte importantísima."

(Stewart. Reunión profesorado 25/09/06)

Así de contundente se nos mostró el discurso sobre la autoevaluación como modelo alternativo y abierto de evaluar el proceso de enseñanza-aprendizaje. Merecen la pena las alternativas que conllevan una desviación y máxime cuando ésta se origina por una experiencia pasada nada convincente. La autoevaluación se confiere como modelo alternativo, contra-evaluatorio en la medida en que se re-inventa para tratar de desmitificar la tradicional concepción de la evaluación, enfatizando el carácter del aprendizaje antes que el del aprobado o el superar una materia a través de la memorización de unos contenidos.

2.4. LA IMPLICACIÓN DEL ALUMNADO: NECESIDAD PARTICIPATIVA

Nuestra apuesta es que el alumnado se implique en su proceso de enseñanza-aprendizaje para que se enfrente a una evaluación cercana, satisfactoria y educativa. Tenemos que hacerle cómplice del proceso. ¿Cómo se consigue la complicidad?, ¿de qué forma se transmite el acuerdo e idoneidad en las maneras de valorar el aprendizaje realizado?, ¿cuándo hay que intervenir para evitar que la evaluación se convierta en un mero trámite pasajero y burocrático?

Nuestra reflexión no aparece exenta de dudas: *"… están trabajando, que les cuesta trabajo asistir a clase ¿no?, ¿cómo resolver esa situación? ¿Les damos otra alternativa a estos alumnos?"* (Andy, reunión del profesorado 25/09/06); en estos casos emerge el sentido común que todo docente debe tener y dentro de la diversidad de situaciones que hay que atender en nuestras aulas, la realidad es que para *"vivir"* un proyecto hay que participar del mismo, no sirve la virtualidad. La solución: ayudar para que el estudiante puede andar el camino de aprendizaje a su ritmo. Esto significa que tendrá momentos de encuentro con el grupo y momentos de trabajo en soledad, pero la posibilidad de aprender no creemos que sea exclusividad del aula universitaria. Al optar por recorrer un camino diferente, nos obliga a garantizar que, lo que podemos visualizar desde el día a día con el resto, en su caso tenemos que hacerlo visible desde la aplicación de un instrumento de evaluación (en nuestro caso consiste en la visualización, análisis crítico y aporte de alternativas a una secuencia de clase de educación física). Cuando verificamos que los mínimos están cubiertos, pasamos a darle la oportunidad de realizar un proceso de autoevaluación (en este caso sólo con el docente), que desembocará en una autocalificación razonada y negociada.

Lo expuesto anteriormente se traduce en tratar de ser lo más flexible posible, no dar nunca una sola salida ni dar importancia a la asistencia sino a la aportación realizada. La estrategia es crear *"actitud para el aprendizaje"* o el *"aprender a aprender"* que nos propone (Castell, 1997). En caso extremo, para

los que no quieren implicarse de ninguna manera tiene al final su derecho examen como *"salida legal"* para obtener una calificación de la asignatura.

La implicación pasa por la libertad de elección y el desarrollo continuado de un proceso de evaluación consecuente con las aportaciones realizadas y los recursos ofrecidos. No se trata de implicar para pasar o aprobar una asignatura sino de mostrar que se ha comprendido hasta lo más instrumental, por eso, es requisito dedicar esfuerzo al análisis global de todo lo sabido, de aportar una opinión formada, una respuesta convincente y relacionada con las líneas generales del contenido impartido y construido durante todo el período de enseñanza-aprendizaje.

4. UNA SÍNTESIS CONCLUSIVA

En cualitativa decimos que nunca podemos dar por cerrada una investigación, por esta razón más que concluir, lo que abrimos son nuevas vías de aproximación a un problema que, por su complejidad, requiere de múltiples miradas y no de soluciones únicas. Para finalizar, vamos a abrir un espacio de reflexión en torno a cinco tesis finales que pretenden resumir lo expuesto en el artículo. Tesis que, por otra parte, escuchamos prolijamente cuando se habla de evaluación, pero que son escasamente visibilizadas en la práctica evaluativa del docente universitario.

Evaluar y calificar no son sinónimos de una misma práctica. Se precisa delimitar la frontera entre el significado de evaluar y calificar. La evaluación comienza desde el primer minuto del proceso de aprendizaje y se extiende a lo largo del mismo de forma transversal apoyando todo el proceso. La calificación nace y muere en momentos puntuales, haciéndose especialmente visible al final del proceso. Evaluar significa facilitar a nuestros estudiantes a que tomen conciencia de su proceso de aprendizaje; que identifiquen dónde están sus fortalezas y cuáles son sus debilidades, indicándoles y facilitándoles estrategias para solventar sus carencias. A calificar nos obliga el sistema, para minimizar, incluso invertir, sus efectos perversos. Desde el modelo en colaboración que practicamos, apostamos por un enfoque normativo de la calificación. Creemos en una calificación que facilite al estudiante reconocerse en el grupo; hacer un ejercicio de responsabilidad y de respeto al otro desde la puesta en valor de *"común".*

La evaluación ha de ser consecuente con el proceso formativo. Los modelos tecnológicos en los que nos movemos habitualmente tienden a provocar una planificación de la enseñanza parcelada, al estilo del *"cadavre exquis"* de Magritte (dibujo realizado entre varios autores, habitualmente de una figura humana, partiendo de una hoja de papel doblada en abanico que impide ver la parte realizada por los demás). Este dibujo magrittiano provoca partes independientes con sentido, pero que, una vez vistas en conjunto, muestran una persona habitualmente esperpéntica. Este mismo problema sucede habitualmente con los procesos formativos universitarios. Se plantea una

enseñanza en modelos que, pretendiendo ser innovadores, facilitan la participación del estudiante, el trabajo en colaboración, la primacía del proceso sobre el producto, etc. Pero el último doblez del dibujo, en el que ubicamos la evaluación, se plantea desde modelos tradicionales, donde prima el examen tradicional, adornados con lentejuelas innovadoras (participación, trabajo individual, trabajo de grupo, autoevaluación, etc). Nuestra apuesta de un proceso basado en la colaboración y el traslado de la responsabilidad del aprendizaje al estudiante, nos obliga a desembocar en un último doblez basado en la autoevaluación.

La evaluación debe ser responsabilidad del estudiante. La apuesta metodológica generada a partir de la puesta en marcha del EEES pasa por primar el protagonismo del estudiante en los procesos de aprendizaje. ¿Es posible trasladarle esta responsabilidad dejando en manos del docente la evaluación? Pensamos que no. Si evaluar significa tomar conciencia del proceso vivido, esta debe estar en manos, fundamentalmente, del principal protagonista del mismo. El docente y los compañeros han de quedar en un papel secundario. Tener éxito en esta empresa, especialmente con estudiantes acostumbrados a ser juzgados, criticados, guiados, corregidos, evaluados, calificados, etc, pasa por potenciarles desde el primer momento una actitud crítica y reflexiva respecto a su proceso de aprendizaje y el de los demás.

La evaluación ha de ser democrática. El despotismo ilustrado: todo para el estudiante, pero sin el estudiante, en el que ha estado (y pensamos que aún se mantiene en gran parte) el modelo docente universitario, no es sostenible en una sociedad que pretende poner en valor los principios que debieran regir la convivencia democrática. Esta idea, trasladada al micro contexto de una Facultad de Educación, cobra, si cabe, aún más valor. Una evaluación despótica dejaría sin sentido todo el discurso de participación, responsabilidad y compromiso con su proceso de aprendizaje que estamos demandando al estudiante. La autoevaluación es un fiel reflejo de esta creencia y en ella, pretendemos que participen todos los implicados: docente, estudiante, compañeros, dejando siempre en manos del protagonista la última decisión, pero desde una actitud dialógica abierta a todos.

La evaluación debe ser educativa. Hay que desterrar la imagen de la evaluación como sanción y potenciar la idea de una evaluación para la mejora. Aprender desde el error. Sólo desde este cambio de mirada podremos desterrar, de nuestros estudiantes, la percepción del docente como *"enemigo"* al que tienen que enfrentarse. Si nuestra principal función es facilitar la formación de educadores para la Enseñanza Básica, quizás debamos tomar conciencia que con la teoría no basta, es imprescindible una práctica guiada por los mismos principios educativos que queremos que nuestros estudiantes pongan en práctica en su futuro desarrollo profesional.

5. REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Álvarez Méndez, J. M., (1994). La evaluación del rendimiento académico de los alumnos en el sistema educativo español. Angulo, J. F. y Blanco, N. (Coord.) (1994).*Teoría y desarrollo del currículum.* Málaga: Aljibe, pp. 313-342.

-. (2001). *Evaluar para conocer, examinar para excluir.* Madrid: Morata.

Alvesson, M. (1999). Methodology for close up studies. Institute of Economic Research: Working Paper Series. Disponible en http://www.lri.lu.se/pdf/wp/1999-4.pdf

Angulo Rasco, J. F., (1994). ¿A qué llámanos evaluación? Las distintas acepciones del términos evaluación o por qué no todos los conceptos significan lo mismo. En Angulo, J. F. y Blanco, N. (Coord.) (1994). *Teoría y desarrollo del currículum.* Málaga: Aljibe, pp.283-296.

Castells, M. (1997). *La era de la información. Economía, sociedad y cultura*. Vol.1 La sociedad red. Madrid: Alianza

Delors, J. (1996). La educación encierra un tesoro. UNESCO. Disponible en http://www.unesco.org/education/pdf/DELORS_S.PDF

Denzin, N. y Lincoln, I. (2000). The Discipline and the Practice of Qualitative Research. *Handbook of Qualitative Research*, Denzin, N. y Lincoln, I. Londres: Sage.

Fernández, P. (1994). *La Psicología colectiva, un fin de siglo más tarde*. Barcelona: Anthropos-Colegio de Michoacán.

Fernández Balboa, J. M. (1993). Critical pedagogy: Making critical thinking really critical. *Analytic Teaching.* 13(2), 61-72.

- (1995). Reclaiming physical education in higher education through critical pedagogy. *Quest, 47*(1), 91-114.

- (1997). Physical education teacher preparation in the postmodern era: Toward a critical pedagogy. Fernández Balboa, J. M. (Coord.) *Critical postmodernism, human movement, physical education and sport.* Albany, NY: SUNY Press.

-. (2003). La Auto-Evaluación (y la auto-calificación) como Formas de Promoción Democrática; Moral, C. (Coord). En *Materiales de Formación del Profesorado Universitario –Guía III-* Granada, UCUA (Unidad para la Calidad de las Universidades Andaluzas), pp. 97.

- (2004). Recuperando el valor ético-político de la Pedagogía: las diferencias entre la Pedagogía y la Didáctica. Fraile, A. (Coord.). *Didáctica de la Educación Física. Una perspectiva crítica y transversal.* Madrid. Editorial Biblioteca Nueva.

-. (2005) La autoevaluación como práctica promotora de la democracia y la dignidad, en Sicilia,A. y Fernández-Balboa,J. M. (coord.) *La otra cara de la educación física: la educación física desde una perspectiva crítica*. Barcelona. Inde.

- (2006) Dignity and democracy in the college classroom: The practice of self-evaluation. Rebecca A. Goldstein *Useful Theory: Making Critial Eduation Practical*. New York: Peter Lang Publishing,

Fernández Sierra, J. (1994). Evaluación del currículum: perspectivas curriculares y enfoques en su evaluación. Angulo J. F. y Blanco, N. (Coord.) (1994). *Teoría y desarrollo del currículum Málaga*: Aljibe, pp. 297-312.

.- (1996) ¿Evaluación? No, gracias, calificación. En *Cuadernos de Pedagogía, nº 243*. pp 92-97

Flecha, R. (1997). Pensamiento y acción crítica en la sociedad de la información. GOIKOETXEA PIÉROLA, J. y GARCÍA PEÑA, J. (Coords). *Ensayos de Pedagogía Crítica*. Madrid. Editorial Popular.

.- (1999). Modern and postmodern racism in Europe: dialogic approach and anti-racist pedagogies, Harvard Educational Review, 69(2), 150-171

Fraile, A y Aragón, A (2003) La autoevaluación a partir de los compromisos de los estudiantes de educación física. Navarro,V. y Jímenez,F. (Ed), *Actas XXI Congreso Nacional de Educación Física*. Tenerife: Universidad de la Laguna.

Glaser, B. y Strauss, A., (1967). *The Discovery of Grounded Theory: Strategies for Qualitative Research*, Chicago: Aldine Publishing Company

Hammersley, M. y Atkinson, P. (1994). *Etnografía: métodos de investigación*. Barcelona: España. Editorial Paidós.

House, E., (1994), *Evaluación, ética y poder*, Morata, Madrid.

López Pastor, V.M. (2004) La participación del alumnado en los procesos evaluativos: la autoevaluación y la evaluación compartida en educación física. Fraile Aranda, A. *Didáctica de la Educación Física: una perspectiva crítica y transversal*. Madrid: Biblioteca Nueva. pp:265-291.

López Pastor, V. M.; González Pascual, M.; Barba Martín, J. J. (2005) La participación del alumnado en la evaluación: la autoevaluación, la coevaluación y la evaluación compartida. *Rev. Tandem. Didáctica de la Educación Física, 17*. 21-37

Mclaren, P.. (1999). Pedagogía revolucionaria en tiempos postrevolucionarios: repensar la economía política de la educación crítica. Imbernón, F. (Coord.), *La educación en el siglo XXI. Los retos del futuro inmediato*. Barcelona. Editorial Graó

Morin, E. (1999). *Les sept savoirs necessaires à l'éducation du future. París: UNESCO/Ed. Idile Jacob*

Muros, B. (2004). *Teorías implícitas del profesorado universitario español en educación física sobre su práctica de la pedagogía crítica*. Tesis Doctoral. Granada. Universidad de Granada

Reed-Danahay, Deborah, ed. 1997*. Auto/Ethnography: Rewriting the Self and the Social.* Oxford and New York: Berg Publishers*.*

Rivera, E. y De la Torre, E. (2003) ¿Formar docentes o formar personas? La formación inicial del profesorado ante los restos del nuevo marco educativo. Navarro,V. y Jiménez,F. (Ed), *Actas XXI Congreso Nacional de Educación Física.* Tenerife*:* Universidad de la Laguna.

.- (2005). Democratizar el aula universitaria: una propuesta alternativa de formación inicial universitaria desde la participación del alumnado. *Investigación en la Escuela*, 57, 85-95.

Rivera, E.; De La Torre, E. y Trigueros, C. (2009). Formar docentes, formar personas: la formación inicial del profesorado desde una propuesta sociocrítica. Conferencia presentada al *I Ciclo sobre Complejidad y Modelo Pedagógico.* Disponible en *http://www.tendencias21.net/ciclo/Un-centro-para-formacion-en-la-complejidad-de-educadores-y-docentes-dara-continuidad-al-Ciclo_a68.html*.

Ruiz de Olabuénaga, I., (2003): *Metodología de la investigación cualitativa*. Bilbao: Universidad de Deusto

Salinas, D., (2002). *¡Mañana examen! La evaluación: entre la teoría y la práctica.* Barcelona: Graó

Santos Guerra, M. A. (1999). 20 Paradojas de la evaluación del alumnado en la Universidad española. *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado,* nº2, Disponible en http://www.aufop.org/publica/reifp/ num_reifp.asp

.- (2003). *Una flecha en la diana: la evaluación como aprendizaje.* Madrid: Narcea

Trigueros, C.; Rivera, E. y De la Torre, E. (2006) "El aprendizaje colaborativo en la formación de maestros. Una experiencia práctica". *Tandem*, 20; 45-55.

.Zabalza, M. A. (2001). Evaluación, Formación e Innovación en la Universidad. El triángulo estratégico de la calidad. Formación y desarrollo profesional del profesorado universitario. *Actas X Congreso Nacional de Modelos de Investigación*. A Coruña: Educativa AIDIPE, pp.260-283.

Referencias totales / Total references: 36 (100%)
Referencias propias de la revista / Journal's own references: 0

Formar Docentes, formar Personas: una experiencia transdisciplinar para democratizar el aula universitaria

Enrique Rivera García
Carmen Trigueros Cervantes
Eduardo de la Torre Navarro
Universidad de Granada/Facultad de Ciencias de la Educación
Alberto Moreno Doña
Universidad Austral de Chile/Instituto de Filosofia y Estudios Educacionales

Introducción

El proyecto "Formar docentes, formar personas" tiene una trayectoria de siete años de desarrollo, y en este tiempo, nunca se había abordado una evaluación en profundidad de la propuesta. La necesidad de entrar en profundidad en el análisis de las percepciones del alumnado y los significados que construyen en torno a la propuesta, ha sido la causa principal de embarcarnos en una investigación evaluativa que siente las bases para consolidar una propuesta de calado en los próximos cursos.

Escuchar y escucharnos, es fundamental para abrir una puerta al análisis sobre la Formación Inicial de maestros en la Universidad Española; para poder adaptar ésta a los requerimientos educacionales de la sociedad del conocimiento en que estamos inmersos, en estos momentos, en los que la Universidad está viviendo el proceso de convergencia europea que todos conocemos.
Dicho proceso de convergencia está siendo motivo de muchos acuerdos, pero también de algunas discordancias, tanto en el ámbito educativo en general, como en la Educación Física en particular (Martínez Bonafé, 2004; Barbero, 2007; Devís y Peiró, 2007). Barbero, al igual que Devís y Peiró argumentan la necesidad de que las propuestas que se desean establecer deben ir acompañadas de fuertes cambios estructurales, mientras que la crítica más dura la realiza Martínez Bonafé (2004), al relatar como el nuevo sistema de competencias que intenta homogeneizar la formación de maestros y profesores en toda Europa no es más que un nuevo discurso anclado en la lógica empresarial. Sea como sea, la innovación pedagógica en la formación inicial de maestros y maestras no es algo del presente, sino que muchos grupos de profesores llevan tiempo trabajando a partir de lógicas pedagógicas y principios éticos, políticos y educativos que superen el modelo reproductor de conocimientos (tecnocrático).

Intentan de este modo, convertir la formación inicial de maestros en un espacio educativo que no sólo forme profesionales con un conocimiento técnico adecuado, sino también con una visión de compromiso social, ético y pedagógico que contribuya, a partir de la educación, a transformar la sociedad consumista, neoliberal y discriminadora en la que estamos, para acercarse así a la

"eutopía[1]" de una sociedad equitativa, donde la justicia social sea la clave que permita convertir la democracia representativa presente en una verdadera democracia participativa.
Esta última intención que damos a conocer, nace en la formación de profesores y maestros, a partir de lo que se dio en llamar "Pedagogía Crítica", también conocida como la nueva sociología de la educación o la teoría crítica de la educación (McLaren, 1999). La Pedagogía Crítica (Freire, 2002, 2005a, 2005b;), tiene como principal objetivo democratizar los procesos formativos, para contribuir así a un proceso educativo que busca humanizar a las personas y conseguir la justicia social.
En el ámbito de la formación de profesores y maestros de educación física, la Pedagogía Crítica ha tenido un fuerte desarrollo, tanto en el ámbito internacional como nacional. Según Kirk (1986, 1999, 2001, 2004), nuestra área se ha caracterizado por una falta de análisis ideológico que ayude a comprender los condicionantes que han limitado la formación de profesionales en el área de educación física, motivo por el que las teorías de reproducción han tenido tanta fuerza en nuestras disciplina.

Si bien es cierto que las prácticas tecnocráticas han tenido y siguen teniendo mucha presencia en el área, no es menos cierto que han existido movimientos alternativos que han estudiado, analizado y propuesto alternativas al respecto (Bain, 1993; Fernández Balboa, 1993a, 1993b, 1995, 1997; López Pastor, 2005, 2006, 2007; Pascual, 1999, 2002, 2004; Rivera y de la Torre, 2005; Trigueros, Rivera y de la Torre 2006; de la Torre, Rivera y Trigueros, 2007; Rivera, de la Torre y Trigueros, 2009)

Objetivos y metodología
El objetivo marco se concreta en: "analizar los procesos de democratización del aula universitaria puestos en práctica y evaluar el proyecto realizado teniendo presente la opinión del alumnado implicado"

Se trata de un estudio fenomenológico realizado desde una perspectiva interpretativa. La metodología utilizada es la cualitativa, porque nuestro estudio posee un carácter descriptivo, relacional e interpretativo. (Strauss y Corbin, 1994; Ruiz, 2003). El análisis se realiza utilizado una perspectiva inductiva, basándonos en la teoría fundamentada (Glaser y Strauss, 1967) y apoyándonos en el programa NVivo 8 para realizar las tareas de análisis, descripción e interpretación.

Nuestro contexto se ha centrado en los participantes del proyecto "Formar docentes, formar personas" en el curso 2008/09. Para la selección se atiende a tres atributos: nivel de asistencia a clase; calificación obtenida y sexo. En la siguiente tabla se puede ver su distribución:

Asistencia	%
Alta	13,0
Moderada	3,7
Muy Alta	83,3

Calificación	%
Aprobado	12,9
Notable	67,7
Sobresalien	19,4

Sexo	%
Hombre	58,7
Mujer	41,3

Entrev.
6
5

Distribución porcentual de las evaluaciones del proyecto. Total: 63

Las técnicas de recogida de información, han sido los relatos escritos donde los estudiantes han realizado la evaluación del proyecto y las entrevistas realizadas a los estudiantes.

[1]La utopía nos inmoviliza, por su imposibilidad, mientras que la eutopía nos moviliza, ya que es posible. (Calvo, 2003)

Descripción del proyecto "formar docentes, formar personas"
Parte de dos ideas claves: entender que la educación no es neutral sino que tiene una fuerte carga ideológica que condiciona todo proceso formativo; y que todo acto educativo debe transcender al contexto en el que se enmarca.

Nuestra intención es hacer presente el concepto "democracia" en las clases como si tratara de un estilo de vida, basado en la participación desde el diálogo y la acción cooperativa y planteada desde dos planos complementarios, el ético y el normativo. El mayor compromiso es el de enseñar valores desde la vivencia. Pensamos que sólo así nuestros alumnos y alumnas tomarán conciencia de lo verdaderamente importante: ayudar a construir ciudadanos y ciudadanas más justos, equitativos y comprometidos socialmente.
Resulta importante enfatizar los cuatro apartados esenciales que lo definen: (de la Torre, Rivera y Trigueros, 2007: 51-52)

a) Transdisciplinareidad. El proyecto une tres asignaturas: Educación Física y su Didáctica II (troncal), Didáctica del Juego Motor y la Iniciación Deportiva (obligatoria) y Danza y Juegos Populares (optativa). Las dos primeras comparten tiempos y espacios pedagógicos, metodología y evaluación, mientras la tercera utiliza la misma metodología, comparte algunos tiempos y espacios pedagógicos, y aunque utiliza el mismo modelo evaluativo lo hace separadamente de las dos otras materias ya mencionadas.

b) Principios. El fundamental, y que cruza transversalmente todas las acciones realizadas, es el principio de democracia. La democratización del espacio educativo universitario, se está entendiendo como un espacio fundamentado en la participación colegiada en la toma de decisiones, el compromiso social y la emancipación.

Los valores asociados a dicho principio democratizador son el de libertad e igualdad y los que de ellos se desprenden: tolerancia, solidaridad, dignidad, justicia, autonomía y responsabilidad.

c) Metodología. Está orientada por la perspectiva constructivista y se caracterizada por:
- El alumnado posee libertad para decidir sobre su ritmo de aprendizaje.
- Los aprendizajes deben ser conectados con la realidad contextual de la escuela y con los intereses del alumnado.
- El docente como mediador del proceso de aprendizaje.
- El enfoque dialógico y crítico, potenciando el aprendizaje entre iguales.
- Utilización de las TIC para facilitar el aprendizaje.
- Énfasis en la observación, análisis, discusión y modificación de la realidad educativa.
- Lecturas, exposiciones y reflexiones críticas que complementan y enriquecen todo el proceso de aprendizaje.

Todos los trabajos, tanto individuales como grupales, quedan a disposición de los implicados en el proyecto desde su publicación en las diferentes páginas web, con el fin de concienciar al alumnado, que el conocimiento no es personal e intransferible, sino que, para que cobre sentido, debe ser compartido con toda la comunidad.

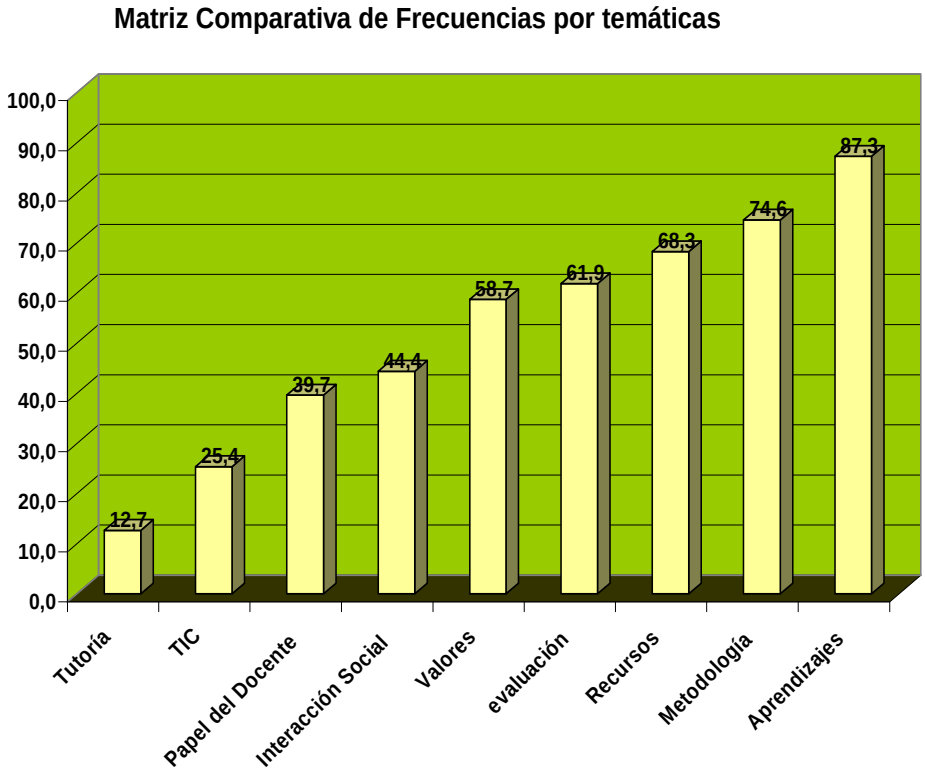
El trabajo que realizan los profesores no puede limitarse a acompañar a los estudiantes en unas clases determinadas. Se parte de la idea freiriana de que el profesor también aprende durante el proceso.

d) Autoevaluación. Es una forma de incentivar a la reflexión y valoración crítica de todo el proceso de construcción de saberes. Concluye con la autocalificación. El proceso de autoevaluación se divide en tres grandes momentos: concientización, compromiso y

definición de criterios para la autoevaluación y sesión final de autoevaluación y autocalificación pública.

Describiendo y reflexionando sobre los resultados del proyecto

Desde la gráfica 1 de frecuencias, podemos ver que las temáticas más recurrentes en los discursos del alunado se centran en los aprendizajes alcanzados, la metodología utilizada, los recursos puestos en práctica para el desarrollo del proyecto FDP. Otro tema que es importante, por ser el que genera mayor polémica, es el referido a la evaluación, y más que a la evaluación, a su materialización final en una nota numérica. El tema de los valores es otro de los ejes importantes de la propuesta. También aparece con nitidez el papel que han jugado los docentes y las relaciones sociales que se han puesto en juego desde el proyecto. Y para cerrar este panel de temáticas significativas, se sitúa la utilización de las TICs y el espacio de las tutorías. Desde esta primera aproximación (simplemente numérica) ya podemos adelantar que las temáticas emergentes reflejan con claridad las intenciones del proyecto, por lo que podemos decir que existe una buena relación entre las percepciones y significados mencionados por los estudiantes y los objetivos previos que



nos marcamos.

Gráfica 1

Entrando en el análisis cualitativo, exponemos dos metáforas muy reales que nos expresa un estudiante a la hora de valorar el proyecto global: << *Este proyecto para mí es lo mejor que he vivido desde que llegué a esta facultad*>> y esta afirmación la realiza desde dos realidades totalmente objetivas: <<*no me importe madrugar*>> y no me importa << *tener que echarle horas*>> *(Estudiante MS76422683)*. No me importa madrugar significa que el proyecto es significativo para él, que está motivado y que merece la pena levantarse de la cama para ver, qué de nuevo podemos aprender hoy. No me importa echarle horas, lo podemos traducir en que merece la pena el esfuerzo que estoy realizando, que las metas están claras y que al final del proceso tengo la seguridad de que saldré gratificado.

Desde estas primeras impresiones podemos ver cómo queda la huella del proyecto impresa en el alumnado: *<<… guiará mis pasos como educador,… será de los más influyente en mi pensamiento como educador, sino lo que más.>> (Estudiante HN15473993); <<… espero que dentro de algunos años, el tratamiento que se le ha dado a estas tres asignaturas desde el proyecto común, que para nosotros ha sido una novedad, sea lo común en los centros de educación.>> (Estudiante HN74731377); <<… lo más bonito, es que gracias al proyecto, me he dado cuenta de lo gratificante y bonita que es la educación.>> (Estudiante MN76422933).* ¿Qué está pasando en la Educación? *<< …, si de adultos nos tienen que enseñar valores y educación ¿qué ha pasado en la formación inicial (primaria y secundaria) para que no los hayamos aprendido?>> (Estudiante MS76422683)*. Esta reflexión nos debiera hacer replantear el papel de los docentes, tenemos la mirada puesta en una estrella, que a pesar de su fulgor, (la búsqueda de la eficacia nos puede deslumbrar) no es quizás la correcta. Un buen docente para la Enseñanza Primaria, quizás debe buscar rumbos menos resplandecientes, pero básicos, para aprender a ayudar a sus alumnos a desenvolverse en una sociedad compleja y llena de incertidumbre.

Pero el proyecto no es cómodo, implica tiempo y a veces el alumnado se lamenta de no tener este preciado tesoro, comentando que *<<… si todas las asignaturas fuesen igual el día estaría justito porque la frase de que somos universitarios está muy bien pero el día sigue teniendo 24 horas.>> (Estudiante HN14628855); <<… siempre he tenido que trabajar a marchas forzadas.>> (HN5932572)*. La solución, es algo que nos llevamos planteando desde hace años, pero la rigidez del sistema siempre nos ha impedido realizarlo, como comenta este estudiante *<<…, pondría ambas asignaturas anuales, siguiendo otro ritmo de trabajo y por supuesto la mitad de horas semanales, ya que si no estaríamos en las mismas.>> (Estudiante MN78710496)*. Reconocemos que el desarrollo cuatrimestral que actualmente tiene nos obliga a trabajar (a todos) a un ritmo impresionante (al que la mayoría no están acostumbrados), lo que les obliga a tener que *<< llevarlo todo al día porque si no en la práctica no se sabe que estás haciendo.>> (Estudiante MN78710496)*. Esta sensación de máxima presión hace también que el alumnado, habituado a otros ritmos con grandes mesetas y picos cortos de alta intensidad, sienta que lo que nosotros consideramos *<<…, un trabajo básico, para otras personas es un trabajo notable y de bastante esfuerzo y dedicación.>> (Estudiante HN25599048)*, esto, al final del proceso se transforma para algunos en un espejismo: sentirse merecedores de una alta calificación, cuando la realidad es que su trabajo se ha situado en niveles de normalidad.

Cerramos este análisis con una cita aportada por un estudiante (HS74661846) en su evaluación y que corresponde al Padre Manjón: *"Escuela sin juego no es escuela, es cementerio; maestro triste no es buen maestro, podría ser buen sepulturero; enseñanza sin alegría es aburrimiento, no es educación, es antihumano"*[2]

Conclusiones inacabadas

Al igual que el proyecto no lo podemos dar por cerrado, esta evaluación no concluye, se transforma en el punto de partida para comenzar el próximo proyecto: "Formas Docentes, Formar Personas" (8ª ed.). Desde esta idea vamos a tratar de recoger aquellas percepciones que hemos construido desde este informe:

- Es necesario profundizar en el enfoque cooperativo de la enseñanza que debe ser un objetivo claro de cara al próximo curso.
- Respecto a los aprendizajes, la idea de "utilidad" que declaran aprender nuestros estudiantes, es de suma importancia al estar ligada a la breve, pero intensa vivencia en el aula real. Es imprescindible seguir potenciando la autonomía que les facilite construir su propio "banco de

[2] Manjón, A. (1906) *El pensamiento del Ave-María*, Granada: Imprenta-Escuela del Ave-María, p.163.

propuestas", al tiempo que pueden reflexionar sobre el "para qué" de la educación física en la escuela.

- Los alumnos han vivenciado la metodología utilizada, como algo "novedoso" y valioso. El éxito lo perciben en construir desde la práctica, pero acompañada de la reflexión, la crítica y el debate. La "teoría" sólo cobra sentido si adquiere significatividad en el proceso de aprendizaje. Para acceder a ella, el problema lo encontramos en las propuestas que hacemos de lectura. Hay que ir más allá, provocar un acercamiento a la lectura por necesidad y no por obligación (como sucede en algunos casos).
- En cuanto a la presencia de las TICs en nuestro proyecto, creemos que es un pilar básico que hay que seguir mejorando. El alumnado es favorable a su utilización, incluso les gustaría que fuera ampliado a otros espacios. Nuestra propuesta pasa por mejorar la web, fusionando las dos actuales en una sola; dotándola de capacidad suficiente para poder ser, no sólo de información y descarga, sino convertirse en una verdadera "colmena" de las propuestas y aprendizajes de los estudiantes.
- Las tutorías son una estrategia en la que hay que seguir profundizando, buscando propuestas, quizás menos individualizadoras, pero que aumenten los tiempos y la cercanía con el estudiante.
- El punto de mayor fricción del proyecto lo encontramos en la evaluación (especialmente en la calificación), es aquí donde parte de lo construido se ha puesto en tensión. La solución es compleja, estamos pidiendo que valores como la dignidad, el respeto, la justicia, la honestidad queden al descubierto, y que ninguno de ellos flaquee en el intento. Hay que hacer una labor de "concientización" previa mucho más intensa, además de facilitar criterios más visibles al alumno. La solución es compleja, llevamos siete años buscándola, pero si es cierto que a lo largo de ellos hemos ido mejorando esta parte, para nosotros irrenunciable, del proyecto.
- Que el proyecto es un espacio de trabajo desde los valores que toda sociedad democrática debe tener, pensamos que ha quedado visible desde las percepciones del alumnado. Pero hay que seguir insistiendo en esta dirección, es algo que tenemos claro.

Bibliografía

Bain, Linda (1993). Ethical issues in teaching. *Quest, nº*45, pp.69-77.

Barbero González, José I. (2007). Incertidumbres en la formación de los maestros y maestras de la EF escolar en el Marco de la Convergencia Europea. En Martínez Lucio y Bores Nicolás (Coords.) *La Formación del profesorado de Educación Física en el marco de la convergencia europea*. Valladolid: Universidad de Valladolid.

Calvo Muñoz, Carlos. (2003). Latinoamérica eutópica. En Elizalde, Antonio (Coord.) *Las nuevas utopías de la diversidad. Lo deseable vuelve a ser posible*. Santiago de Chile. Editorial Universidad Bolivariana.

De la Torre, Eduardo; Rivera, Enrique y Trigueros, Carmen (2007). Creencias y concepciones de la educación física en evolución: el caso de la formación del profesorado de educación física en la educación primaria. En *Revista Tándem. Didáctica de la Educación Física*, nº 23, pp. 50-56

Devís Devís, José y Peiró Velert, Carmen (2007). La creación del espacio europeo de educación superior y la formación de los profesionales de la educación física y el deporte en España: iniciativas desde la Universidad de Valencia. En Martínez, Lucio y Bores, Nicolás (Coords.) *La Formación del profesorado de Educación Física en el marco de la convergencia europea*. Valladolid: Universidad de Valladolid.

Fernández Balboa, Juan M. (1993a). Critical pedagogy: Making critical thinking really critical. *Analytic Teaching.* 13(2), 61-72.

- (1993b). Aspectos crítico y cívico del rol de los/as profesionales de la Educación Física y el deporte: Conexiones con la política, la economía y el medio ambiente. *Apunts,* nº 34, pp. 74-82.

- (1995). Reclaiming physical education in higher education through critical pedagogy. *Quest,* nº 47(1), pp. 91-114.
- (1997). Physical education teacher preparation in the postmodern era: Toward a critical pedagogy. En Fernández Balboa, Juan M. (Coord.) *Critical postmodernism, human movement, physical education and sport.* Albany NY: SUNY Press.

Freire, Paulo (2002). *Pedagogía del oprimido*. Madrid: Siglo XXI Editores.

- (2005a). *La educación como práctica de libertad*. Madrid: Siglo XXI Editores.
- (2005b). *La importancia de leer y el proceso e liberación*. Madrid: Siglo XXI Editores.

Glaser, Barney y Strauss, Anselm (1967) *The discovery of grounded theory. Strategies for qualitative research*, Chicago: Aldine Publishing Company.

Kirk, David (1986). Beyond the limits of the critical discourse in teacher education: Towards a critical pedagogy. *Teaching and Teacher Education*, 2, 2, pp.155-157.

- (1999). Una base de conocimiento para una pedagogía crítica para la formación del profesor de Educación Física. En *Actas del Congreso Internacional: La Educación Física en el Siglo XXI.* Jerez de la Frontera: Editorial FEDE.
- (2001). Fundamentos para una pedagogía crítica en la formación del profesorado de Educación Física. En Devís Devís, José (Coord.). *La educación física, el deporte y la salud en el siglo XXI.* Alicante: Editorial Marfil.
- (2004).Towards a critical history of the body, identity and health: Corporal power and school practice. En Evan, John; Davies, Brian y Wright, Jan. (Coords.). *Body knowledge and control: Studies in the sociology of physical education and health*. Londres: Routledge.

López Pastor, Víctor, M. (2005). La participación del alumnado en la evaluación: la autoevaluación, la coevaluación y la evaluación compartida. En *Tandem: Didáctica de la Educación Física*, nº17, pp. 21-37.

- (2006). La evaluación en educación física: revisión de modelos tradicionales y planteamiento de una alternativa. Evaluación formativa y compartida. En *Retos: nuevas tendencias en educación física, deporte y recreación*, nºn10, pp.31.41.
- (2007). Trece años de evaluación compartida en Educación Física. En *Revista Internacional de Medicina y Ciencias de la Actividad Física y del Deporte*, nºn26.

Martínez Bonafé, Jaume (2004). La formación del profesorado y el discurso de las competencias. En *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, nº18, 3, pp.127-143.

McLaren, Peter. (1999). Pedagogía Revolucionaria En Tiempos Posrevolucionarios: Repensar La Economía Política De La Educación Crítica. En Imbernón, Francisco. (Coord.), *La Educación En El Siglo XXI. Los Retos Del Futuro Inmediato*. Barcelona: Editorial Graó.

Pascual Baños, Carmina (1999) La formación inicial del profesorado de educación física: en busca del significado profesional perdido. En Revista *Conceptos,* nº6. *http://www.quadernsdigitals.net/index.php?accionMenu=hemeroteca.VisualizaArticuloIU.visualiza&articulo_id=2204* [20/03/2009].

- (2002). La pedagogía crítica en la formación del profesorado de educación física. Sobre todo una pedagogía ética. En *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, nº 43, pp.123-135.
- (2004). Formación del profesorado: reflexión-acción y la ética del trabajo bien hecho. *Tándem. Didáctica de la Educación Física*. nº 15; pp.18-25.

Rivera, Enrique; de la Torre, Eduardo (2005). Democratizar el aula universitaria: una propuesta alternativa de formación inicial universitaria desde la participación del alumnado. En *Investigación en la Escuela*, nº 57, pp. 85-95.

Rivera, Enrique; de la Torre, Eduardo y Trigueros, Carmen (2009). Formar docentes, formar personas: la formación inicial del profesorado desde una propuesta sociocrítica. Conferencia presentada al *I Ciclo sobre Complejidad y Modelo Pedagógico. (http://www.tendencias21.net/ciclo/Un-centro-para-formacion-en-la-complejidad-de-educadores-y-docentes-dara-continuidad-al-Ciclo_a68.html)* [27/04/2009]

Ruiz Olabuénaga, José I. (2003). *Metodología de la investigación cualitativa*. Bilbao: Universidad de Deusto

Strauss, Anselm y Corbin, Juliet (1994). Grounded Theory methodology: An overview, En Denzin, Norman y Lincoln, Yvonna (Coords.) *Handbook of Qualitative Research.* London. Sage Publications.

Trigueros, Carmen; Rivera, Enrique y de la Torre, Eduardo (2006). Aprendizaje colaborativo en la formación de Maestros. Una experiencia práctica. En *Revista Tandem*, nº20, pp.45-55

Rev.int.med.cienc.act.fís.deporte- vol. - número - - ISSN: 1577-0354

Moreno-Doña, A.; Trigueros-Cervantes, C. y Rivera-García, E. (). Percepciones sobre la autoevaluación en la formación de profesores de educación física / Perceptions about self-assessment in the education of P.E. teachers. Revista Internacional de Medicina y Ciencias de la Actividad Física y el Deporte vol. () pp. Pendiente de publicación / In press.

ORIGINAL

PERCEPCIONES SOBRE LA AUTOEVALUACIÓN EN LA FORMACIÓN DE PROFESORES DE EDUCACIÓN FÍSICA

PERCEPTIONS ABOUT SELF-ASSESSMENT IN THE EDUCATION OF P.E. TEACHERS

Moreno-Doña, A.[1]; Trigueros-Cervantes, C.[2] y Rivera-García, E.[3]

1. Dr. Educación Física. Grupo de Estudio Motricidad y Educación. Escuela de Educación Física. Pontifica Universidad Católica de Valparaíso (Chile) alberto.moreno@ucv.cl
2. Dra. Educación Física. Profesora Universidad de Granada (España) ctriguer@ugr.es http://www.ugr.es/~ctriguer/
3. Dr. Educación Física. Profesor Universidad de Granada (España) erivera@ugr.es http://www.ugr.es/~erivera/

Código UNESCO / UNESCO Code: 5801 Teoría y métodos educativos (Evaluación de alumnos) / Education methods and theory (Students assessment)
Clasificación del Consejo de Europa / European Council Classification: 5 Didáctica y metodología / Didactics and methodology

Recibido 18 de agosto de 2011 **Received** August 18, 2011
Aceptado 20 de octubre de 2011 **Accepted** October 20, 2011

RESUMEN

El artículo analiza las percepciones de los estudiantes de Magisterio de Educación Física (1º y 2º), en relación al proceso de autoevaluación vivenciado durante el proyecto pedagógico "Democratizar el aula universitaria: formar docentes, formar personas". La investigación se enmarca en la Fenomenología como método de estudio, respetando los principios del paradigma interpretativo. Los procedimientos para el análisis de los datos cualitativos que se emplean, se ciñeron a las propuestas de fragmentación y articulación de la "grounded theory". El total de participantes que aportaron una narrativa ascendió a 38 y 11 de ellos fueron entrevistados. Los hallazgos obtenidos hacen referencia a la emoción como piedra angular del proceso de

PENDIENTE DE PUBLICACIÓN / IN PRESS

autoevaluación, la trascendencia de los aprendizajes generados y la importancia de desvelar los valores implícitos en nuestras acciones.

PALABRAS CLAVE: formación de profesores, educación física, autoevaluación, educación democrática, pedagogía crítica.

ABSTRACT

The article examines the perceptions of students from the first and second years of the 3 year degree on Physical Education Teaching (Faculty of Educational Science at the University of Granada, Spain) who participated in the pedagogical Project "Democratizing the university class: educating teachers, educating people".Our job is a phenomena study in the interpretative pardigm. The used analysis procedures were based, in general, on the fragmentation and articulation proposals from the "grounded theory". The number ofparticipants that handed in written accounts was 38, while 11 studentswere interviewed. The findings show that emotions have been the cornerstone of the self-assessment process, and the also show the importance of the generated learning and the importance of revealing the implicit values of our actions.

KEY WORDS: teacher education, physical education, self-assessment, democratic education, critical pedagogy.

1. INTRODUCCIÓN

El proceso de convergencia en la educación superior europea está siendo motivo de muchos acuerdos, pero también de algunas discordancias en el ámbito de la formación de maestros y profesores, tanto en el ámbito educativo en general como en la Educación Física (en adelante EF) en particular (Barbero, 2007; Devís y Peiró, 2007; Martínez, 2004). Se argumenta la necesidad de que las propuestas que se desean establecer deben ir acompañadas de fuertes cambios estructurales, e incluso se analiza cómo el nuevo sistema de competencias no es más que un nuevo discurso anclado en la lógica empresarial reinante en los sistemas educativos formales de la actualidad y cuya intencionalidad está centrada en homogeneizar la formación de maestros y profesores en toda Europa (Martínez, 2004). La innovación pedagógica en la formación inicial de maestros y otros profesionales (Gimeno y Gallego, 2007; Hernández, González y Guerra, 2006; López, 2009; Sáiz y Román, 2011) no es algo, únicamente, del presente, generado desde el proceso de convergencia europea, sino que muchos grupos de profesores y académicos llevan tiempo trabajando a partir de lógicas pedagógicas y principios éticos, políticos y educativos que superen el modelo reproductor de conocimientos (tecnocrático), intentando convertir la formación inicial de maestros en un espacio educativo que no sólo forme profesionales con un conocimiento técnico e instrumental adecuado, sino también con una visión de compromiso social, ético y pedagógico que contribuya a mejorar la sociedad que cohabitamos (López, 2009).

PENDIENTE DE PUBLICACIÓN IN PRESS

Esta última intención que damos a conocer nace, en la formación de profesores y maestros, a partir de lo que se dio en llamar "Pedagogía Crítica", también conocida como la nueva sociología de la educación o la teoría crítica de la educación (McLaren, 1999). La Pedagogía Crítica, según Derridá (2001; en Giroux, 2009: 17) "*abre un espacio en el que los alumnos y alumnas deberían ser capaces de asumir su propio poder como agentes críticos; proporciona una esfera en la que la libertad sin condiciones, una libertad para cuestionar y afirmar, resulta básica para los objetivos de la universidad, o incluso de la propia democracia".*

En el ámbito de la formación de profesores y maestros de EF, la Pedagogía Crítica ha tenido un fuerte desarrollo, tanto en el ámbito internacional como nacional. Según Kirk (2007), nuestra área se ha caracterizado por una falta de análisis ideológico que ayude a analizar los condicionantes que han limitado la formación de profesionales en el área de EF, motivo por el que las teorías de reproducción han tenido tanta fuerza en la disciplina.

Si bien es cierto que las prácticas tecnocráticas han tenido y siguen teniendo mucha presencia en el área, no es menos cierto que han existido movimientos alternativos que han estudiado, analizado y propuesto opciones al respecto (Devís y Peiró, 1992; De la Torre, Rivera y Trigueros, 2007; Fernández, 1997, 2004; López y otros, 2007; López, 2009; Lorente y Joven, 2009; Muros, 2009; Rivera y De la Torre, 2005; Sicilia y Dumitru, 2009; Rivera, Trigueros, De la Torre y Moreno, 2010)

Coherentemente con estas propuestas nombradas, desde hace 8 años se desarrolla en la Facultad de Ciencias de la Educación de la Universidad de Granada, España, contexto de este estudio, el proyecto Pedagógico "*Democratizar el aula universitaria: formar docentes, formar personas*" (DAU), fundamentado en los postulados de la Pedagogía Crítica y, por tanto, en la democratización de los procesos formativos, para contribuir así a un proceso educativo que busca humanizar a las personas y trabajar por la justicia social. Para ello, se cree indispensable emancipar a las personas y democratizar las prácticas educativas (Moreno, 2011; Muros, 2004).

La democratización de los espacios y tiempos educativos requiere, entre otras cosas, atender a formas de evaluación entendidas como procesos de diálogo, comprensión y mejora (Santos, 2001). El proyecto Pedagógico "DAU" parte de dos ideas claves y cuatro apartados que lo definen. La primera idea tiene relación con entender que la educación no es neutral sino que, por el contrario, tiene una fuerte carga ideológica que condiciona todo proceso formativo. En cuanto a la segunda idea, la educación cobra sentido si es proyectada en la comunidad que la acoge, manteniendo como utopía el logro de transformar la sociedad hacia modelos cada vez más democráticos, de participación, justicia e igualdad de oportunidades.

PENDIENTE DE PUBLICACIÓN / IN PRESS

Los cuatro apartados esenciales que lo definen son: la transdisciplinareidad, la democratización del aula, una metodología colaborativa identificada con los principios socio-constructivistas y los procesos de autoevaluación (Rivera y de la Torre, 2005; De la Torre, Rivera y Trigueros, 2007).

a) Transdisciplinareidad. El proyecto une tres asignaturas: Educación Física y su Didáctica II (troncal), Didáctica del Juego Motor y la Iniciación Deportiva (obligatoria) y Danza y Juegos Populares (optativa). Las dos primeras comparten tiempos y espacios pedagógicos, metodología y evaluación, mientras la tercera utiliza la misma metodología, comparte algunos tiempos y espacios pedagógicos, y aunque utiliza el mismo modelo evaluativo lo hace separadamente de las dos otras materias ya mencionadas.

b) Principios. El fundamental y que cruza transversalmente todas las acciones realizadas es el principio de democracia. Cuando en el proyecto se plantea la democratización del espacio educativo universitario se está entendiendo que debe ser un espacio fundamentado en la participación colegiada en la toma de decisiones, el compromiso social y la emancipación. Los valores asociados a dicho principio democratizador son el de libertad e igualdad y los que de ellos se desprenden: tolerancia, solidaridad, dignidad, justicia, autonomía y responsabilidad.

c) Metodología. Siendo coherente con los dos aspectos anteriores (a y b), la metodología está orientada por la perspectiva constructivista y está caracterizada por trabajar a partir de lo que se ha dado en llamar aprendizaje colaborativo entre profesores/a, estudiantes, equipos de trabajo y grupo de clase. Dicho aprendizaje colaborativo sustenta su existir en la intencionalidad de realizar un trabajo que invite a desarrollar varias competencias relacionadas con: saber ser, saber hacer y saber (Rivera, De La Torre y Cervantes, 2009)

d) Autoevaluación. Este proceso es una forma de incentivar a la reflexión y valoración crítica de todo el proceso de construcción de saberes. Concluye con el proceso de autocalificación. El proceso de autoevaluación se divide en tres grandes momentos: 1) centrado en la concientización; 2) compromiso y definición de criterios para la autoevaluación; 3) sesión final de autoevaluación y autocalificación pública.

Es a partir de aquí que el propósito general de nuestro trabajo ha sido visibilizar las creencias y teorías implícitas de los estudiantes participantes en el proyecto DAU.

2. METODOLOGÍA DE INVESTIGACIÓN

El trabajo es un estudio fenomenológico y estamos dentro de lo que se ha dado en llamar, en investigación social, el paradigma interpretativo. Para su desarrollo nos apoyaremos en la metodología cualitativa, ya que el estudio posee un carácter descriptivo, relacional e interpretativo (Fraile y Vizcarra, 2009)

PENDIENTE DE PUBLICACIÓN / IN PRESS

¿Cuál ha sido el detonante del mismo? Las preguntas surgen a partir del elemento que se identifica como el más controvertido o polémico de toda la propuesta: dejar en manos del estudiante el poder de la evaluación. Desde aquí se plantean inicialmente las siguientes preguntas de investigación:

- ¿Cómo valoran el proceso de autoevaluación seguido?
- ¿Cuáles son las fortalezas y debilidades que detectan en él?
- ¿Cuál es el significado que otorgan a tener que responsabilizarse de su propio proceso de aprendizaje mediante la participación activa en la toma de decisiones durante el proceso de autoevaluación?

A partir de estas preguntas previas y de nuestro propósito general concretamos tres objetivos de investigación:

- Identificar y describir lo significados asignados por los estudiantes al proceso de autoevaluación vivido desde el proyecto DAU.
- Analizar e interpretar las percepciones del alumnado en contraste con las teorías existentes en relación a los procesos evaluativos.
- Hacer emerger las principales teorías sustantivas construidas desde los significados otorgados por el alumnado al proceso de evaluación democrática desarrollado.

2.1. PARTICIPANTES, INSTRUMENTOS Y ANÁLISIS REALIZADOS

Los participantes en la investigación son estudiantes de la especialidad de Magisterio de EF de primer y segundo año de una Facultad de Ciencias de la Educación donde se implementa el proyecto pedagógico DAU.

Los instrumentos utilizados fueron el relato escrito y la entrevista en profundidad. Con el primero los estudiantes evaluaron el proyecto “DAU”, en general, y el proceso de autoevaluación seguido, en particular. Con el segundo se le permitió al alumnado profundizar en la evaluación que ellos hacen del proceso autoevaluativo experimentado y los significados que ha tenido el mismo para ellos.

El total de participantes que entregaron relatos escritos ascendió a 38, mientras que 11 estudiantes fueron entrevistados. La selección de los mismos para las entrevistas se realizó a partir de dos criterios básicos: asistencia a clase y calificación obtenida, pues era importante considerar el nivel de implicación y conocimiento vivenciado del proceso de autoevaluación para poder opinar acerca del mismo.

Toda la información recabada a lo largo del trabajo de campo fue transcrita y sometida a un primer análisis de discurso siguiendo las pautas marcadas desde la “*grounded theory*” (Strauss y Corbin, 2002) y apoyada en su ejecución

PENDIENTE DE PUBLICACIÓN / IN PRESS

por el programa computacional Atlas Ti 5.0. El primer paso fue hacer visibles las teorías sustantivas de los participantes; para ello se realiza una codificación abierta que permite hacer emerger las primeras categorías. Posteriormente, se procede a la elaboración de un primer modelo exploratorio mediante la agrupación de las categorías emergentes en familias de categorías; se realiza una codificación selectiva que permite pasar de la descripción a la interpretación y confrontación de las teorías sustantivas con las formales.

3. RESULTADOS Y DISCUSIÓN

Para facilitar la identificación de los principales ejes que se han construido desde las teorías sustantivas de los participantes, vamos a exponer desde el mapa conceptual de la **figura 1.** Las principales temáticas y preocupaciones que han emergido en el estudio realizado en torno a la autoevaluación se asientan en la piedra angular de las emociones de los estudiantes como actores del proceso. Desde ellas, se camina hacia tres elementos claves que van a definir todo el proceso. En primer lugar la ruptura que supone vivir la autoevaluación frente a los modelos tradicionales, que hace saltar por los aires muchos de los prejuicios y creencias de los estudiantes. En segundo término, en parte provocado desde el anterior, se abre la puerta al aprendizaje intencionado y no forzado al que suelen estar acostumbrados, lo que provoca en paralelo un inicio crítico hacia la concientización. Por último, los dos procesos anteriores se enriquecen con una mirada ética del estudiante sobre la educación en general y sobre su propio proceso en particular.

¿Dónde desemboca todo este torrente de emociones? Lógicamente en la relación del docente con sus estudiantes. Se abre paso a la confianza, punto cero de todo proceso de aprendizaje, desde el descubrimiento, por parte de los estudiantes, de la coherencia pedagógica.

Figura 1. Autoevaluación y emociones

PENDIENTE PUBLICACIÓN / IN PRESS

Pero vayamos por partes; comencemos a desgranar y a analizar todas estas teorías y creencias construidas desde los participantes para comprender en profundidad lo que ha significado para ellos su paso por el proyecto de democratización del aula universitaria.

"Es una forma muy humana, creo yo. Las relaciones personales se trabajan mucho en la autoevaluación … Entonces una persona levantó la mano para decir que se merecía más nota. Yo creo que es lo mejor que le puede pasar a una persona… creo que se merece más por tal tal y tal…, pues para esa persona deber ser excepcional" (P1: 069).

Comenzamos con esta cita de uno de los estudiantes entrevistados porque, de alguna manera, refleja la piedra angular del proceso de autoevaluación experimentado durante el proyecto. La piedra angular y que, sin duda, ha influido de forma notoria en las otras características que posteriormente iremos exponiendo, son las emociones vividas por el estudiantado durante la autoevaluación. Dichas emociones han sido principalmente positivas, es decir, de aceptación, y no negativas o negación.

Como plantea Maturana, el alumnado de este proyecto siente que esa relación de 'aceptación del otro como legítimo otro en la convivencia', frente a sus compañeros y, especialmente, entre discentes y docentes, los condujo no sólo a aceptar la propuesta "DAU" y el proceso de autoevaluación que ella propone, sino también, y esto nos parece lo más relevante, a implicarse activa, responsable y éticamente en ella. *<<… es otro de los valores que esta asignatura te da… Es una asignatura que te hace ser importante porque tienes que ser responsable con todo…>>* (P7: 058). Maturana nos recuerda que el proceso emocional es lo que constituye al ser como 'ser humano' y que en función de dicha emoción emergen diferentes procesos relacionales y racionales. Según él, la emoción que permite convivir con los otros es la emoción del amor.

> *"El amor es el dominio de aquellas conductas relacionales a través de las cuales otro surge como legítimo en coexistencia con uno mismo bajo cualquier circunstancia. El amor no legítima a otro, el amor deja tranquilo al otro aunque viéndolo e implica actuar con él de un modo que no necesita justificar su existencia en la reacción"* (Maturana, 1999: 45).

Por lo comentando hasta el momento es que decidimos comenzar nuestro análisis de resultados enfatizando la importancia de las emociones en la construcción del aprendizaje del estudiantado en formación durante el proceso de autoevaluación.

"… con los sentimientos, con las emociones, con las sensaciones, como cuando tú trabajas con la práctica, … ahí surgen emociones … Eso es significativo porque tú te acuerdas de las emociones y las relacionas con los aprendizajes" (P1: 057).

PENDIENTE DE PUBLICACIÓN / IN PRESS

Desgraciadamente, estos procesos emocionales son escondidos, soslayados e incluso criticados en muchas propuestas educacionales que se autoproclaman como innovadoras. Los mismos estudiantes entrevistados comparan los procesos de evaluación tradicional y el proceso de autoevaluación en el que han estado implicados, atendiendo a este criterio emocional del que estamos hablando.

"Considero que con esta forma de evaluar la gente se implica más,… se aprende más, porque no todos dan examen…; hay gente que tiene capacidad para aprender o para memorizar, y aprueba, y hay gente que no" (P10: 088).
La posibilidad de experimentar los procesos de evaluación como una instancia de aprendizaje, es la que lleva a este proceso autoevaluativo a construir espacios y tiempos pedagógicos en donde compartir, con otros y otras, juicios de valor personales y grupales, discutirlos, reflexionarlos, criticarlos, y seguir construyendo así el saber pedagógico.

Este proceso centrado en la emoción, de aceptación del otro como legítimo otro en la convivencia generada durante el proceso de autoevaluación, es el que ha determinado los otros procesos que la caracterizan según los estudiantes participantes en el proyecto.

Autoevaluación y aprendizaje: rompiendo prejuicios pedagógicos. Comúnmente, y tras la aceptación del discurso constructivista en el ámbito pedagógico, el concepto de evaluación se ha convertido en una idea manida, y de tanto uso ha terminado por tergiversarse, siendo utilizada por todos pero cada uno otorgándole un significado y una práctica real diferente. Esto ha llevado a que en nombre de evaluación democrática, autoevaluación, evaluación formativa, etc…, aparezcan muchísimas propuestas contradictorias entre ellas (Álvarez, 2001).

Esto ocurre, con mayor énfasis, en el contexto de la formación de profesionales en el área de EF, en donde propuestas novedosas y progresistas con una intencionalidad pedagógica focalizada en el desarrollo del pensamiento crítico, finalizan con un proceso evaluativo tradicional. Ello provoca que la participación real del estudiantado termine cuando comienza el proceso de evaluación, momento en el que el docente asume nuevamente toda la responsabilidad del proceso pedagógico y convierte a los alumnos, nuevamente, en entes pasivos que ahora sólo deben dar respuestas estereotipadas a preguntas construidas por otros.

Así lo comentaba uno de los estudiantes entrevistados:

"Pues yo era bastante escéptico este año, porque el año pasado había tenido experiencias supuestamente novedosas y… fatal... Te dicen que tienes que grabarte en video, participar en clase, tomar decisiones…, que si tienes que hacer esto y esto otro…, pero a la hora de la verdad terminabas haciendo un examen en donde te jugabas la nota absoluta…" (P6: 007)

PENDIENTE DE PUBLICACIÓN / IN PRESS

A pesar del avance en las teorías pedagógicas, en general, y en las prácticas evaluativas, en particular, pareciera existir un prejuicio pedagógico, al menos en el ámbito de la práctica docente, que relaciona autoevaluación y autocalificación con falta de rigurosidad en la comprobación de los aprendizajes construidos. Este prejuicio pedagógico es el que se comienza a derrumbar tras analizar lo que los estudiantes para maestros, especialidad EF, nos dicen en cuanto a la relación entre autoevaluación y aprendizaje seguido en el proyecto "DAU".

"Las lecturas enseñan y hacen reflexionar sobre aspectos a los que antes no dabas importancia… pero considero que la práctica es lo que más ayuda a comprender, reaccionar adecuadamente ante los problemas que puedan presentarse, a reflexionar y a aprender sobre los propios errores. Si de algo me he dado cuenta es de que uno es capaz de ver mejor sus errores en una clase real y de compartirlos durante la autoevaluación para seguir aprendiendo" (P12: 088)

El error siempre ha sido germen de nuevas preguntas que dirigen la construcción de nuevos aprendizajes. Desgraciadamente, la educación formal, en este caso la formación de profesores, sigue generando prácticas evaluativas que sancionan el error y que, por tanto, paralizan al alumnado en la construcción de los diferentes saberes pedagógicos, rompiendo así con uno de los criterios propios de toda evaluación que se considere formativa.

"La evaluación debe estar, siempre y en todos los casos, al servicio de quienes son los protagonistas en el proceso de enseñanza y de aprendizaje, y especialmente al servicio de los sujetos que aprenden" (Álvarez, 2001: 14).

Pero el aprendizaje del que hablamos que ha aparecido gracias al proceso de autoevaluación vivenciado no tiene que ver con un aprendizaje exclusivamente para las asignaturas que forman parte del proyecto "DAU", sino que los estudiantes hacen alusión a la generación de un aprendizaje que trasciende el aula universitaria y se dirige a la vida, al contexto real de desempeño personal y profesional.

"Lógicamente, tu forma de ser va en todos lo ámbitos, no sólo en el profesional o universitario, todo eso se va convirtiendo en tu forma de ser…; todas esas sensaciones que has vivido, esa subida de autoestima en tu vida diaria se refleja, no puedes decir esto me lo guardo para mi vida laboral. Eso es una parte de ti. En la autoevaluación la subida de autoestima crea que las relaciones humanas sean mejores … te da más seguridad a nivel profesional y personal…" (P1: 075).

Significa esto que el aprendizaje derivado del proceso autoevaluativo vivenciado es un aprendizaje no limitado a un tiempo específico, no para una prueba que tiene una fecha determinada, sino que es un aprendizaje duradero en el tiempo, pues se basa en la complejidad de una comprensión profunda y no de una memorización determinada.

PENDIENTE DE PUBLICACIÓN / IN PRESS

Para que el aprendizaje generado a partir del proceso de autoevaluación vivenciado sea de la forma en la que acabamos de describir, es decir, un aprendizaje que permanece en el tiempo, significa que de alguna forma ha tenido que generar procesos metacognitivos, atendiendo a pensar en el pensar, en la forma en la que los estudiantes han ido construyendo su propio aprendizaje.

"Yo creo que darse cuenta de lo que tú has hecho, de lo que puedes hacer, lo que puedes mejorar, tus puntos débiles, los fuertes, tiene que ver con procesos de pensamiento que se pueden extrapolar a la vida real, me servirán para siempre…" (P5: 057).

Si intentamos relacionar el proceso de autoevaluación seguido y el aprendizaje generado, según la visión de los propios alumnos participantes del proyecto de innovación pedagógica, es destacable la visión que los propios entrevistados tienen en relación a cómo el proceso de autoevaluación les ha permitido generar dinámicas verdaderamente humanas.

"Es muy humano… Decirnos las cosas buenas que pensamos de los otros, por ejemplo, es algo basado en la confianza que hemos generado con los otros a partir del trabajo autoevaluativo. Es maravilloso vivenciar un proceso pedagógico con estas características" (P1: 092).

Autoevaluación y el darse cuenta del proceso de aprendizaje vivido: un camino hacia la concientización. Cuando hablamos de concientización hacemos referencia a lo que Freire (2002, 2005a, 2005b) nos comparte en relación al proceso por el que la educación consigue, viviendo en comunidad con los otros, hacer que todos los implicados en la misma se inquieten más allá de la propia sobrevivencia. Como diría Libanio (2005), se vence la ausencia de compromiso. Pero previo a llegar a ese estado de concientización crítica, Freire plantea la existencia de la conciencia transitiva y la concientización semi-transitiva.

La conciencia transitiva se relaciona con la conciencia ingenua, de aquel que se considera superior a los hechos, pues estos no lo afectan. La conciencia semi-transitiva es la de la persona que se va moviendo hacia una comprensión del mundo donde se da cuenta que no puede controlar todo ni que la realidad depende de sus deseos. Esta persona ha entrado en un proceso de mediación. La conciencia crítica es a la que debemos llegar para ser capaces de transformar el mundo.

Pareciera que es posible criticar este estado de conciencia de los educandos, pero es el paso ineludible para la conciencia crítica, aquella que permite la reflexión dialógica que genera compromiso social y político.

En este viaje pedagógico, uno comienza a darse cuenta de que la verdad absoluta no recae en uno y que existen realidades diferentes que son dignas de ser cuestionadas, reflexionadas, dialogadas y criticadas. En este sentido, el

PENDIENTE DE PUBLICACIÓN / IN PRESS

proceso de autoevaluación que estamos investigando nos muestra el inicio de este viaje, de esta conciencia ingenua que podría conducirnos a la ansiada conciencia critica añorada en los sistemas de educación superior.

El viaje del que hablamos, con la autoevaluación como piedra angular del proceso educativo experimentado en el proyecto "DAU", es un viaje de contradicciones vividas en primera persona que generan aprendizajes. Así lo queremos ilustrar con las siguientes citas:

"Estando en casa trabajando las lecturas para poder hacer una crítica y realmente reflexionar y decir: pienso así, pues no…; así es como realmente se aprende. Personalmente es un método que veo en la universidad y es muy adecuado" (P1: 066)

"Creo que lo más importante que he aprendido en esta asignatura, a parte de todos los conocimientos adquiridos a través de las lecturas, es el tipo de maestro que me gustaría ser en un futuro, descartando los modelos de enseñanza que he vivenciado en mi infancia en la escuela" (P13: 081).

Es relevante el proceso a partir del cual los estudiantes comienzan a identificar, entender y valorar la complejidad propia del proceso autoevaluativo y autocalficativo, asumiendo que este es un proceso en el que, principalmente, hay una relación con el otro, una relación de confianza en relación al discurso del otro, de lo que dice trabajar, de lo que dice querer, etc.

"Porque el rol de alumno es muy diferente, en el rol de alumno parece que si tú hablas y dices, creo que tu nota no corresponde a tu trabajo, ¿cómo lo puedes tú decir realmente y cómo lo justificas? ¿Que sabes realmente, puedes saber si esa persona ha trabajado en grupo, si ha aportado, si ha hecho un aporte voluntario de alguna práctica? Tú no sabes qué ha hecho esa persona en casa, ni dentro de su grupo cómo ha trabajado" (P1: 033).

Autoevaluación y educación en valores: ética y regulación normativa. El proceso de autoevaluación también ha estado caracterizado por el reconocimiento de los implicados en el mismo, de la importancia de los valores implícitos y explícitos que han dirigido las decisiones que cada uno de los estudiantes ha ido tomando en el devenir de las sesiones de autoevaluación.

La importancia de este aspecto no está tanto en reconocer que los valores que poseemos o creemos poseer dirigen nuestras acciones, sino en comprender que las acciones de los estudiantes, individual y colectivamente, se han ido autorregulando a partir de criterios éticos no impuestos por el profesorado, sino emergentes durante el proceso pedagógico. Es interesante reflexionar aquí sobre la importancia de que los valores compartidos por un grupo, debieran crearse y recrearse por la realidad contextual que ese grupo está viviendo.

Lo ocurrido y vivenciado por los estudiantes durante el proceso de autoevaluación es coherente con lo planteado en el proyecto "DAU", pues se

PENDIENTE DE PUBLICACIÓN / IN PRESS

han generado, por parte del profesorado, y autogenerados (los estudiantes) espacios y tiempos de conflictos de valores, con la intención de reconstruir y reformular principios pedagógicos que puedan orientar nuestro quehacer profesional en el ámbito escolar. Un ejemplo de conflicto valórico es el que muestro a continuación:

"…yo sabía que me estaba engañando [piensa que un compañero se califica con una nota que no se merece]… yo creo que la gente no hace eso por la presión de los demás, o sea, yo pienso que hay algunos que lo han hecho pero allá ellos, los alumnos, estando un compañero, los demás no decimos nada y si ese compañero tiene buena nota pues ya, lo tiene, el mal compañero normalmente somos compañeros de una asignatura y nos vamos a apoyar… es muy difícil" (P2: 020)

Otro proceso encarnado en lo valórico tiene que ver con el reconocimiento de las propias limitaciones, pues dicho reconocimiento puede y debe guiar el autoaprendizaje hacia nuevos derroteros. En la siguiente cita podemos apreciar cómo no existen deseos de justificar la falta de compromiso en alguna tarea, sino que, por el contrario, se asumen las consecuencias propias de una falta de responsabilidad.

"Yo sé que uno [un compañero] sabe muchísimo más que yo, ha demostrado y ha aportado a la clase mucho más que yo, me molesta [tener peor calificación] mucho pero también lo veo lógico, si no estás siguiendo un proceso, o estás dentro o estás fuera" (P2: 035).

Pareciera que los problemas típicos del ámbito pedagógico asociados a los procesos autocalificativos comienzan a desmoronarse con esta forma de trabajar. ¿Tiene sentido compararse con otros cuando yo he tenido la oportunidad de autoorganizar mi propio trabajo y cuando he hecho público, durante el año, todo lo que he ido realizando? ¿Cómo me voy a engañar a mí mismo?

"No, porque aunque se sobrevalore tú tienes que tener tu conciencia limpia, así que tienes que ponerte tu nota sin compararte con nadie, yo nunca he pensado en ponerme más nota de la que merezco" (P5: 039)

Profesorado – alumnado: una relación de confianza y coherencia pedagógica. El proceso creativo precisa, según Briggs y Peat (1999) de grados de libertad suficiente. Pero la libertad, por sí sola, no es la que genera la construcción de conocimientos, sino que ella debe ir acompañada y requiere de una fuerte carga emocional basada en la confianza. La confianza en que el otro puede aprender, pues además propendemos al aprendizaje, es algo consustancial al ser humano (Calvo, 2005). Dicha confianza se relaciona con la incentivación por la curiosidad (Moreno y Calvo, 2010). Estos tres aspectos han caracterizado el proceso autoevaluativo seguido en el proyecto "DAU" y eso ha provocado que los estudiantes participantes en esta investigación valoren de forma muy positiva el proceso vivenciado.

PENDIENTE DE PUBLICACIÓN / IN PRESS

"Lo valoro positivamente porque me gusta saber, los profesores le dan participación, confianza a los alumnos…, y la responsabilidad se multiplica en el sentido de, coño, que ellos están confiados de mi en el sentido de, tienen como una doble responsabilidad para, es decir, he hecho el trabajo, lo he hecho bien, valoro lo que estoy haciendo, el proceso y lo veo positivo por ese sentido" (P10: 04).

La confianza deviene en responsabilidad cuando esta es verdadera y no está basada, única y exclusivamente, en un discurso que la legitima sino en una acción que la respalda y da coherencia a dicho discurso.

"Un punto, una pequeña luz, no sé a lo mejor hay gente que lucha realmente, eso es lo que más me ha gustado. Tienen las ideas claras, saben lo que quieren y luchan por ello y lo hacen, eso es admirable, respetable, increíble…" (P9: 019).

La coherencia pedagógica mostrada por los docentes participantes en este proceso de autoevaluación se convierte en la muestra; el ejemplo, de que los discursos de la Pedagogía Crítica, que muchas veces son infravalorados por los mismos estudiantes argumentando que son muy interesantes pero que el mundo funciona de otra manera, son generadores de compromiso y responsabilidad en los otros.

4. CONCLUSIONES

La emoción, entendida como la aceptación del otro como legítimo otro en la convivencia, ha sido la piedra angular del proceso de autoevaluación vivenciado, pues ha inducido a la implicación activa, responsable y ética en dicho proceso, permitiendo contextualizar los diferentes saberes pedagógicos construidos.

La complejidad autoevaluativa ha sido vivida y experimentada gracias a la libertad que los estudiantes han tenido para tomar decisiones de forma autónoma, a pesar de poder estar cometiendo errores. El error ha sido asumido como una de las fuentes más relevantes de aprendizaje, lo que ha permitido que los estudiantes se generen sus propias preguntas para auto-dirigir su propio aprendizaje.

Los aprendizajes, generados durante el proceso de autoevaluación, trascienden el aula universitaria para convertirse en aprendizajes para la vida, para el contexto real de desempeño personal y profesional, gracias a que el proceso de autoevaluación ha permitido incentivar los procesos metacognitivos, pensar en el pensar, construyendo así sus propios aprendizajes.

La autoevaluación ha sido vivenciada como un viaje hacia la libertad responsable, generando deseos de implicarse activa y responsablemente en el proceso de construcción de saberes pedagógicos.

PENDIENTE DE PUBLICACIÓN / IN PRESS

La autoevaluación se ha convertido en un proceso de reconocimiento de la importancia de desvelar los valores implícitos que dirigen todas nuestras acciones y que de alguna manera condicionan nuestro quehacer en el mundo, autorregulándose a partir de criterios éticos emergentes y reconociendo las propias limitaciones, invitando a la reflexión sobre uno mismo y sobre la responsabilidad que tenemos en nuestro quehacer diario.

La confianza entre docentes – estudiantes y entre alumnos, ha permitido una fuerte responsabilidad en relación a las decisiones que cada estudiante ha tomado durante el proceso de autoevaluación y autocalificación, asumiendo las consecuencias, positivas y/o negativas, que dichas decisiones pudieran tener.

5. REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Álvarez, J. (2001). *Evaluar para conocer. Examinar para excluir*. Madrid: Morata.

Barbero, J. I. (2007). Incertidumbres en la formación de los maestros y maestras de la EF escolar en el Marco de la Convergencia Europea. En L. MARTÍNEZ y N. BORES (coords.) *La Formación del profesorado de Educación Física en el marco de la convergencia europea* (21-37). Valladolid: Universidad de Valladolid.

Briggs, J. y Peat, D. (1999*). Las siete leyes del caos. Las ventajas de una vida caótica*. Barcelona: Grijalbo.

Calvo, C. (2005). Complejidad, caos y educación informal. En A. Arellano (coord.) *La educación en tiempos débiles e inciertos* (115-136). Barcelona: Editorial Anthropos.

De La Torre, E., Rivera, E. y Trigueros, C. (2007). Creencias y concepciones de la educación física en evolución: el caso de la formación del profesorado de educación física en la educación primaria. *Revista Tándem. Didáctica de la Educación Física*, 23, 50-56

Devís, J. y Peiró, C. (1992). *Nuevas perspectivas curriculares en educación física: la salud y los juegos modificados*. Barcelona: Inde.

Devís, J. y Peiró, C. (2007). La creación del espacio europeo de educación superior y la formación de los profesionales de la educación física y el deporte en España: iniciativas desde la Universidad de Valencia. En L. Martínez, y N. Bores (coords.) *La Formación del profesorado de Educación Física en el marco de la convergencia europea* (85-106). Valladolid: Universidad de Valladolid.

Fernández, J. M. (1997). Physical education teacher preparation in the postmodern era: Toward a critical pedagogy. En J. Fernández Balboa (coord.) *Critical postmodernism, human movement, physical education and sport.* Albany, NY: SUNY Press.

Fernández, J. M. (2004). Recuperando el valor ético-político de la Pedagogía: las diferencias entre la Pedagogía y la Didáctica. En A. Fraile Aranda (coord.).

PENDIENTE DE PUBLICACIÓN / IN PRESS

Didáctica de la Educación Física. Una perspectiva crítica y transversal. (315-330). Madrid: Biblioteca Nueva.

Fraile, A. y Vizcarra, T. (2009). La investigación naturalista e interpretativa desde la actividad física y el deporte. *Revista de Psicodidáctica*, 14, 1, 119-132.

Freire, P. (2002). *Pedagogía del oprimido*. Madrid: Siglo XXI.

Freire, P. (2005a). *La educación como práctica de libertad*. Madrid: Siglo XXI.

Freire, P. (2005b). *La importancia de leer y el proceso e liberación*. Madrid: Siglo XXI.

Gimeno, M. y Gallego, S. (2007). La autoevaluación de las competencias básicas del estudiante de psicología. *Revista de Psicodidáctica*, 12, 1, 7-28.

Giroux, H. (2009). Democracia, educación y política en la pedagogía crítica. En P. McLaren y J. Kincheloe (Eds.) *Pedagogía Crítica. De qué hablamos, dónde estamos*. Barcelona: Editorial Grao. Págs.:17-22.

Hernández, A., González, N. y Guerra, S. (2006). Diseño de un portafolio en la formación universitaria por competencias. Revista de Psicodidáctica, 11, 2, 227-240.

Kirk, D. (2007). Con la escuela en el cuerpo, cuerpos escolarizados: la construcción de identidades inter / nacionales en la sociedad post- disciplinaria. En *Revista Ágora para la Educación Física y el Deporte*, 4-5, 2007. Págs.: 39-56.

Libanio, J. (2005). Conciencia crítica-concientización. En R. Salas Astrain (coord.) *Pensamiento critico Latinoamericano*. (53-63). Chile: Universidad Católica Silva Henríquez.

López, V. M. (2004). La participación del alumnado en los procesos evaluativos: la autoevaluación y la evaluación compartida en Educación Física. En A. Fraile Aranda (coord.) *Didáctica de la Educación Física. Una perspectiva crítica y transversal*. (265-290). Madrid: Biblioteca Nueva.

López, V. M. (Coord.) (2009). *Evaluación formativa y compartida en Educación Superior. Propuestas, técnicas, instrumentos y experiencias*. Madrid: Nárcea.

López, V. M. y Otros. (2007). Trece años de evaluación compartida en Educación Física. *Revista Internacional de Medicina y Ciencias de la Actividad Física y del Deporte*, 26. [http://cdeporte.rediris.es/revista/revista26/artautoeval48.htm] (Consultado 24/09/2009)

Lorente, E. y Joven, A. (2009). Autogestión en educación física. Una investigación etnográfica. En *Cultura y Educación*, 21, 1. Págs.: 67-79.

Martínez, J. (2004). La formación del profesorado y el discurso de las competencias. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 18, 3, 127-143.

Maturana, H. (1999). *Transformación en la convivencia*. Santiago de Chile: Dolmen Ediciones.

PENDIENTE DE PUBLICACIÓN / IN PRESS

McLaren, P. (1999). Pedagogía revolucionaria en tiempos posrevolucionarios: repensar la economía política de la educación crítica. En F. Imbernón (coord.). *La educación en el siglo XXI. Los retos del futuro inmediato* (101-120). Barcelona: Graó.

Minerva, C. y Torres, M. (2005). Formas de participación en la evaluación. *Revista Educere*, 9, 31; 487-496.

Moreno, A. (2011). *Percepciones del profesorado universitario en relación a la función de transformación de la educación física como asignatura de curriculum escolar: el caso de Chile.* Tesis Doctoral Inédita. Granada: Universidad de Granada.

Muros, B. (2004). *Teorías implícitas del profesorado universitario español en educación física sobre su práctica de la pedagogía crítica.* Granada: Universidad de Granada.

Muros, B. (2009). La autoevaluación y las principales competencias desarrolladas a través de los criterios establecidos: justificación. *V Congreso Internacional de Evaluación Formativa en Docencia Universitaria: La Evaluación Formativa en el Proceso de Convergencia hacia el Espacio Europeo de Educación Superior*, S/P.

Rivera, E. y De La Torre, E. (2005). Democratizar el aula universitaria: una propuesta alternativa de formación inicial universitaria desde la participación del alumnado. *Investigación en la Escuela*, 57, 85-95.

Rivera, E; De La Torre, E y Trigueros, C. (2009). Formar docentes, formar personas: la formación inicial del profesorado desde una propuesta sociocrítica. Conferencia presentada al *I Ciclo sobre Complejidad y Modelo Pedagógico. (http://www.tendencias21.net/ciclo/ Un-centro-para-formacion-en-la-complejidad-de-educadores-y-docentes-dara-continuidad-al-Ciclo_a68.html* [Web visitada el 27 abril de 2009 a las 14.35 horas].

Rivera, E.; Trigueros, C.; De La Torre, E. y Moreno, A. (2010). Formar docentes, formar personas: una experiencia transdisciplinar para democratizar el aula universitaria. En *L'Activitat del Docent: Intervenció, Innovació, Investigació.* Barcelona: CiDd: II Congrés Internaiconal de Didáctiques. Págs.: 1-8.

Sáiz, M. y Román, J. (2011). Cuatro formas de evaluación en educación superior gestionadas desde la tutoría. *Revista de Psicodidáctica*, 16, 1, 145-161.

Santos, M. A. (2001). Dime cómo evalúas (en la universidad) y te diré qué tipo de profesional (y persona) eres. *Revista Tendencias Pedagógicas*, 6, 89-100.

Sicilia, A. y Dumitru, D. (2009). La formación de sujetos autónomos a través de procesos de autoevaluación y autocalificación. Tensiones y Conflictos. En *V Congreso internacional de evaluación formativa en docencia universitaria: La Evaluación Formativa en el Proceso de Convergencia hacia el Espacio Europeo De Educación Superior*, S/P.

PENDIENTE DE PUBLICACIÓN / IN PRESS

Strauss, A. y Corbin, J. (2002) *Bases de la investigación cualitativa. Técnicas y procedimientos para desarrollar la teoría fundamentada*. Colombia: Universidad de Antioquia.

Número de citas totales / Total references: 40 (100%)
Número de citas propias de la revista / Journal's own references: 0

PENDIENTE DE PUBLICACIÓN / IN PRESS

Sistema de medición de la calidad de la Educación Física Chilena: un análisis crítico

Alberto Moreno Doña[*]
Enrique Rivera García[**]
Carmen Trigueros Cervantes[***]

Resumen: En este trabajo se analiza, cualitativa y críticamente, el sistema de evaluación utilizado por el Ministerio de Educación de Chile para medir la calidad de la educación física como asignatura del currículum escolar. Los procedimientos de análisis empleados, en general se ciñeron a las propuestas de fragmentación y articulación de la "Grounded Theory". Se concluye que dicho sistema no da respuesta a un concepto de calidad previamente explicitado; muestra una importante limitación conceptual en la relación salud y condición física; establece una lógica evaluativa escasamente formativa y genera cierta desvalorización profesional de los docentes.
Palabras clave: .Gestión de calidad. curriculum. Medida

1 INTRODUCCIÓN

La evaluación siempre ha estado ligada a los procesos de enseñanza y aprendizaje. Si en un principio su objetivo era la búsqueda de la máxima eficacia y la selección de los mejores estudiantes, generalmente desde la valoración de las capacidades cognitivas, a partir de los años noventa del siglo XX comienza a evolucionar hacia un enfoque más preocupado de evaluar la adquisición de competencias complejas y convertirse en instrumento útil de cambio

[*]Escuela de Educación Física. Facultad de Filosofía y Educación. Pontificia Universidad Católica de Valparaíso. Valparaíso, Chile. E-mail: alberto.moreno@ucv.cl

[**]Facultad de Ciencias de la Educación. Universidad de Granada. España. Granada, E-mail: erivera@ugr.es

[***]Facultad de Ciencias de la Educación. Universidad de Granada. Granada, España. E-mail: ctriguer@ugr.es

de los procesos de enseñanza y aprendizaje producidos en contextos concretos. Será a partir del nuevo siglo, en simultaneidad con el triunfo definitivo de las políticas económicas neoliberales, cuando los estados comienzan a ver la necesidad y conveniencia de que la educación utilice indicadores de eficacia (otros llaman calidad) y rendimiento similares a los utilizados en los mercados. Estamos ante el impulso definitivo de los modelos de evaluación externa y comienza la carrera local, regional, nacional o internacional por someter al sistema educativo a pruebas estandarizadas del tipo del Third International Mathematics and Science Study (TIMSS), el Progress in Reading and Literacy Study (PIRLS), o el más conocido en nuestro contexto, el International Programm of Student Assesment (PISA). Todos estos sistemas de evaluación toman como referencia el informe Definition and Selection of Competencies (DeSeCo) (OCDE, 2002), que da el espaldarazo definitivo a lo que venimos llamando 'Enseñanza basada en competencias' o lo que es lo mismo, poner en el centro del proceso de enseñanza y aprendizaje a una forma de evaluación técnica (PÉREZ-GÓMEZ; SOTO 2011; SERVÁN 2011).

¿Qué se pretende desde la evaluación externa? Desde la racionalidad técnica, se trataría básicamente de conocer mejor la realidad educativa sometida a evaluación (MONARCA 2012). Lejos de la declaración de neutralidad que se pretende desvistiendo de toda ideología a la educación y las intenciones que declara de construir conocimiento (PÉREZ; SOTO 2011), lo que se manifiesta claramente es una clara intencionalidad de transmitir una ideología neoliberal oculta que puede tener consecuencias sociales impredecibles. Recordando las palabras de Stake (2006, p.34) , no debemos olvidar que "la evaluación es una tecnología destinada a asignar valor a los objetos, los hechos, los procesos y las personas". Frente a la mirada técnica de la evaluación, autores diversos (ESCUDERO 2010; MARTÍNEZ 2011; PÉREZ; SOTO 2011; PERRENOUD 2008), apuestan por una racionalidad hermenéutica que otorgue valor a la compresión de cómo y por qué se producen los procesos, donde conocer la realidad como fenómeno complejo es lo importante, dejando como accesorio el conocimiento producido desde las pruebas estandarizadas. Algunos autores incluso apuestan

por una evaluación interna (auto-evaluación) del sistema educativo. Simons (2011), ofrece una alternativa interesante desde la implicación de todos los agentes del centro educativo en el proceso desde la realización de Estudio de Casos que faciliten el desarrollo profesional en el centro y la concienciación de la comunidad educativa de cara a exigir los apoyos necesarios a la administración para cambiar desde dentro.

Sin embargo, los actuales modelos de evaluación externos predominantes a nivel internacional, y sustentados desde la racionalidad técnica, están provocando, desde la elaboración de los ranking de excelencia, la creación un sentimiento en los diferentes agentes que intervienen en la escuela, especialmente en el profesorado, de estar siendo empujados, desde la fiscalización y jerarquización a la que se les somete, al abandono de las actitudes de cooperación, tan necesarias para la innovación y mejora escolar, y su sustitución por prácticas de competencia que les permita sobrevivir en el sistema (GOLDSTEIN, 2001).

Los antecedentes de estos modelos de evaluación en Chile, contexto en el que se centra este trabajo, se encuentran en la década de 1990 con la llegada de la democracia. Durante aquella época se comenzó a trabajar en una propuesta evaluativa del sistema educativo que pudiera ayudar en la mejora y equidad del mismo. Para ello se optó por un sistema de evaluación basado en exámenes nacionales Sistema de Medición de la Calidad Educativa (SIMCE) en 1988. Lo que nació con una intencionalidad evaluativa de mejora, se ha transformado en un medio para detectar las escuelas con bajo rendimiento académico y estigmatizarlas; propio del criterio de competitividad de las políticas neoconservadoras del gobierno militar aún presentes, (CARNOY, 2010). El SIMCE y los exámenes de carácter internacional (TIMSS[1], PISA[2]) dan clara muestra de la dirección tomada por el país en lo que a educación se refiere.

[1]Third International Mathematics and Science. Estudio Internacional de Tendencias en Matemáticas y Ciencias.

[2]Programme for International Student Assessment. Programa Internacional para la Evaluación de Estudiantes.

En el caso concreto de la Educación Física (EF), el Sistema de Medición de la Calidad (SIMCEEF) se aplica por primera vez en el año 2010, realizándose una segunda aplicación en el 2011 a una muestra representativa de estudiantes de 8º básico (13-14 años). Si bien el SIMCE tiene como:

> […] propósito principal contribuir al mejoramiento de la calidad y equidad de la educación, informando sobre el desempeño de los estudiantes en diferentes área de aprendizaje del Currículum Nacional, y relacionando estos desempeños con el contexto escolar y social en que aprenden [...]evaluando
>
> […] el logro de los Objetivos Fundamentales y Contenidos Mínimos Obligatorios del Marco Curricular vigente en diferentes sectores de aprendizaje. (SIMCE, 2011, p.1) en el área de la EF adquiere una lógica totalmente diferente, focalizándose exclusivamente, en
>
> […] diagnosticar la condición física de los estudiantes y establecer una línea de base para futuras evaluaciones. (SIMCEEF, 2011, p.3)

El SIMCEEF se aplica midiendo cuatro parámetros (Antropometría, Rendimiento muscular, Flexibilidad y Resistencia Cardiorespiratoria); analizando sucintamente los últimos resultados de la aplicación del SIMCEEF en 2011, muestran un mapa de la población escolar chilena con altos índices de sobrepeso y obesidad que pueden conllevar a padecer en un futuro enfermedades cardiacas y metabólicas. Pero al mismo tiempo, la mayoría de ellos presentan índices de resistencia muscular y cardio-respiratoria aceptables.

Debemos tener en cuenta que el currículum chileno para el área de EF, al menos sobre el papel, es eminentemente de carácter cerrado, siendo de obligado cumplimiento el desarrollo de las Unidades prescritas para cada uno de los niveles. En cada una de ellas se identifican, por este orden, los contenidos a desarrollar, los objetivos definidos en base a resultados esperados, las orientaciones didácticas, las actividades a realizar con diferentes ejemplos de cada una de

ellas (opcionales) y los criterios de evaluación a tener en cuenta. Sólo se deja en manos del docente la concreción de las actividades a realizar en cada una de las clases, respetando la distribución temporal marcada inicialmente para cada una de las unidades que integran el nivel. Lo que llama poderosamente la atención es que para un currículum que se ofrece como equilibrado en cuanto a los objetivos y contenidos planteados, centra la evaluación del mismo en tan sólo un treinta por ciento del mismo, lo que corresponde al bloque "Actividad física saludable".

Frente al modelo de evaluación externa que acabamos de describir, la literatura existente relacionada con la calidad de la EF, nos muestra cómo dicho concepto suele atender a una realidad educativa más compleja, amplia y enriquecedora que la representada por el SIMCEEF. Penny *et. al.* (2009) reconocen que la calidad de los programas de EF y salud es un elemento que va más allá de las horas oficiales dedicada a la asignatura, debiéndose considerar otros elementos como: horas de actividad física extracurriculares, formación del profesorado, los programas, los estudiantes, dinámicas pedagógicas, el aprendizaje co-construido, la investigación existente sobre prácticas saludables, comunidad donde se realiza la actividad física, entre otros aspectos importantes a considerar. Esta diversidad de elementos a considerar nos obligaría a modificar sustancialmente el perfil de las pruebas utilizadas para evaluar la calidad de la EF (MENEAR; SIMS; PHILLIPS 2007).

Incluso las propuestas evaluativas norteamericanas y australianas basadas en competencias cuentan con una perspectiva más amplia al incluir conocimientos teóricos y prácticos, actitudes y valores sociales, así como colaboraciones con agentes sociales diversos (AAHPERD, 2013; ALLIANCE…, 2013; NASPE, 2013).

Partiendo de lo expuesto y teniendo en cuenta los resultados descritos anteriormente de la última aplicación del SIMCEEF en 2011, nos planteamos como objetivo: analizar críticamente el Sistema de Medición de la Educación Física Chilena. Concretamente queremos describir el concepto de calidad de la EF en la que está centrada esta política evaluativa; desvelar las finalidades implícitas

en este sistema de evaluación; identificar las concepciones evaluativas; analizar la relación entre el SIMCEEF y la desigualdad educativa presente en el país, e interpretar el rol del docente de EF construido a partir de este instrumento evaluativo.

2 METODOLOGÍA

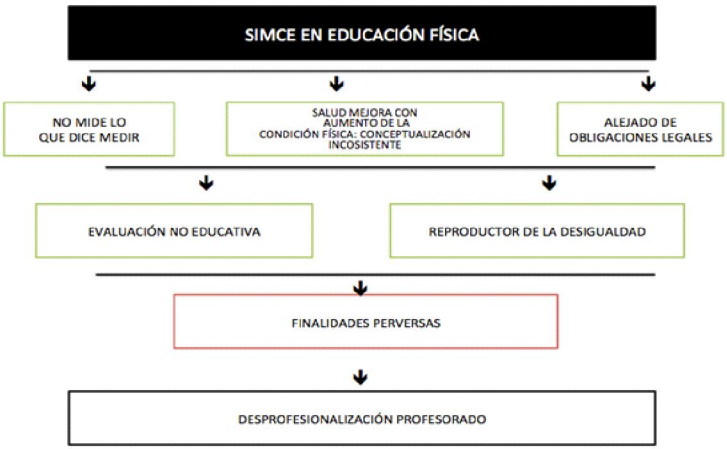
Hemos optado por una lógica investigativa anclada en el paradigma interpretativo-fenomenológico a partir del que creemos es posible inferir y comprender dichos significados (CANALES, 2006; RUIZ, 2003). Desde este enfoque paradigmático, la metodología cualitativa nos permite una comprensión subjetiva que emerge a partir de los documentos analizados, entendiendo que los mismos esconden un contenido educativo caracterizados, implícita y/o explícitamente, por intencionalidades educativas, finalidades, concepciones, exclusiones, valoraciones, etc… Entendemos que dichos documentos "son ejemplos de comunicación humana significativa" (GIBBS, 2012, p.28), utilizando para su descripción, interpretación y comprensión de cualidades los conceptos y relaciones existentes entre ellos (STRAUSS; CORBIN, 2002; GIBBS, 2012).

Los documentos analizados fueron los dos Informes de Resultados del SIMCE en EF (años 2010 y 2011), que se han constituido en el único material oficial existente para explicar qué es, para qué sirve, cómo se aplica y quien debe llevar a cabo la evaluación de la calidad de la EF chilena. No hay, a nivel ministerial y académico, otra información al respecto, por lo que hemos creído muy relevante hacer este análisis crítico. Complementariamente y con la finalidad de poder contrastar la información, se han analizado los currículum de 5º, 6º, 7º y 8º curso básico, concretamente la propuesta de objetivos y contenidos.

Los documentos han sido analizados con la ayuda del NVivo 9.0. Los procedimientos empleados, en general se ciñeron a las propuestas de fragmentación y articulación de la Grounded Theory (STRAUSS; CORBIN, 2002; GLASER; STRAUSS, 1967). Se realizó inicialmente una primera fase de análisis inductivo, aunque

debemos reconocer que los objetivos han orientado en parte el proceso, en el que fueron apareciendo las categorías previas (nudos vivos) presentes en los documentos. Posteriormente, se procede a una organización axial bajo las metáforas principales de análisis (figura 1) siguiendo la propuesta de reducción de la información producida de Strauss y Corbin (2002, p. 110) y teniendo en cuenta "criterios temáticos" (RODRÍGUEZ; GIL; GARCÍA, 1999, p.207). En un segundo momento, de profundización y afinamiento (MILES; HUBERMAN, 1994), gracias a la elaboración de matrices, se han localizado las relaciones más significativas existentes entre las categorías, lo que ha permitido el planteamiento de micro-hipótesis (interrogantes surgidos de un análisis de carácter más deductivo), tal y como propone Gibbs (2012). Por último, las teorías sustantivas construidas a partir del análisis y expuestas en el informe y reflejadas en la figura 1, nos han permitido cerrar la investigación desde unas conclusiones finales referidas a los hallazgos más significados de la investigación (RUIZ, 2003; STRAUSS; CORBIN, 2002).

Figura 1: Relación entre las principales metáforas del análisis



Fuente: elaboración propia de los autores.

3 Resultados y discusión

3.1 El SIMCEEF no mide lo que dice medir

La primera idea que llama poderosamente la atención es la falta de coherencia entre el significado de las siglas SIMCE (Sistema de Medición de la Calidad de la Educación) y la lógica de la propuesta para el área curricular de la EF. Se referencia, textualmente, que "los resultados SIMCE son la principal herramienta de información del sistema educativo sobre los aprendizajes" […] y "que en él se entregan los resultados de la […] evaluación nacional de Educación Física […] logrados por los estudiantes en los diferentes ciclos de enseñanza" (SIMCE 2011, p.1).

Como podemos observar en la tabla 1, el porcentaje de presencia de cada uno de los bloques de contenidos de la EF escolar de 5º a 8º básico es prácticamente idéntico. Sin embargo, el SIMCEEF se focaliza en una forma muy especial de entender el bloque de contenido Actividad Física Saludable.

Tabla 1- Presencia de los bloques de contenidos de EF en cada uno de los cursos de 5º a 8º de la enseñanza básica.

Contenidos Curso	Actividades Físicas Naturaleza	Actividad Física Saludable	Danza y Expresión Corporal	Juegos y Deportes
5º	25%	50%	0%	25%
6º	25%	25%	25%	25%
7º	25%	25%	25%	25%
8º	25%	25%	25%	25%

Fuente: elaboración propia de los autores

En segundo lugar, si entendemos que la construcción de hábitos saludables depende, principalmente, del desarrollo de ciertas actitudes relacionadas con la práctica de actividad física, llama poderosamente la atención cómo en el análisis realizado del tipo de verbo presente en los objetivos del currículum para la EF, elaborado desde la categorización y posterior cruce de matriz con cada uno de los cursos y bloques realizado con el Nvivo, los objetivos se orientan al desarrollo de conceptos y procedimientos (85,7%), obviando prácticamente el

desarrollo de actitudes (Tabla 2). Pareciera entenderse que trabajando ciertos conceptos y practicando actividad física conseguiremos generar el hábito (actitudes) que como profesores de EF estamos buscando, lo que parece un error didáctico bastante importante. Más aun considerando la falta de horas destinadas a la EF escolar. Partiendo de que el SIMCEEF se centra en la evaluación del bloque Actividad Física Saludable, aún es más limitante, profesionalmente, al obviar los logros alcanzados por los estudiantes respectos a los objetivos conceptuales y actitudinales, los que representan un 57,1% de los aprendizajes esperados. El SIMCEEF se centra, casi exclusivamente, en los objetivos de carácter procedimental.

Tabla 2 - Presencia de los tipos de contenido presente en la definición de los objetivos de EF en el currículum de 5º a 8º de la enseñanza básica.

Tipo Contenido Contenidos	Actitudinales	Conceptuales	Procedimentales
Actividad Física Naturaleza	20%	0%	80%
Actividad Física Saludable	14.3%	42,9%	42,9%
Danza y Expresión Corporal	25%	0%	75%
Juegos y Deportes	42,9%	14,3%	42,9%

Fuente: elaboración propia de los autores

Resulta sorprendente pensar que el uso de un sistema evaluativo centrado en la condición física de los niños y niñas, nos pueda entregar información suficiente para diagnosticar la calidad de un área curricular cuyo eje vertebrador no está en dicha condición física sino como señala en propio Ministerio de Educación, el "desarrollo de una actitud crítica y analítica frente a las propias actividades físicas y a la comprensión de los cambios biológicos y psicológicos que los y las jóvenes están experimentando en esta etapa" (MINEDUC, 2010, p.5).

Es de sentido común, entonces, que asalten algunas preguntas: ¿cómo se está evaluando la actitud crítica y analítica propuesta?; ¿comprenden los estudiantes los cambios biológicos y psicológicos que están vivenciando?; ¿cómo el profesorado está abordando su labor pedagógica en la consecución de estas loables metas educativas?; ¿qué comprensión podemos construir a partir del SIMCEEF para contribuir a la construcción de hábitos de actividad

física saludable entre la población escolar? La respuesta es clara y contundente: el SIMCEEF no es un instrumento para medir la calidad del área curricular en cuestión, sino un instrumento para medir nivel de condición física de los estudiantes.

Sin duda que la situación actual en relación a los altos índices de obesidad y sedentarismo, unidos a una condición física inadecuada de los niños y jóvenes, es una preocupación internacional (HARDMAN; MARSHALL, 2000; HARDMAN; MARSHALL, 2009), pero es ingenuo pensar que la calidad de la EF debe medirse a raíz de los resultados alcanzados en estas materias, como si fuera la asignatura la única responsable de tal situación.

Existe una negación absoluta del trabajo académico y científico que se viene desarrollando en los últimos años en relación a la construcción de indicadores que permitan identificar cuáles serían los criterios a partir de los cuales podemos definir la calidad de la EF. Unesco y North Western Counties Physical Education Association (2011) entienden que para llegar a tener una propuesta de este tipo es necesario trabajar en un modelo de necesidades básicas sobre EF de calidad, considerando aspectos tan diversos como: políticas nacionales; objetivos y contenidos; calidad de la impartición; supervisión; equidad; recursos humanos y materiales; condiciones profesionales; concepciones en relación al concepto de calidad de la EF; ejemplos existentes de prácticas consideradas idóneas. Algo similar nos proponen Penney *et al.* (2009) y Castejón (2013)[3].

La complejidad de una expresión polisémica como "calidad de la educación física" es simplificada y distorsionada en el SIMCEEF a través del concepto de condición física. Como diría Santos (2003, p.21) "simplificada abusivamente", al identificar el éxito con el rendimiento biofisiológico[4] del alumno y por verificar el rendimiento

[3] Lógicamente hay diferencias entre las tres propuestas referenciadas, pero mantienen algo en común: atender a los elementos cualitativos de la práctica docente-discente en la educación física escolar.

[4] Santos Guerra utiliza esta caracterización para hablar de la escuela en general, no sólo de la educación física. Nosotros hemos creído importante contextualizar sus palabras al área de estudio en el que estamos implicados.

a través de pruebas poco significativas y contradictorias con el currículum propuesto. `

3.2 Relación salud-condición física: incosistencias teóricas

Desde el propio informe se asume que el conocimiento de los niveles de condición física nos llevará a tener información para construir propuestas educativas promotoras de estilos de vida saludable. "Los resultados de esta evaluación permiten […] elaborar planes de acción destinados a promover la actividad física y un estilo de vida saludable en los estudiantes" (SIMCEEF, 2011, p.7). Pero lo realmente grave es la relación causa y efecto entre resultados negativos, escasa realización de actividad física y poseer estilos de vida poco saludables. En definitiva, se asume implícitamente la relación calidad pedagógica de la EF con alto nivel de condición física.

La evidencia científica nos señala que es arriesgado centrar los esfuerzos de mejora de la salud en el aumento de los niveles de condición física, sobre todo si hablamos de niños y jóvenes, pues en esas edades los niveles están determinados por factores genéticos y de maduración, y otros aspectos sociales y medioambientales (BOUCHARD; SHEPARD, 1993); más que por hábitos de actividad física (KATZMARZYK *et. al*,. 1998). Por el contrario, sí hay consenso en que la práctica regular de actividad física se relaciona con un mejor bienestar personal y social. ¿Por qué no evaluar, entonces, la autonomía construida en las clases de EF en relación a la autogestión de un propio plan de trabajo de actividad física relacionada con la salud? ¿Cómo se provoca, desde la práctica pedagógica escolar, la generación de un hábito de práctica de actividad física?

Si nos centramos en aumentar los niveles de condición física sin atender a aspectos como la competencia percibida, obesidad y las burlas de los compañeros, demandas sociales y preferencias personales, la familia, zonas donde se vive, etc., podríamos estar afectando identidades inactivas durante la adolescencia (DEVÍS; BELTRÁN; PEIRÓ, 2013). Entendemos que el esfuerzo debe

centrarse en generar hábitos, frente a mantener y conseguir una adecuada condición física en los estudiantes (BLAIR; CHENG; HOLDER, 2001).

3.3 Inadecuado cumplimiento de la ley del deporte

Si bien este es un aspecto muy puntual del análisis crítico realizado, hemos querido mostrarlo por la importancia que tiene establecer una política coherente con la legislación vigente. En la Ley del Deporte chilena (2005) se establece que "El Ministerio de Educación establecerá un Sistema Nacional de Medición de la Calidad de la Educación Física y Deportiva para ser aplicado al finalizar la Educación Básica, debiendo consultar previamente al Instituto Nacional de Deportes de Chile" (CHILE, 2005). El SIMCEEF, tal y como está quedando en evidencia, no mide la calidad de la EF, simplemente porque se centra en la valoración del nivel de condición física de los escolares, sin entrar en la evaluación de aspectos educativos, tales como "impulsar en ellos (los estudiantes) una conducta crítica y analítica frente a sus propias actividades físicas" (MINEDUC, 2010, p.5) que trascienden los aspectos biofisiológicos propios del nivel de condición física, eje central de la evaluación practicada.

3.4 Evaluación no educativa y reproductora de la desigualdad existente

Entendemos que una evaluación educativa, siguiendo a Santos (1995), es un proceso global (evalúa a todos los actores) y autocontrolado. Su objetivo será la mejora de la práctica y de las personas que participan de ella, siendo respetuoso con las mismas.

En el SIMCEEF, la evaluación está centrada, de forma exclusiva, en los alumnos que intervienen, sin atender al profesorado, la calidad de las instalaciones, el establecimiento educacional, al realidad social de los niños/as[5] , etc…"El objetivo es diagnosticar el

[5]Aunque sí se harán análisis al respecto para decir que los niños de colegios municipales son los que peores resultados obtienen. Pero dichos análisis no aportan en la comprensión de estos resultados en función de la realidad social, cultural y económica.

estado de la condición física de los estudiantes" (SIMCEEF, 2011, p.3)

Nos sorprendente que desde las políticas públicas se proponga un sistema evaluativo centrado, exclusivamente, en la condición física de los niños y niñas, y que se crea que nos pueda entregar información suficiente para establecer directrices pedagógicas para la EF escolar que permitan abordar, educativamente, los problemas existentes. El SIMCEEF es una clara muestra de que en la EF aún siguen muy presentes las concepciones evaluativas centradas en una visión tradicional del área. Pensando que son las estrategias reproductoras de un saber objetivo, observable y medible (rendimiento motor) las que deben representar la mayor parte del trabajo pedagógico (LÓPEZ , 2004).

Las desigualdades sociales y educativas, ya enunciadas, se focalizan principalmente en una redistribución del ingreso poco equitativa, un sistema educativo muy segregado por clases sociales, muy desigual en función de la cercanía o lejanía de la capital, ingresos económicos dispares para hombres y mujeres y con poca atención a las minorías (CARNOY 2010; MAYOL, 2012; VILLALOBOS; VALENZUELA, 2012). Este sistema de medición de la calidad reproduce algunas de esas desigualdades: diferentes niveles de condición física en función del sexo, nivel socioeconómico o tipo de establecimiento educacional al que los alumnos asisten. Estas diferencias sólo se usan para constatar que niños y niñas de diferente sectores poseen diferentes resultados, pero no para contextualizar la evaluación y aportar en la comprensión de la realidad. En el apartado siguiente daremos cuenta de la perversidad que esto supone.

Ante la escasez de información que produce el SIMCEEF, es complejo comprender el estado actual de la asignatura. El foco: niveles de condición física de los estudiantes, es sólo una pequeña parte de ella, ni siquiera la más importante (MORENO, 2011). Ante esta realidad las orientaciones pedagógicas que el SIMCEEF nos estrega son generales, por lo que no se entiende el aparataje evaluativo generado. Veamos lo que dice el informe al respecto (SIMCEEF, 2011, p.50):

> De acuerdo a los programas de estudio del sector y del nivel, para la elaboración de los planes de trabajo individuales, se debe considerar lo siguiente:
>
> "Las actividades deben ser trabajadas a lo largo del año. En este sentido, durante la organización de las clases, se debe prever un tiempo específico para llevar a cabo actividades inherentes a este eje de contenido, sin descuidar los otros contenidos curriculares.
>
> "Los planes de trabajo se tienen que ejecutar dentro y fuera del ámbito escolar. Para ello, se deben diseñar considerando las posibilidades de aplicación tanto dentro como fuera del establecimiento. Como herramienta de automonitoreo, se recomienda que los estudiantes construyan una bitácora de trabajo semanal, en que anoten y describan los ejercicios y las actividades realizadas de manera sistemática.
>
> "Los planes de trabajo deben incluir objetivos y metas, tipos de ejercicios a realizar, cantidad de sesiones semanales y hábitos de vida saludable.
>
> "Se debe determinar qué evaluaciones se utilizarán periódicamente para que los estudiantes evalúen sus progresos personales en función de los compromisos adquiridos.

Lo planteado puede ayudar a mejorar los niveles de condición física de los estudiantes, pero es una propuesta excesivamente específica para ser una propuesta que ayude a mejorar, realmente, las prácticas de la EF escolar.

3.5 Finalidades perversas del SIMCEEF y desprofesionalización del profesorado de Educación Física

Vamos a detenernos seguidamente en las finalidades más significativas explicitadas por el SIMCE y su utilidad para profesores y directivos y de cómo estas pueden estar perjudicando y tergiversando el proceso educativo en la EF Escolar.

"Evaluar si las iniciativas implementadas en la escuela tuvieron un efecto positivo en el nivel de desempeño de los estudiantes"

(AGENCIA DE CALIDAD DE LA EDUCACIÓN, 2013, p.1). Se asume, implícitamente, que los establecimientos educacionales y los profesores de EF están tomando medidas para solventar el gran problema que el SIMCEEF señala: falta de condición física adecuada. ¿Por qué esa problemática y no otras? Por ejemplo las carencias comunicativas, de autonomía y autoestima, que presentan los estudiantes y que se podrían trabajar desde otros contenidos del currículum como la Expresión Corporal o los Juegos Deportivos. Lo que si queda claro es que el SIMCEEF está condicionando la práctica real de los docentes. Un buen ejemplo de ello lo podemos encontrar en esta cita recogida en Moreno et. al. (2013, p.13): "Me pusieron dos horas extras, o sea, ese curso tenía cuatro horas para la preparación del SIMCEEF […]. En esas cuatro horas los chicos terminaron colapsados con acondicionamiento físico" (Soledad).

Efectivamente, algunos establecimientos educacionales comienzan a ponerse al servicio del sistema de evaluación, perdiendo la necesaria acción crítica y el compromiso con los que aprenden (ÁLVAREZ, 2006). Como señalaba otro docente (Gabriel) de la investigación anterior, "[…] te van hacer trabajar para el SIMCEEF" (MORENO et. al. 2013, p.13)

Para el SIMCE, las evaluaciones realizadas podrían servir, a los padres, para "[…] conocer cómo le fue a su escuela en comparación con otras escuelas de la misma comuna o dependencia." Instaurar el "semáforo escolar", en relación a la construcción de un mapa de centros que señale los diferentes niveles de calidad. Se asume, de forma perversa, que aquellos centros educativos y aquellas clases de EF con menores rendimientos son resultados de un trabajo pedagógico de menor calidad. Quien fuera Ministro de Educación durante la aplicación del primer SIMCEEF, tras los resultados en el mismo, señaló que "[…] las actuales horas de Educación Física se están haciendo muy mal" (COOPERATIVA, 2010, p.1). Se relaciona profesionalidad docente y calidad de la EF con nivel de condición física alcanzado por los estudiantes (dar respuesta acrítica a lo que Ministerio propone); nunca con una práctica docente educativa, caracterizada por un accionar crítico contextualizado (FREIRE,

2005), democrático, participativo y comunitario (STEINBERG; FLECHA, 2009) en el quehacer profesional.

Al propio Ministerio, el SIMCE le servirá para monitorear la calidad y equidad de la educación desde la perspectiva de los logros de aprendizaje que alcanzan los estudiantes en distintas áreas curriculares (AGENCIA DE CALIDAD DE LA EDUCACIÓN, 2013). ¿De qué sirve constatar la inequidad del sistema educativo, ya conocida además, si no se va a proponer una prática de la EF escolar que propenda a la compensación de las mismas? (DEVÍS; MOLINA 2004; MORENO 2011). Como también señala Diniz, Franco y Silvia (2009), se sigue incentivando una EF centrada en una mirada tecnocrática del proceso educativo y en una evaluación que sirve más para constatar niveles de rendimiento que para comprender procesos educativos.

4 Conclusiones

El SIMCEEF no da respuesta a un concepto de calidad previamente explicitado. Ni siquiera entrega información de cómo en la EF se está consiguiendo, o no, desarrollar los objetivos curriculares explicitados en los planes y programas existentes para la asignatura.

La relación conceptual que se establece entre salud y condición física responde a una limitada perspectiva teórica en la que se entiende que a mayor condición física mayor y mejor bienestar humano. Esta es una relación muy arriesgada, sobre todo en el grupo de niños que participan de este sistema de medición.

Es un sistema de evaluación que tiende a reproducir y constatar la desigualdad entre los diferentes sectores sociales presente en el país y, por tanto, no se constituye en una lógica evaluativa que permita transformar el status quo imperante.

El SIMCEEF pretende tener valor en sí mismo y no ser un medio para mejorar la práctica educativa. Ello tiene el riesgo de

generar una labor docente más centrada en dar respuesta al propio instrumento que en ser un aporte para la generación de hábitos saludables de actividad física a partir de las prácticas educativas.

Chilean Physical Education quality measurement system: a critical analysis
Abstract: This article analyses, qualitatively and critically, the assessment system used by the Chilean Education Ministry for the quality measurement of Physical Education as a subject in the school curriculum. Generally, the analysis procedures used follow the fragmentation and articulation proposals from the "Grounded Theory". The conclusion is that such a system does not answer to a quality concept previously specified. It shows an important conceptual limitation in the health/physical condition relationship. It establishes an assessment logic that is very limited as far as training purposes are concerned and at the same time generates some professional underrating for the teachers.
Key words: quality management. Curriculum. Measures.

Sistema de medição de qualidade da Educação Física chilena: análise crítica
Resumo: Este trabalho analisa, de maneira qualitativa e crítica, o sistema de avaliação utilizado pelo Ministério de Educação do Chile para medir a qualidade da educação física como matéria do currículo escolar. Em geral, os procedimentos de análises utilizados se basearam nas propostas de fragmentação e articulação da "Grounded Theory". Concluímos que este sistema não responde ao conceito de qualidade explícito previamente; mostra uma limitação conceitual importante na relação da saúde e da condição física; estabelece uma lógica de avaliação escassamente formativa e gera certa desvalorização profissional dos docentes.
Palavras-Chave: Gestão de qualidade. Currículo. Medidas.

REFERENCIAS

AGENCIA DE CALIDAD DE LA EDUCACIÓN. **¿Qué es el SIMCE?** Santiago de Chile: Gobierno de Chile. Disponible en: <http://www.agenciaeducacion.cl/simce/que-es-el-simce/>. Acceso en: 5 sep. 2013.

ALLIANCE FOR A HELTHIER GENERATION. **Let's Move Active Schools.** Disponible en: <https://www.healthiergeneration.org/news__events/2013/04/05/769/lets_move_active_schools>. Acceso en: 9 jul. 2013.

ÁLVAREZ, Juan Manuel. **Evaluar para conocer, examinar para excluir.** Madrid: Morata. 2006.

AMERICAN ALLIANCE FOR HELTH, PHYSICAL EDUCATION, RECREATION AND DANCE. **National Standards & Grade-Level Outcomes for K-12 Physical Education.** Disponible en: <http://www.aahperd.org/whatwedo/nationalStandards.cfm> Acceso en: 9 jul. 2013.

BLAIR, Steven; CHENG, Yiling; HOLDER, Scott. Is physical activity or physical fitness more important in defining health benefits? **Medicine and science in sports and exercise,** Indianápolis, v. 33, 6, p. 379-399, 2001.

BOUCHARD, Claude; SHEPHARD, Roy. Physical activity, fitness and health: The model and key concepts. En: . BOUCHARD, R; SHEPHARD, R. **Physical activity, fitness, and health: Consensus Statement.** Champaign, IL: Human Kinetics, 1993. p. 11-20.

CANALES, Manuel. **Metodologías de Investigación Social:** Introducción a los oficios. Santiago de Chile: LOM, 2006.

CARNOY, Martin. **La ventaja académica de Cuba.** ¿Por qué los estudiantes cubanos rinden más? México: Fondo de Cultura Económica. 2010.

CASTEJÓN, Francisco. Indicadores de calidad en la enseñanza de la educación física. En: **Revista Tándem Didáctica de la Educación Física**, Barcelona, n. 41, p. 68-76, 2013.

CHILE. Presidente de la República. Ley del Deporte número 20019 de 5 de mayo de 2005. Regula las sociedades anónimas deportivas profesionales. **Diário Oficial República de Chile,** Santiago, 7 mayo 2005. Disponible en: < http://www.leychile.cl/Navegar?idLey=20019&idVersion=2005-05-07>. Acceso en: 13 dic. 2010.

COOPERATIVA SIMCE. **Simce de Educación Física reveló que cuatro de cada 10 niños tiene sobrepeso.** Disponible en <http://www.cooperativa.cl/simce-de-educacion-fisica-revelo-que-cuatro-de-cada-10-ninos-tiene-sobrepeso/prontus_nots/2011-03-09/122818.html> Acceso en: 13 dic. 2010.

DEVÍS, José; BELTRÁN, Vicente; PEIRÓ, Carmen. Exploring socio-ecological factors influencing activeand inactive Spanish students in years 12 and 13. **Sport, Education and Society,** London, DOI:10.1080/13573322.2012.754753, 2013.

DEVÍS, José; MOLINA, Joan. Las funciones de la educación física escolar: de la modernidad a la postmodernidad. En: CAPARRÓZ, A; ANDRADE, N. **Investigação e intervenção.** Vitória: UFES, 2004. p. 35-49.

DINIZ, Josiane; FRANCO, Amaral; SILVIA, Cristina. A Avaliação na Educação Física Escolar: Uma Comparação entre as Escolas Tradicional e Ciclada. **Movimento,** Porto Alegre, v. 15, n. 1, p. 241-258, 2009.

DONOSO, Sebastián; ARIAS, Óscar. Distribución desigual de las oportunidades educativas en el territorio y migración de la matrícula escolar: el caso de la región de Los Lagos (Chile). **Revista Estudios Pedagógicos,** Valdivia, v. 38, n. 2, p. 35-54, 2012.

ESCUDERO, Juan. Evaluación de las políticas educativas: cuestiones perennes y retos actuales. **Revista Fuentes,** Sevilla, n. 10, p. 8-21, 2010.

FREIRE, Paulo. **La educación como práctica de libertad.** Madrid: Siglo XXI, 2005.

GIBBS, Graham. **El análisis de datos cualitativos en investigación cualitativa.** Madrid: Morata, 2012.

GLASER, Barney; STRAUSS, Anselm. **The discovery of grounded theory:** Strategies for qualitative research. Chicago: Aldine, 1967.

GOLDSTEIN, H. Using pupil performance data for judging schools and teachers: Scope and limitation. **British Educational Research Journal,** London, v. 27, p. 433-442, 2001.

HARDMAN, Ken; MARSHALL, Joe. **Second World-wide Survey of School Physical Education:** Final Report. Berlin: ICSSPE/CIEPSS, 2009.

HARDMAN, Ken; MARSHALL, Joe. **World-wide survey of the state and status of school physical education:** Final Report. Manchester: University of Manchester, 2000.

KATZMARZYK, P.; et. al. Somatotype and indicators of metabolic fitness in youth. **American Journal of Human Biology,** Massachusetts, n. 10, p. 342-350, 1998.

LÓPEZ, Ramón; FIGUEROA, Eugenio; GUTIÉRREZ, Pablo. La 'parte del león': Nuevas estimaciones de la participación de los súper ricos en el ingreso de Chile. En: **Serie de Documentos de Trabajo.** Santiago de Chile: Universidad de Chile. Disponible en: <http://www.econ.uchile.cl/descargar/publicacion/la-parte-del-leon-nuevas-estimaciones-de-la-participacion-de-los-super-ricos-en-el-ingreso-de-chile>. Acceso en: 9 jul. 2013.

LÓPEZ, Victor Manuel. La participación del alumnado en los procesos evaluativos: la autoevaluación y la evaluación compartida en Educación Física. En: FRAILE, A. **Didáctica de la Educación Física:** una perspectiva crítica y transversal. Madrid: Biblioteca Nueva, 2004. p. 265-290.

MARTÍNEZ, Felipe. La evaluación de la calidad de los sistemas educativos: propuesta de un modelo. En: MARTÍN, E.; MARTÍNEZ, F. **Avances y desafíos en la evaluación educativa.** Madrid: Organización de Estados Iberoamericanos, 2011. p. 27-39.

MAYOL, Alberto. **El derrumbe del modelo:** la crisis de la economía de mercado en el Chile contemporáneo. Santiago de Chile: LOM Ediciones, 2012.

MENEAR, Kristi; SIMS, Sandra; PHILLIPS, John. Strategies Fitness Testing of Students with Disabilities: Comparing and Modifiying fitnes test to provide quality assesment for all students. En: **Strategies,** London, v. 20, n. 3, p. 12, 2007.

MILES, Michael; HUBERMAN, Matthew. **Qualitative data analysis:** an expanded sorcebook. Newbury Park: Sage. 1994.

MINEDUC. Ministerio de Educación. **Planes y programas de estudio.** Santiago de Chile. Disponible en: <www.mineduc.cl>. Acceso en: 9 jul. 2010.

MONARCA, Héctor. La racionalidad de las políticas de evaluación de la calidad de la educación. **Revista Iberoamericana de Educación / Revista Ibero-americana de Educação Madrid,** v. 59, n.1, p. 1-9, 2012.

MORENO, Alberto. et. al. La educación física chilena: un modelo tecnocrático de la enseñanza y desvalorización del colectivo docente. En: **Tándem. Didáctica de la Educación Física,** Barcelona, n. 42, p. 7-17, 2013.

MORENO, Alberto. **Percepciones del profesorado universitario en relación a la función de transformación de la educación física como asignatura de curriculum escolar:** el caso de Chile.2011. Tesis (Doctoral) - Granada: Universidad de Granada, 2011.

NASPE. **National Standards and Grade-Level Outcomes for K-12 Physical Education.** Disponible en: <http://www.aahperd.org/naspe/standards/nationalStandards/PEstandards.cfm>. Acceso en: 09 jul. 2013.

OCDE. **Definition and Selection of Competencies (DeSeCo):** Theoretical and Conceptual Foundations: Strategy Paper. Disponible en:< http://www.statistik.admin.ch/stat_ch/ber15/deseco/deseco_strategy_paper_final.pdf.>. Acceso en: 09 jul. 2013

OCDE. **Economic Policy Reforms 2013:** Going for Growth. París: OEDC . Disponible en: <http://dx.doi.org/10.1787/growth-2013-3n>. Acceso en: 09 jul. 2013.

PENNEY, Dawn; *et. al.* Curriculum, pedagogy and assessment: three message systems of schooling and dimensions of quality physical education. **Sport, Education and Society,** London, v. 14, 4, p. 421-442, 2009.

PÉREZ-GÓMEZ, José.; SOTO, Encarnación. Sentido educativo de las evaluaciones externas. Luces y sombras de PISA. **Cultural y Educación,** Barcelona, v.23, n.2, p. 171-182, 2011.

PERRENOUD, Philipee. **La evaluación de los alumnos:** de la producción de la excelencia a la regulación de los aprendizajes. Entre dos lógicas. Buenos Aires: Colihue, 2008.

PUGA, Ismael. Escuela y estratificación social en Chile: ¿cuál es el rol de la municipalización y la educación particular subvencionada en la reproducción de la desigualdad social? En: **Revista Estudios Pedagógicos,** Valdivia, v. 37, n. 2, p. 213-232, 2011.

RODRÍGUEZ, Gregorio; GIL, Javier; GARCÍA, Eduardo. **Metodología de la investigación cualitativa.** Málaga: Aljibe, 1999.

RUIZ, José Ignacio. **Metodología de la investigación cualitativa.** Bilbao: Universidad de Deusto, 2003.

SANTOS, Miguel Ángel. **La evaluación:** un proceso de diálogo, comprensión y mejora. Málaga: Aljibe. 1995.

SANTOS, Miguel Ángel. **Trampas en Educación:** el discurso de la calidad. Barcelona: La Muralla. 2003.

SERVÁN, María. La evaluación externa de los aprendizajes escolares. Introducción. **Cultura y Educación,** Barcelona, v.23, n.2, p. 165-169, 2011.

SIMCE. **Resultados SIMCE 2011**: 4º y 8º básico. Santiago de Chile: Ministerio de Educación, 2011.

SIMCEEF. **Informe de Resultados Educación Física**. Santiago de Chile: Ministerio de Educación. 2010.

SIMCEEF. **Informe de Resultados Educación Física.** Santiago de Chile: Ministerio de Educación. 2011.

SIMONS, Helen. School self-evaluation for development: The case for and reflections on a training programme. **Cultura y Educación,** Barcelona, v. 23, n.2, p 235-249, 2011.

STAKE, Robert. **Evaluación comprensiva y evaluación basada en estándares.** Barcelona: GRAÓ, 2006.

STEINBERG, Shirley; FLECHA, Ramón. Monográfico Pedagogía Crítica del Siglo XXI. **Revista Electrónica Teoría de la Educación,** Salamanca, v. 10, n. 3, p. 1-300, 2009.

STRAUSS, Anselm; CORBIN, Juliet. **Bases de la investigación cualitativa:** Técnicas y procedimientos para desarrollar la teoría fundamentada. Colombia: Universidad de Antioquia, 2002.

UNESCO. **Project on the Development of Quality Physical Education:** Indicators and Basic Needs Model. París: Disponible en: <http://www.unesco.org/new/

fileadmin/MULTIMEDIA/HQ/SHS/pdf/nwcpea_unesco_survey.pdf>. Acceso en: 09 jul. 2013.

VILLALOBOS, Cristobal; VALENZUELA, Juan Pablo. Polarización y cohesión social del sistema escolar chileno. **Revista de Análisis Económico,** Geogetown, v. 27, n. 2, p. 145-172, 2012.

Este artículo se ha realizado en el contexto y gracias al Proyecto de Investigación Fondecyt 11110016, titulado "La Educación Física y su función de transformación de las desigualdades sociales: profesorado del área y documentación ministerial", financiado por el Fondo Nacional de Investigación Científica y Tecnológica de Chile.

Dirección postal:
Pontificia Universidad Católica de Valparaíso
Facultad de Filosofía y Educación
Escuela de Educación
Grupo de Estudio "Motricidad y Educación"
Avenida El Bosque, 1290
Santa Inés
Viña del Mar
V Región
Chile

Recebido em: 30-07-2013

Aprovado em: 04-11-2013

© Copyright: 2013. Revista Digital de Investigación Educativa
Conect@2
ISSN: 2007-6649
(www.revistaconecta2.com.mx)

EL CONTEXTO SOCIAL Y SU INFLUENCIA EN LA PRÁCTICA DE ACTIVIDAD FÍSICA

Dra. Carmen Trigueros Cervantes, Dr. Enrique Rivera García y Dr. Eduardo de la Torre Navarro

Facultad de Ciencias de la Educación
Universidad de Granada, España

RESUMEN

En este artículo abordamos la influencia del contexto social en el ámbito de la práctica de actividades físico-deportivas desde el análisis de relatos autobiográficos de futuros maestros de Educación Física. El propósito de esta investigación se centra en comprender las percepciones sobre la influencia y los significados del contexto social a la hora de realizar actividades físicas y deportivas, para tratar de contribuir al análisis comprensivo de la situación actual sobre las motivaciones e influencias que reciben los niños y adolescentes a la hora de realizar actividad física en su tiempo libre.

Palabras clave: Contexto, Educación Física, actividad física, deportes y tiempo libre.

© Copyright: 2013. Revista Digital de Investigación Educativa
Conect@2
ISSN: 2007-6649
(www.revistaconecta2.com.mx)

EL CONTEXTO SOCIAL Y SU INFLUENCIA EN LA PRÁCTICA DE ACTIVIDAD FÍSICA

JUSTIFICACIÓN

Cuando hablamos de la influencia de los contextos en general, nos referimos a los distintos ámbitos donde nuestro alumnado se socializa, forma, informa, convive o realiza experiencias de prácticas de actividad físico-deportivas, bien dentro de un espacio informal y/o extraescolar. Sabemos que la práctica de actividades físico deportivas de niños y adolescentes está condicionada por la influencia de diferentes contextos, como puede ser el contexto familiar, el contexto escolar, el contexto social, etc. Pero en este caso nos vamos a centrar en este último, entendiendo por contexto social el conjunto de personas y otros agentes (publicidad, medios de comunicación, la economía, ideologías…) que comparten una cultura y que interactúan entre sí, dando lugar a un conjunto de situaciones, fenómenos y circunstancias que tienen evidentes consecuencias sobre los sucesos que acontecen en dicho entorno.

Siguiendo a Vigotsky (1986), a través de su teoría sociocultural y extrapolándola a los ámbitos en que tienen lugar las vivencias físico-deportivas del alumnado objeto de este estudio, somos conscientes de la influencia que el entorno, en este caso contexto social, ejerce sobre sus aprendizajes y construcción del conocimiento. Éstos, se asocian inevitablemente, con unos determinados valores y significados socio-culturales que caracterizarán y matizarán sus perfiles, orientando las distintas formas de emplear y de disfrutar sus tiempos de ocio, en el que los amigos y amigas, son coparticipes y acompañantes libremente elegidos, que justifican y dan sentido a una práctica que cobra especial importancia en la medida en que es compartida de manera incondicional y casi finalista entre iguales. Y en el que también los medios de comunicación se convierten en ámbitos de influencia y de promoción de prácticas físico-deportivas que, unas veces, descubren en el alumnado-espectador las bondades y parabienes de unas prácticas sumamente atractivas por su estética y espectacularidad, motivándolos a emularlas y otras

© Copyright: 2013. Revista Digital de Investigación Educativa
Conect@2
ISSN: 2007-6649
(www.revistaconecta2.com.mx)

veces, esos mismos medios, se erigen en sugerentes escaparates de los modelos humanos imperantes, identificados a través de perfiles y estatus de alta consideración y reconocimiento social.

El hecho de que la práctica de la actividad físico-deportiva también tenga lugar en contextos no formales como pueden ser los recreos o las plazas y calles donde se socializa el alumnado objeto de esta investigación, representa un significado socio-cultural adicional que aporta, además del valor más natural y espontáneo de una práctica desarrollada entre amistades, aquel que se identifica con la libertad y autonomía para practicar aquellas actividades más lúdicas y recreativas libremente elegidas.

Por último, los distintos contextos institucionales o privados que organizan y ofertan actividades extraescolares, son también portadores de significados sociales relevantes asociados a una idea determinada de adquirir los valores que un determinado grupo social considera relevantes y que se convierten en correa de transmisión.

Por ello, nuestro objetivo se concreta en: identificar, describir, analizar e interpretar la influencia del contexto socialrelacionado con la actividad física y el deporte, en las creencias de los estudiantes de magisterio.

OPCIÓN METODOLÓGICA Y PROCESO DE ANÁLISIS

El estudio de las percepciones supone ser conscientes de que hay que abordar una realidad humana determinada por el sujeto en su totalidad. Las percepciones que tenemos acerca de una realidad determinada se construyen a partir de las prácticas sociales llevadas a cabo por los sujetos que perciben de esa manera la realidad, y las prácticas sociales que acometemos en nuestra cotidianeidad son producto de cómo percibimos el mundo y a nosotros mismos. En este sentido, hay una relación bidireccional, prácticamente imposible de aislar una de la otra, entre

© Copyright: 2013. Revista Digital de Investigación Educativa
Conect@2
ISSN: 2007-6649
(www.revistaconecta2.com.mx)

las percepciones y nuestra práctica social; ambas se configuran y re-configuran constantemente. Coincidiendo con Moreno (2010), creemos que lo relevante es estudiar y comprender la experiencia humana y rescatar lo que ellos, como personas, han podido construir, a partir de sus dinámicas individuales y sociales, acerca de la práctica de la actividad física y deportiva.

Entendemos, coincidiendo con Wright (1980), que la comprensión de un fenómeno implica considerar el mismo en su globalidad y en su contexto local interpretativo, mientras que la explicación admite la fragmentación del fenómeno y su aislamiento contextual para su conocimiento objetivable, por ello esta investigación se enmarca bajo el ***paradigma interpretativo.***

Partiendo de que nuestro objetivo es comprender la influencia del contexto social en la práctica de actividades físico-deportivas, la ***metodología cualitativa*** resulta idónea para el desarrollo de esta investigación, porque como nos recuerda Stake (1995) el objetivo de la misma es la comprensión.Además, la investigación cualitativa, se centra en las personas como un todo (ligadas a un contexto sociocultural), intentando comprender situaciones, interpretar fenómenos y desarrollar conceptos en su contexto natural, dando énfasis al significado, al mundo de relación-interacción de las personas, experiencia, motivaciones, expectativas y opiniones de las mismas (Amezcua y Gálvez, 2002).

Existen muchos métodos que podrían adjetivarse como cualitativos; pero de entre ellos elegimos, el ***método fenomenológico*** o fenomenología[1] que busca conocer los significados que los individuos dan a su experiencia, intenta ver las cosas desde el punto de vista de otras personas, describiendo, conociendo e interpretando (Rodríguez, Gil y García, 1996); pero lo importante del mismo es entender el proceso de interpretación por el que las personas definen un fenómeno y actúan en consecuencia.

[1]El término "fenomenología" ha sido usado muchas veces en la historia de la filosofía, actualmente el uso moderno de la palabra está ligado explícitamente a su método particular.

© Copyright: 2013. Revista Digital de Investigación Educativa
Conect@2
ISSN: 2007-6649
(www.revistaconecta2.com.mx)

Hemos elegido los estudiantes de magisterio de la Facultad de Ciencias de la Educación de Granada por dos motivos. En primer lugar porque llevamos trabajando con ellos desde hace 20 años, y esto conlleva ciertas ventajas que conviene no menospreciar; y en segundo -y más importante- lugar, porque conocer mejor las percepciones de nuestro alumnado nos permitirá mejorar su formación como futuros maestros, a partir de saber, cómo vivieron la práctica de actividades físico-deportivas en las sus distintas etapas y contextos extraescolares y no formales, cuál fue la cara y la cruz de sus vivencias y qué huellas les dejó, hacia dónde se dirigían sus reflexiones más críticas, qué importancia tuvo para ellos los aspectos más psicosociales y socio-afectivos de aquellas experiencias, dónde estaban sus motivaciones e intereses, etc.

El uso de técnicas biográfico-narrativas en la investigación educativa, como señalan Bolívar, Domingo y Fernández (2001), permite *"dar la voz"* a los protagonistas de la investigación -en nuestro caso a los estudiantes de Magisterio-, para conocer de un modo profundo el proceso educativo vivido; a la par que posibilita, que los estudiantes reflexionen sobre su experiencia para adquirir nuevas comprensiones de ellos mismos como base para su desarrollo personal y profesional. Cuando los relatos hacen referencia a las experiencias vividas y contadas por uno mismo, estamos haciendo referencia a los *relatos autobiográficos.* Dentro de lo que algunos han llamado método biográfico, -Denzin (1989), Valles (1997) y Tójar (2006) entre otros-, o investigación biográfico-narrativa como denominan Bolívar, Domingo y Fernández (2001); las autobiografías -completas o temáticas- han sido consideras como documentos personales (Allport, 1942), o como documentos personales "naturales" (Pujadas, 1992); en los que la intervención del investigador se limita como mucho a su encargo, en relación con los propósitos particulares de la investigación (Angell, 1974).

© Copyright: 2013. Revista Digital de Investigación Educativa
Conect@2
ISSN: 2007-6649
(www.revistaconecta2.com.mx)

Los relatos autobiográficos se caracterizan porque en ellos se relatan experiencias vividas por el narrador, recordadas, interpretadas, conectadas, en las que hay otros actores, pero siempre son experiencias de quien habla; y que son relatadas en un determinado orden establecido por el propio autor (Lindón, 1999).

En nuestra investigación, los relatos autobiográficos serán un recurso para reconstruir acciones educativas ya realizadas como punto de partida para la construcción de sus futuros aprendizajes como docentes. Nuestro interés no sólo se centra en la acción misma, sino en la versión -percepciones y significados- que el alumnado tiene de su propia acción pasada; porque la enseñanza es una actividad, donde la identidad personal va a condicionar los modos de entender y construir su futuro trabajo, (Bolívar, Domingo y Fernández, 2001).

Hemos pretendido que en los relatos autobiográficos tengan cabida hechos, razonamientos, opiniones, fotos, anécdotas, sentimientos…; pero coincidimos con De Miguel (1996), en que hablar de sentimientos, poner de manifiesto motivaciones ocultas o hablar en primera persona, es difícil. Para evitar relatos excesivamente descriptivos y de baja calidad, los estudiantes tuvieron una guía que les sirvió de orientación, y un ejemplo.

Para la selección de los mismos, el único criterio seguido, es que estuvieran matriculados en una, dos o tres de las materias que impartimos el profesorado implicado y del total de 254 estudiantes posibles, un total de 158 estudiantes han entregado su relato autobiográfico sobre sus experiencias vividas en el ámbito de la actividad física, y consideramos que todos los relatos autobiográficos son potencialmente fructíferos para comprender las experiencias individuales, grupales y sociales (Mallimaci y Giménez, 2006).

En el proceso de análisis de los relatos autobiográficos entendemos que estos son textos a interpretar por medio de otro texto, que es el informe de investigación, Bolívar, Domingo y Fernández (2001). Por ello, siguiendo a estos autores, el

© Copyright: 2013. Revista Digital de Investigación Educativa
Conect@2
ISSN: 2007-6649
(www.revistaconecta2.com.mx)

análisis de los relatos requiere la escucha dialógica de tres voces, la voz de los participantes representada en los relatos autobiográficos, el marco teórico que provee los conceptos e instrumentos para la interpretación, y la reflexión e interpretación del investigador en el proceso de extraer conclusiones- y por tanto de generar conocimiento-, sin olvidar que en último caso, es el lector quien decide los significados otorgados. En este proceso también hemos utilizado el software Nvivo10.

Siguiendo las indicaciones de López-Aranguren (1996), al definir los pasos analíticos a seguir para realizar un análisis basado en el Método Comparativo Constante (Strauss y Corbin 1994, 2002), el primer paso del análisis ha consistido en comparar la información obtenida, intentando dar un denominador común, de tipo fundamentalmente conceptual, al conjunto de fragmentos que comparten una misma idea. Este tipo de indagación se ha denominado “codificación abierta” o “in vivo”, debido a que el objetivo de la codificación es abrir la indagación.

Continuando con el proceso de análisis, una vez que la codificación en vivo fuerza al investigador a fracturar los datos analíticamente para dejar emerger las ideas fundamentales, hemos organizado la información bajo una estructura jerárquica (árbol de nudos) o “codificación axial”, que nos ha permitido organizar los datos de manera coherente.

EL TRIÁNGULO CLAVE: CONTEXTO, AMISTAD Y ACTIVIDAD FÍSICA

Sin olvidar que el contexto familiar ejerce una influencia que lleva a las personas a adoptar actitudes más o menos activas; nos centramos en la influencia de los amigos y amigas.Coincidiendo con la idea expuesta por Moreno, Hellín y Hellín (2004) de que estos actúan de mediadores en el comportamiento deportivo de los escolares, aspecto que también es analizado y compartido por Castillo, Balaguer y Tomás (1997) y por Palou et al. (2005); nadie parece poner en duda que gran parte de la vida social de los adolescentes transcurre en el ámbito de los grupos y,

© Copyright: 2013. Revista Digital de Investigación Educativa
Conect@2
ISSN: 2007-6649
(www.revistaconecta2.com.mx)

muy especialmente, en el de los grupos de amigos. Prueba de ello, es que el tiempo que los jóvenes comparten con sus amigos se incrementa notablemente en la adolescencia, al igual que el número y el tipo de actividades que comparten como señalan Moreira, Sánchez, y Mirón (2010), por ello tienen una especial relevancia a la hora de condicionar la práctica de la actividad física y deportiva.

Pero en este sentido, también nos encontramos en la literatura muchas alusiones referentes a los valores y tendencias que presiden los procesos de socialización en la época actual y los cambios que se han producido en ésta. Así, Pérez Gómez (1998) señala como estamos influenciados por la primacía de la cultura de la apariencia, la tendencia existente al excesivo individualismo, la aparición de diferentes tipologías familiares, la influencia de los medios de comunicación, etc., entre otras, como causas del cambio en los procesos de socialización, de tal manera que en muchos casos los amigos no son elegidos por uno mismo, sino que se realizan por proximidad, como el caso en el que los amigos coinciden con los compañeros de colegio, los vecinos, o los hijos de los amigos de los padres. Por ello, para abordar este análisis de los relatos autobiográficos de nuestros participantes, vamos a diferenciar entre las influencias de los amigos elegidos y las de los amigos por proximidad.

Los amigos escogidos

En general, el análisis de las narrativas nos ofrece una influencia relativa de los amigos a la hora de la elección de la actividad. Solo en contadas ocasiones, como relatan EF008♀ que <<*quería hacer karate como s] amigo Rafa*>>,o EF116♀ que reconoce que ella<<*podría haber optado por buscar otro equipo de voleibol, pero ~~mi~~ [su] mejor amiga se apuntó a atletismo, ella decidió probarlo*>>, se evidencia la influencia de estos en la elección. Generalmente, optar por una u otra actividad se justifica desde la idea de que<<*permite hacer muchos amigos y amigas, ya que se trata de una actividad muy socializadora y de interacción en la que se ponen de manifiestos muchos valores como son la socialización, la solidaridad, la*

© Copyright: 2013. Revista Digital de Investigación Educativa
Conect@2
ISSN: 2007-6649
(www.revistaconecta2.com.mx)

interacción, la coeducación etc.>>LEF01♀. Si suelen reconocer que les cuesta iniciar una actividad lejos del grupo natural de amigos, mostrando sus reticencias iniciales al igual que EF073♀ cuando comenta que: <<*al principio yo no quería porque allí no estaban mis amigos, no conocía a nadie y me daba un poco de miedo, pero al final pensé en probar… y me gustó*>>.

En contra de lo expresado por Gutiérrez Sanmartín (2005:19) cuando afirma que "el estar con los compañeros, hacer nuevos amigos, o vivir la atmosfera del equipo son razones importantes para su implicación en la práctica físico-deportiva, señalando la falta de estas condiciones como razón para su abandono" ; sólo una minoría reconoce que su permanencia se debe básicamente a<<*tres motivos: ~~mis~~ [los]amigos que allí hice, el entrenador y porque ese deporte me gusta*>>EF048♂.

En nuestro caso nos encontramos con situaciones totalmente contrarias, en las que pese a las dificultades iniciales de relación con el resto de compañeros consiguen superar esas adversidades y mantener y afianzar el gusto por dicha actividad, como es el caso de EF036♀ con el ciclismo y de EF037♂ con la danza, que en sus inicios se sienten discriminados por razón de género, así EF036♀ opina que <<*los niños de pueblo de 10 años eran bastante estúpidos aunque luego se fue familiarizando con aquellos muchachos de "pueblo" y al final además de conseguir buenos amigos y amigas, llegó a obtener buenos puestos en las carreras*>>, mientras que EF037♂ relata: <<*aunque mis amigos fueron dejándolo, yo empecé la carrera de danza*>>, si bien la práctica de dicha actividad, llegados a unos límites de exigencia extremos, se abandona por cuestión de prioridades, no pudiendo subsistir a la presión de perder a los amigos y la familia como podemos apreciar en la siguiente cita:

> <<*Lo de la danza se prolongó hasta el punto de ser lo único que hacía, sin dejar los estudios de lado y hasta el punto de que me ofrecieran una beca en Madrid, donde tras estar 4 meses y llegar hasta 5º (del plan antiguo) decidí dejarlo, me di cuenta que aunque el baile me apasionaba,*

© Copyright: 2013. Revista Digital de Investigación Educativa
Conect@2
ISSN: 2007-6649
(www.revistaconecta2.com.mx)

no eran tan importante como para dejar a mis amigos, mi familia y otras cosas que me importan, además era una forma de vida muy ajetreada e incierta>>EF037♂.

También nos encontramos con que el abandono de la práctica de una determinada actividad por parte de un amigo, conlleva la involuntaria decisión del abandono de la misma, como el caso de EF038♂ que <<*dependía de él para subir y bajar de Los Ogíjares al Zaidín, ya que era su madre la que les llevaba y les traía*>>; y el caso totalmente opuesto en el que gracias a un amigo y a sus circunstancias se llegan a conseguir metas impensables como le ocurrió a EF024♂que cuenta*:*

> <<*…si no es porque a través de éste, el hermano de Carlitos y su padre, que ya estaba en un equipo federado, se preocuparon de hablar con mis padres para que ingresara en las escuelas de fútbol más representativas de Granada por aquel entonces, el CP Granada 74. Este detalle cambio mi vida en general y en particular en lo que se refiere a la actividad deportiva, puesto que hasta la edad de 18 años he mantenido esta afición en el mismo club. Mis amigos, mi novia han sido fruto de todo lo relacionado a este deporte y a este club*>> EF024♂.

En ocasiones, el lugar donde se vivía también ha dado lugar a que la relación entre los amigo estuviera condicionada; existen estudiantes que se han desenvuelto en un contexto rural pequeño, que les ha permitido <<*conocer a todos los niños y niñas*>>EP03♀, pero esto ha supuestoun condicionante por cuestiones organizativas, al tenerse que agrupar para poder realizar una práctica deportiva, como el caso de EP03♀ que <<*cuando tenía unos 9 o 10 años se reunio con 3 amigas y fueron a hablar con el entrenador de baloncesto, querían formar un equipo*>>; ya que de otra manera era imposible realizar dicha práctica deportiva.

© Copyright: 2013. Revista Digital de Investigación Educativa
Conect@2
ISSN: 2007-6649
(www.revistaconecta2.com.mx)

Asimismo los amigos también se convierten en una fuente de motivación para la superación personal a pesar de las cicatrices, un ejemplo claro aparece en la siguiente cita:

> *<<cuando ya empezamos mas amigos a juntarnos con los monopatines y a tirarnos por las cuestas del barrio (ya que mi barrio es una loma y hay cuestas de todas clases, cortas, largas, empinadas, suaves…) para ver quien era el más rápido. Aquello si que era una locura…todavía conservo las cicatrices*>>.EF038♂

En general hay un sentimiento generalizado, de que la práctica de estas actividades realizadas con los amigos finaliza cuando comienza la atracción por las chicas o los chicos, como así lo expresa EF086♀:<<*Lo dejé y no se muy bien porqué, ya que si me paro a pensarlo sé que me hubiera ido bien, pero bueno, supongo que entré en esa época en la que ya solo te interesan los chicos, la ropa y estar de marcha con tus amigas*>>.

Los amigos por proximidad

Denominamos amigos esporádicos o por proximidad, a aquellos que se generan por diferentes motivos; como la inducida por las amistades de los padres, la relación vecinal, o la agrupación espontánea en un parque, o en la <<*calle es fantástica y sirve para relacionarte con todos porque cada tarde había niños diferentes*>>EP03♀.

En este sentido, cobran especial importancia las amistades que se producen a través de los hermanos mayores lo que permite la aceptación <<*a pesar de ser más pequeño que ellos*>>EF042♂. Esto facilita otro tipo de relación,<<… l*os mayores eran los que imponían el orden, las reglas, eran quienes mandaban… a veces solo podían jugar los más grandes y los pequeños se tenían que conformar con mirar o jugar a otra cosa, aunque esto sucedía muy pocas veces …, y esto*

© Copyright: 2013. Revista Digital de Investigación Educativa
Conect@2
ISSN: 2007-6649
(www.revistaconecta2.com.mx)

enseñaba normas, valores y actitudes que frente a la vida sirven de mucho>>EP03♀

Estas amistades, más que condicionar la práctica de actividades físicas y deportivas, lo que facilita es la práctica de juegos tradicionales, un ejemplo de ello queda reflejado en la siguiente cita marcada por la segregación por sexo típica de la pre-adolescencia:<<*Recuerdo cuando venían algunos amigos de la familia que al igual tenían otros tantos hijos y jugábamos a poli cacos, los niños contra las niñas*>>EF017♀.

Si bien nos encontramos el caso totalmente contrario, también relatado por una chica, y que además nos da su interpretación de por qué no existe esa segregación o discriminación por sexo:

> <<*En mi calle nos reuníamos todos los vecinos y vecinas para jugar, a los chicos no les importaba jugar a la comba (mi canción de comba preferida era: "a la cadena del tren métete") y las chicas eran elegidas para jugar al fútbol; pienso que las relaciones eran así porque éramos chicos de todas las edades y las personas más mayores tienen más asumidas las relaciones entre ambos sexos*>>EI13♀.

Los espacios utilizados para la práctica de estos juegos generalmente eran <<*la calle o a la plazoleta más cercana*>> EF067♀ y los <<*materiales se limitaban a un balón para todos los juegos o sino también se las arreglaban para poder jugar sin él toda la tarde*>>EF067♀, hasta que <<*las madres salían a la calle y a voces los llamaban para que entraran a cenar, cosa que ~~te~~ daba hasta rabia de lo entretenido que estaban*>>EF089♀.

La influencia de los amigos no elegidos o esporádicos no suele condicionar la práctica de actividad física o deportiva continuada, a pesar de que algunos reconocen que <<*… los juegos en la calle con los vecinos se volvían cada vez*

© Copyright: 2013. Revista Digital de Investigación Educativa
Conect@2
ISSN: 2007-6649
(www.revistaconecta2.com.mx)

más esporádicos, pues cada vez tenían más deberes y menos tiempo, pues también tenían clases extraescolares, por lo que se juntaban en la calle>>LEI08♀.
El recreo como contexto no formal, en el que se relacionan niños y niñas de diferentes edades también se aprecia como <*un tiempo para relacionarse con los amigos a través de juegos, […] [para el] desarrollo de capacidades psicomotoras, cognitivas y de relación social*>>EF119♀, porque consideran que <<*el juego está vinculado al recreo, [y es] donde juegas tus primeros partidillos de fútbol con los nuevos compañeros que posteriormente, muchos de ellos siguen siendo amigos, en definitiva los amiguetes de toda la vida*>>EF056♂.

Esta última idea también se repite en otras ocasiones, de manera que esos amigos circunstanciales, finalmente acaban siendo amistades duraderas, tal y como explica AL01♀ que justifica cómo la proximidad del colegio y de su casa propicie que << *casi todos sus compañeros de clase eran también sus compañeros de juegos … dando lugar a una infancia plagada de aventuras y emociones*>>.

Aunque no siempre es así, y esas amistades puntuales simplemente se quedan en eso, aunque no por ello no dejen de ser significativas para nuestros estudiantes, como es el caso de LEI02♀, que recuerda <<*que todos los veranos hacían como una especie de concurso de juegos entre vecinos, y estos juegos se hacían durante un día entero, los que acababan con una gran cena y ese día, lo tiene en la memoria como uno de los favoritos del verano*>>.

TELEVISIÓN, VIDEOJUEGOS E INTERNET. ¿UN FRENO PARA LA ACTIVIDAD FÍSICA?

Como señalan Prat y Soler (2003), el papel de los medios de comunicación [y las nuevas tecnologías en general -podríamos añadir-], en especial de la televisión, se perciben con una doble y contradictora sensación; por un lado se consideran negativos ya que contribuyen a la transmisión de contravalores, y por otro, se

© Copyright: 2013. Revista Digital de Investigación Educativa
Conect@2
ISSN: 2007-6649
(www.revistaconecta2.com.mx)

constituyen en elementos con un potencial educativo tremendo debido a la enorme difusión que tienen. En este sentido, Mesa (1999) nos recuerda que la televisión, como cualquier otro medio, tiene la capacidad de crear o recrear la realidad y que, cada día con mayor fuerza, niños y adultos definimos esta realidad, basándonos en las visiones de la existencia que se nos transmiten por los medios de comunicación, de ahí su importancia en la creación y adquisición de diferentes hábitos, entre los que se encuentra la práctica de actividad física.

¿Pero realmente, para nuestros estudiantes de magisterio, la televisión ha sido un factor limitante a la hora de practicar actividad física?, de sus respuesta llegamos a la conclusión de que no, sino que por el contrario, para ellos ha supuesto un estímulo. En este sentidoEI07♀relata como <<*desde pequeña, cuando veía a las bailarinas en la televisión le encantaban, así que a los 10 años empezó a asistir al Conservatorio de Danza de Granada*>>; mientras que para otros la televisión era una fuente de inspiración para sus juegos en la calle porque <<*con los amigos jugaban a mosca, piedra libre y a goku (cada uno con un personaje distinto, representando los episodios de dibujos que veían en la televisión por las mañanas)*>>EF081♀; y solo en un caso nos encontramos con un participante que confiesa que <<*cuando tenía ocho años se apuntó a clases de karate, pero duró poco más de un mes o dos, ya que le gustaba más jugar a la video consola*>>EF074♂.

Eso sí, aunque ellos dicen no haber vivido esa limitación de las nuevas tecnologías a la hora de establecer sus preferencias en cuanto a la realización de actividades, hay unanimidad sobre las expectativas que tienen de los jóvenes de ahora, de manera que piensan <<*con tristeza, el futuro que les espera, ya que no hay más que ver cómo evoluciona el presente, cargado de consolas Playstation, Internet, cada vez más canales de televisión….lo cual no contribuye a realizar una actividad física regular, e incrementa la obesidad infantil, el aislamiento, y la introversión*>>EF093♂, y echando<<*en falta en esta sociedad, la libertad que*

© Copyright: 2013. Revista Digital de Investigación Educativa
Conect@2
ISSN: 2007-6649
(www.revistaconecta2.com.mx)

teníamos y que éramos capaces de divertirnos sin depender de ningún objeto, [ya que] hoy día los niños no juegan en la calle y están prisioneros en sus casas, son víctimas de esta sociedad>>EF026♀. Esta idea va en la línea de lo planteado por Lyon (1996) y Pérez Gómez (1998) entre otros, cuando identifican el uso y abuso de las tecnologías de la información (televisión, videosjuegos e internet), como uno de los principales condicionante de la práctica de actividad física.

ALGUNAS REFLEXIONES

Cerrando la reflexión sobre las creencias y percepciones que muestran los participantes, podemos ver la fuerte influencia que el contexto social ha tenido en sus discursos. Losamigos se sitúan como núcleo facilitador de sus actividades motrices, que ayudan a la socialización en el grupo social de referencia. Es significativo, frente a lo que podíamos pensar inicialmente, cómo los amigos o amigas juegan su papel en la selección de la actividad, pero no de forma tan determinante como podíamos pensar en un principio, ya que también intervienen los condicionantes y estereotipos sociales de: consumo, educación, género, sexo, tiempo libre disponible, estatus social de la actividad, etc. Detrás de estas actividades, nos encontramos con una clara intención: cubrir los dos grandes ámbitos de la formación de un individuo, su individualidad y su capacidad de interactuar en el contexto social. Lograr los “mínimos” de competencia motriz le ayudará a afianzarse y al mismo tiempo, proyectarse con éxito en el mundo de las relaciones.

Gutiérrez Sanmartín (2005:13) comenta que “… las consecuencias positivas de la participación deportiva tienen que ver más con la calidad de las relaciones sociales que se producen en el contexto deportivo, que con la competición en sí misma”. Y abunda reconociendo que mediante la práctica deportiva y las actividades físicas recreativas, pueden aprenderse habilidades psicológicas y sociales desde la experimentación de emociones que son difíciles de encontrar en otros contextos de la vida.

© Copyright: 2013. Revista Digital de Investigación Educativa
Conect@2
ISSN: 2007-6649
(www.revistaconecta2.com.mx)

BIBLIOGRÁFIA

Allport, G. W. (1942). *The use of personal documents in psychological science.*Bulletin 49. New York: Social Science Research Council.

Amezcua, M. y Gálvez, A. (2002). Los modos de análisis en la investigación cualitativa en salud: perspectiva crítica y reflexiones en voz alta. En *Revista Española de salud Pública*, nº 76; pp. 423-436.

Angell, R. (1974).El uso de documentos personales en sociología: una revisión crítica de la literatura, 1920-1940». En BALAN, J. et al. (1974). *Las historias de vida en ciencias sociales. Teoríay técnica.* Buenos Aires: Ediciones Nueva Visión; pp.19-26.

Bolívar, A.; Domingo, J. y Fernández, M. (2001). *La investigación biográfico-narrativa. Enfoque y metodología.* Madrid: Editorial La Muralla.

Castillo, I.; Balaguer, I. y Tomás, I. (1997). Predictores de la práctica de actividades físicas en niños y adolescentes. En *Anales de psicología,* vol. 13, nº 2, pp. 189-200 http://hdl.handle.net/10201/10133[consultada 18/10/2011].

De Miguel, J. M. (1996). *Cuadernos Metodológicos. Auto/biografías.* Madrid: Centro de Investigaciones Sociológicas.

Denzin, N. K. (1989). *Interpretive Biography.* Newbury Park, California: Sage Publications.

Gutiérrez Sanmartín, M. (2005). El deporte y la Educación Física como herramientas para el desarrollo psicológico y social en la infancia y en la adolescencia. En ESCARTÍ, A.; PASCUAL, C. y GUTIÉRREZ, M. (2005). *Responsabilidad personal y social a través de la Educación Física y el deporte.* Barcelona: Graó; pp.13-28.

Lindón, A. (1999). Narrativas autobiográficas, memoria y mitos: una aproximación a la acción social. En *Economía, Sociedad y Territorio,* vol. II, número 6, pp. 295-310 http://redalyc.uaemex.mx/redalyc/html/111/11100607/11100607.html [consultada 14/10/2010].

© Copyright: 2013. Revista Digital de Investigación Educativa
Conect@2
ISSN: 2007-6649
(www.revistaconecta2.com.mx)

López-Aranguren, E. (1996). El análisis de contenido tradicional. En García Ferrando, M.; Ibáñez, J. yAlvira, F. (Comp) (1996). *El análisis de la realidad social. Métodos y técnicas de investigación.* Madrid: Alianza editorial; pp. 365-396.

Lyon, D. (1996). *Postmodernidad.* Madrid: Alianza.

Mallimaci, F. y Giménez, V. (2006). Historias de vida y métodos biográficos. En Vasilachis De Gialdino, (coord.) (2006). *Estrategias de investigación cualitativa.* Barcelona: Editorial Gedisa, pp. 175-212.

Mesa, R. (1999). El profesorado de Educación Física ante el consumo de las mensajes emitidos por los medios de comunicación. En *La Educación Física en el siglo XXI. Actas del Primer Congreso Internacional de Educación Física.* Madrid. Fondo Editorial de Enseñanza; pp.353-362.

Moreira, V.; Sánchez, A. y Mirón, L. (2010).El grupo de amigos en la adolescencia. Relación entre afecto, conflicto y conducta desviada. En *Boletín de psicología*, nº. 100, pp. 7-21 http://www.uv.es/seoane/boletin/previos/N100-1.pdf[consultada 19/10/2011].

Moreno, A. (2010). *Percepciones del profesorado universitario en relación a la función de transformación social de la Educación Física escolar: el caso de Chile [Tesis doctoral].* Granada: Universidad de Granada http://0-hera.ugr.es.adrastea.ugr.es/tesisugr/19580046.pdf[consultada 18/10/2011].

Moreno, J. A.; Hellín, P. y Hellín,M. G. (2004). Relación de los hábitos de práctica deportiva con elpensamiento hacia la Educación Física. En *Revista de Educación Física: Renovar la teoría y práctica*, Nº 96, pp. 5-14.

Palou, P.; Ponseti, X.; Gili, M.; Borras, P. A. y Vidal, J. (2005). Motivos para el inicio, mantenimiento y abandono de la práctica deportiva de los preadolescentes de la isla de Mallorca. En *Apunts. Educación Física y Deportes, n* 81, pp. 5-11 http://articulos-apunts.edittec.com/81/es/081_005-011ES.pdf [consultada 18/10/2011].

Pérez Gómez, Á. I. (1998). *La cultura escolar en la sociedad neoliberal.* Madrid: Morata.

© Copyright: 2013. Revista Digital de Investigación Educativa
Conect@2
ISSN: 2007-6649
(www.revistaconecta2.com.mx)

Prat, M. y Soler S. (2003). *Actitudes, valores y normas en la Educación Física y el Deporte.* Barcelona: Inde.

Pujadas, J. J. (1992). *El método biográfico: El uso de las historias de vida en ciencias sociales*. Madrid: Centro de Investigaciones Sociológicas.

Rodríguez, G., Gil, J. y García, E. (1996). *Metodología de la investigación cualitativa.* Archidona, Málaga: Ediciones Aljibe.

Stake, R. (1995).*The art of case study research.*Thousand Oaks, California: Sage Publications.

Straus, A. yCorbin, J. (2002). *Bases para la investigación cualitativa. Técnicas y procedimientos para desarrollar la teoría fundamentada.* Medellín, Colombia: Editorial Universidad de Antioquia.

Strauss, A. y Corbin, J. (1994). Grounded Theory Methodology, An overview. In Denzil, N.K. y Lincoln, Y.S. (1994).*Handbook of Qualitative Research*.New York: SagePublications.

Tójar, J. C. (2006). *Investigación cualitativa. Comprender y actuar.* Madrid: la Muralla.

Vallés, M. S. (1997). *Técnicas cualitativas de investigación social. Reflexión metodológica y práctica profesional.* Madrid: Síntesis.

Vigotsky, L. S. (1986). *Pensamiento y lenguaje.* Buenos Aires: La Pleyade.

Wright,G. H. (1980). *Explicación y comprensión.* Madrid: Alianza.

JUEVES 30 DE OCTUBRE: Conferencia y conversatorio.

3: 00 - 5: 00 pm.

Auditorio ciudadela de Robledo (Universidad de Antioquia).

Invitados estudiantes, profesores y egresados.

Temas:

- **Juego tradicional y currículo en la formación universitaria. Dra. Carmen Trigueros**

- **La evaluación en la educación física universitaria. Dr. Enrique Rivera**