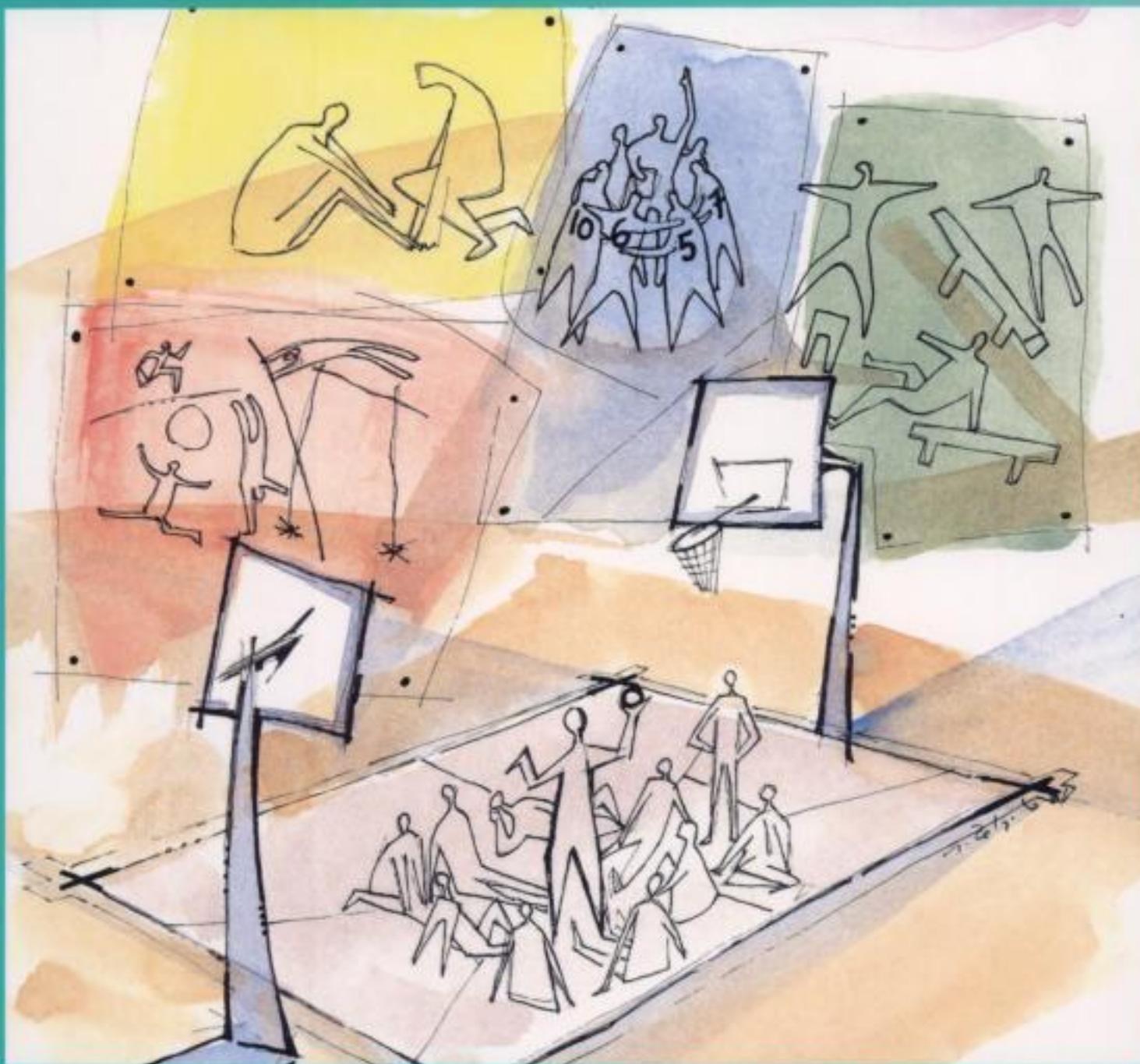


Educación Física y Estilos de enseñanza

Álvaro Sicilia Camacho
Miguel Ángel Delgado Noguera



Copyrighted material

This One



HF04-ZSP-SEDO

Copyrighted material

Educación Física y Estilos de enseñanza

Análisis de la participación del alumnado desde un modelo socio-cultural del conocimiento escolar

Álvaro Sicilia Camacho
Miguel Ángel Delgado Noguera



Primera edición, 2002

© 2002, INDE Publicaciones

Pl. Sant Pere, n.º 4 bis, baixos 2.^a
08003 Barcelona - España
Tel. 93 3199799 - Fax 93 3190954
E-mail: editorial@inde.com
<http://www.inde.com>

© 2002, Álvaro Sicilia Camacho. E-mail: asicilia@ual.es
Miguel Ángel Delgado Noguera. E-mail: madelgad@ugr.es

Dibujo portada: Manuel Delgado

Diseño colección: Ángel Blázquez Sánchez

ISBN: 84-9729-017-8

Dep. Legal: Z-1161-2002

Impreso en España

Imprime: INO Reproducciones, S.A.
Polig. Miguel Servet, nave 13 - 50013 Zaragoza

A la memoria de Muska Mosston

Índice

<u>Prólogo</u>	11
<u>Introducción</u>	13

Primera parte Teoría e investigación de los estilos de enseñanza

Capítulo I

<u>La teoría de los estilos de enseñanza en la Educación Física</u>	19
1. Qué no son los estilos de enseñanza	19
1.1. El estilo de enseñanza no es procedimiento didáctico	21
1.2. El estilo de enseñanza no es técnica de enseñanza	21
1.3. El estilo de enseñanza no es estrategia en la práctica	22
1.4. El estilo de enseñanza no es recurso didáctico	23
1.5. El estilo de enseñanza no es método de enseñanza	24
1.6. El estilo de enseñanza no es intervención didáctica	25
1.7. El estilo de enseñanza no es estrategia pedagógica	26
1.8. El estilo de enseñanza no es modelo de enseñanza	26
2. Qué son los estilos de enseñanza. Aproximación desde una perspectiva ecológica	27
2.1. Una nueva concepción de los estilos de enseñanza en EF	27
2.2. La clasificación de los estilos de enseñanza. Un matiz de colores	30
2.3. La relación simbiótica de los estilos de enseñanza y los estilos de aprendizaje	34
3. Los estilos de enseñanza. ¿Ayuda o estorbo para el profesor de EF?	38
4. ¿Está justificado el estudio de los estilos de enseñanza en los centros de formación del profesorado de EF?	39
4.1. Justificación	39
4.2. Los estilos de enseñanza y la formación inicial del profesorado de EF	40
4.3. Los estilos de enseñanza y la formación permanente del profesorado de EF	41
5. Los estilos de enseñanza desde la perspectiva del nuevo sistema educativo	42
6. La profesionalización docente en EF desde la perspectiva de los estilos de enseñanza	47

Capítulo II

<u>La investigación de los estilos de enseñanza en la Educación Física</u>	51
1. Introducción	51
2. La investigación tradicional de los estilos de enseñanza	52
2.1. Las cuestiones de estudio sobre los estilos de enseñanza bajo el modelo proceso-producto	53

2.2. Principales limitaciones de los estudios sobre los estilos de enseñanza en EF	56
3. Nuevas perspectivas de investigación sobre los estilos de enseñanza	58
3.1. El modelo ecológico como marco contextual para el estudio de los estilos de enseñanza	59
3.2. Aportaciones del modelo ecológico a la investigación de los estilos de enseñanza	62
Segunda parte	
Descripción del proceso de investigación	
Capítulo I	
La participación del estudiante bajo el modelo socio-cultural del conocimiento escolar. Delimitación del objeto de estudio	69
1. Introducción	69
2. Las primeras intenciones. La perspectiva individual	70
3. Delimitación final del estudio. La perspectiva socio-cultural	72
4. Los objetivos de la investigación	76
Capítulo II	
Decisiones previas a la recogida de datos	79
1. Estrategias de selección	79
1.1. El centro de trabajo como escenario para la investigación	79
1.2. Selección del aula	84
1.3. El diseño de investigación	85
1.4. Selección de los casos de estudio	87
2. Negociación y entrada en escena	89
3. El diseño metodológico para el desarrollo del programa docente	91
Capítulo III	
La recogida de datos	97
1. Fases de la recogida de datos	97
2. Técnicas para la recogida de datos	97
2.1. El diario como documento personal	100
2.2. La observación participante	105
2.3. Las entrevistas	108
2.4. El cuestionario	112
2.5. El registro audiovisual	112
Capítulo IV	
Dando sentido a los datos. El análisis de contenido	115
1. Introducción	115
2. Reducción de los datos	116
2.1. Selección y preparación de los datos	116
2.2. Segmentación del texto	117
2.3. Creación del sistema de categorías y codificación	118
2.4. Nuestro sistema de categorías	120
3. El proceso de presentación e interpretación de los datos: extracción de conclusiones	132

Tercera parte
Representación e interpretación de los hallazgos

Capítulo I	
La historia desde el punto de vista de sus actores	135
1. Introducción	135
2. Los actores del aula	136
2.1. León (el profesor)	136
2.2. Encarna (la alumna)	138
2.3. Rubén (el alumno 1)	141
2.4. Diego (el alumno 2)	144
3. La historia	147
3.1. Primer trimestre. Enseñanza tradicional	147
3.2. Segundo trimestre. Enseñanza entre compañeros	151
3.3. Tercer trimestre. Microenseñanza	156
4. Las dos perspectivas del aula	159
Capítulo II	
Algunos factores sociales y culturales para explicar la participación del alumnado en el aula	161
1. Introducción	161
2. El peso de la familia	162
3. El paso por la escuela. Socialización escolar y reproducción social	163
4. La personalidad del alumnado	167
5. El nivel institucional	170
5.1. Los espacios escolares	170
5.2. La dimensión temporal	172
6. La imagen de la Educación Física	175
6.1. Un significado determinado y construido	175
6.2. La reconstrucción de la asignatura	180
7. El sistema de tareas en el aula de EF	181
7.1. Sistema credentialista y participación escolar	183
7.2. La organización y el control de las tareas	186
8. El sistema social en Educación Física	188
Capítulo III	
La configuración de roles en el aula. Hacia una reinterpretación de la teoría sobre los estilos de enseñanza	191
1. Entender y negociar los estilos de enseñanza	191
2. Defendiendo el rol de alumno	195
3. Jugando a ser profesor	198
Capítulo IV	
Una reinterpretación de la investigación sobre los estilos de enseñanza. El camino a recorrer	203
1. Introducción	203
2. Limitaciones y posibilidades de nuestro estudio	203
3. El camino a recorrer	208

<u>3.1. Integrar la investigación de los estilos de enseñanza a nuestra función docente</u>	209
3.2. Los cambios son reales cuando se producen desde dentro	211
3.3. Profundizar en el conocimiento de nuestro alumnado	213
<u>3.4. Situar la acción dentro de las estructuras que la rodean</u>	215
<u>3.5. Comprender para luchar. Educación Física y política educativa</u>	219
Referencias bibliográficas	223

Prólogo

Los estilos de enseñanza han sido una de las aportaciones teóricas más importantes para las profesiones relacionadas con la actividad física y el deporte, especialmente desde que Muska Mosston desarrollara su espectro de estilos en el libro, *La enseñanza de la Educación Física. Del comando al descubrimiento*, publicado originalmente en inglés en el año 1966. Desde entonces, el espectro se convirtió en un instrumento de enorme utilidad internacional para orientar la actividad docente de los profesionales en activo, la formación de los futuros profesionales y, aunque menos conocida, también la investigación en la pedagogía de la actividad física y el deporte.

En el contexto español, la influencia del espectro de estilos se puso de manifiesto a finales de la década de 1970 con las primeras traducciones al castellano de la obra de Mosston y, durante la década posterior, se consolidó como un elemento clave en la formación inicial y permanente. Con la publicación en 1991 del texto, *Los estilos de enseñanza en la Educación Física* de Miguel A. Delgado, se observa un renovado interés por el tema que venía estimulado por la reciente reforma del sistema educativo. Pero es, precisamente, con este libro que tengo el placer de prologar con el que los estilos de enseñanza se convierten en un elemento de investigación.

En una época en la que los recetarios son los textos más vendidos en nuestro campo, no deja de ser un riesgo y, por otro lado, también un halago, que los autores y la editorial decidan publicar un libro de investigación. Además, los estilos de enseñanza no son un tema de moda en la pedagogía de la actividad física y el deporte, circunstancia que podría considerar al libro como un trabajo menor. Sin embargo, los autores han sabido transitar por caminos tortuosos hasta salirse del laberinto positivista en que había quedado atrapado el estudio de los estilos y situar la investigación en una dimensión cultural y ecológica. De esta manera profundizan en muchos de los conocimientos procedentes de los modelos positivistas y amplían la comprensión, especialmente desde el punto de vista del alumnado, de lo que ocurre en las clases de Educación Física que siguen distintos estilos de enseñanza.

Por otra parte, destaca la honestidad con que los autores han presentado su investigación dentro de este libro. No se contentan con comentar las limitaciones de su trabajo ni tampoco con explicitar el método seguido, sino que extienden su comentario a las decisiones tomadas y los procesos seguidos en los distintos momentos de la investigación. Contrariamente a lo que pueda pensarse, con esta decisión se aumenta la credibilidad del trabajo y se reconoce, al hacerlo público, que todo no vale en investigación cualitativa. Es más, esta característica debería extenderse a todas estas investigaciones, ya que no sólo es un poderoso recurso ético y de rigor metodológico, sino también una forma de autocritica y una manera de fortalecer el trabajo realizado.

El texto lo han dividido los autores en tres grandes partes, la primera relativa al marco teórico que arropa el trabajo de investigación que se desmenuza en las otras dos partes restantes. El capítulo que abre la primera parte presenta el estado de la cuestión sobre los estilos de enseñanza y su papel dentro de la Educación Física actual, especialmente dentro de la formación inicial y permanente de los profesionales del campo. El segundo y último capítulo de esta parte se dedica a una revisión exhaustiva de la investigación sobre los estilos de enseñanza. En él se repasa la investigación comparativa realizada dentro de los postulados positivistas para encontrar el mejor estilo y se analizan las limitaciones de este tipo de estudios. En la última parte de este capítulo se tratan las nuevas posibilidades de investigación de un tema fundamental de las profesiones relacionadas con la enseñanza de la actividad física y el deporte. Es aquí cuando se vislumbran las contribuciones de la investigación relativa al pensamiento del alumnado y, especialmente, de la ecología de la clase como los elementos clave que relanzan los estudios sobre los estilos más allá de los postulados tradicionales, tal y como le denominan los autores a la investigación positivista del modelo proceso-producto.

La segunda gran parte recoge la dimensión metodológica de la investigación concreta que se desarrolla. La delimitación del objeto de estudio, la preparación de la recogida de datos, las técnicas utilizadas y el análisis realizado se corresponden con los cuatro capítulos de que consta. En todos ellos se puede comprobar la opción ética de los autores al explicitar detalladamente el proceso seguido y hacer visible las decisiones, dudas y renuncias que acompañan a su investigación y que, a menudo, queda camuflado en los estudios cualitativos.

Los cinco capítulos de la última parte se corresponden con el informe cualitativo que resulta del proceso de pesquisa y en el que los autores presentan, discuten, dan sentido a la información obtenida y, finalmente, realizan una serie de consideraciones teóricas y propuestas de futuro. Además, esta parte la presentan de manera amplia y contextual, es decir, recogiendo los antecedentes, los puntos de vista y negociaciones del alumnado sobre los estilos de enseñanza, así como los factores socioculturales que sitúan lo acontecido.

Para concluir, quisiera señalar que este libro es recomendable para estudiantes y profesionales de la actividad física y el deporte interesados en cuestiones pedagógicas. Haberlo calificado como un texto de investigación no limita su utilidad a los académicos e investigadores, precisamente porque trata de estilos de enseñanza y el conocimiento que ofrece proviene de una realidad concreta, a partir de la cual cada lector y lectora hará comparaciones y traslaciones a sus contextos particulares.

José Devís Devís

Universitat de València

Introducción

Aunque son diversas las propuestas que han intentado explicar los patrones de comportamiento didáctico de los profesores en las aulas de Educación Física (EF), debemos reconocer que tradicionalmente se ha tomado como referencia de los estilos de enseñanza a Muska Mosston. Desde la aparición de su primer libro se ha especulado mucho sobre su teoría.

La expansión de los estilos de enseñanza fue un hecho que en España tuvo como cauce los Centros de Formación del profesorado (INEFs y Facultades de Ciencias de la Actividad Física y el Deporte), a través de la formación inicial de los licenciados de Educación Física. De igual forma se extendió la teoría de los estilos de enseñanza en los Centros de Formación del profesorado: Escuelas de Formación del profesorado de EGB y Facultades de Ciencias de la Educación. Otra forma fueron los cursos que el propio Muska Mosston impartió en España, antes de su muerte.

La aparición del libro de Delgado en 1991, *Los estilos de enseñanza en la Educación Física. Propuesta para una reforma de la enseñanza*, supuso una teorización más sobre los estilos de enseñanza con una estructura centrada en lo que suponen varios de los ejes vertebrados de toda enseñanza: la individualización, la participación del alumno¹, en su propia enseñanza, la socialización y la implicación cognoscitiva y creativa.

Fuera de nuestras fronteras la teoría del espectro de estilos de Muska Mosston tuvo una prolífica producción científica, especialmente evidente si nos centramos en las décadas de los 70 y 80. Sin embargo, podemos afirmar que apenas se ha investigado en España sobre la enseñanza de la Educación Física y mucho menos sobre los estilos de enseñanza. Este libro supone la aparición en literatura española de un manual que trata en profundidad la investigación de los estilos de enseñanza en Educación Física, tópico de interés para los profesionales de la Educación Física y el deporte.

Aunque puede ser interesante abordar un estudio de estilos de enseñanza en nuestro país, sin embargo, tal vez el lector pueda estar pensando que el tema se encuentra en la actualidad sobreexplotado, y por lo tanto, a estas alturas algo agotado. De hecho, el reducido número de estudios que actualmente tratan el tema de los estilos de enseñanza en EF, frente a la prolífica producción de los años 70 y 80, da cuenta de la decadencia del tema. Incluso en el ámbito de la didáctica general, revisando las revistas e investigaciones del momento, puede considerarse que este asunto está consumido.

1. Queremos dejar constancia del sexismio que presenta el lenguaje, por ello, durante esta obra debe tenerse en cuenta que cuando utilicemos los términos de alumnos, compañeros, maestros, profesores, padres, etc., nos estaremos refiriendo a alumnos y alumnas, compañeros y compañeras, maestros y maestras, profesores y profesoras, padres y madres, etc.

En estas circunstancias puede suponer una contradicción, por nuestra parte, que en España, treinta y cinco años después de la promulgación del espectro de estilos de enseñanza de M. Mosston y diez años más tarde de la propuesta de M.A. Delgado, se quiera plantear la investigación de un campo que parece obsoleto en otros países y en otras áreas didácticas. En cierto sentido, el lector puede tener razón, especialmente si los esfuerzos vienen a reproducir los mismos pasos que ya se dieron en otros países. Ahora bien, debe entender también que el simple hecho de que las diferentes formas de enseñanza no representen hoy por hoy un foco de estudio relevante, ni en el ámbito de la didáctica general, ni en las didácticas específicas, no debe llevar a pensar sin más que su estudio está agotado. El lector, en este caso, debe saber distinguir entre el método de investigación utilizado y el objeto propio de estudio, aunque entendemos que tradicionalmente ambos han sido presentados bajo cierta relación, lo cual ha permitido crear el hábito de identificar las tradiciones de investigación con los métodos empleados para investigarlas.

En definitiva, el hecho de que los estilos de enseñanza hayan sido tratados desde sus inicios bajo un enfoque predominante de proceso-producto creemos que no debe ser causa suficiente para desterrarla de la investigación actual. Sinceramente esperamos que esta obra contribuya en parte a demostrarlo.

Particularmente entendemos que es hora de retomar el tema bajo unos nuevos planteamientos. La necesidad de modificar la forma de acercarnos a comprender la teoría de los estilos de enseñanza viene dada por los cambios ocurridos en la manera de entender la enseñanza y el aprendizaje, y especialmente el rol que profesor y alumno pudieran alcanzar en el reparto de decisiones dentro del aula. A pesar de que el espectro de estilos de enseñanza permite trabajar sobre los objetivos planificados, no puede afirmarse, tal y como se desprendía de la obra inicial de Mosston (1966), que la elección de un determinado estilo llevará a un nivel determinado de desarrollo al alumno. Hoy en día no podemos hablar de estilos mejores o peores, su aplicación vendrá determinada por las condiciones donde se desarrolle.

Quienes han intentado introducir programas de enseñanza en las aulas de Educación Física, pocas veces han tenido en cuenta los efectos del propio escenario y sus limitaciones para llegar a un verdadero cambio. Si en algo destaca esta obra es en poner de manifiesto que cualquier estudio sobre la aplicación de estilos de enseñanza debe ser examinado en el contexto del escenario de la propia aula donde éstos serán introducidos.

En esta situación, el objetivo que nos lleva a afrontar este viejo campo de investigación debe quedar claro. Para nosotros, la implicación en la toma de decisiones que el alumnado mantiene en el aula de EF a inicios del siglo XXI nos parece preocupante. La situación por la cual en las aulas de EF impera una metodología centrada en el profesor, tal vez con ciertas cesiones al alumnado, no es, por supuesto, consecuencia del azar o del destino, sino resultado inevitable de una serie de factores que en parte se describen y analizan en la situación estudiada. Algunos autores han intentado explicar este hecho argumentando que los programas desarrollados no se han desarrollado el

suficiente tiempo para poder alcanzar los aprendizajes deseados en los estudiantes. En parte, esta explicación puede resultar hasta cierto punto correcta. Sin embargo, en esta obra nos interesa mostrar que en todo caso no supone la única explicación. En su lugar, otras razones nos parecen de mayor complejidad y calado, lo que pueden dar nueva luz al reparto de decisiones en el aula. Así, por ejemplo, la búsqueda de explicaciones excesivamente simplistas no han permitido destacar que cualquier programa didáctico que promueva la toma de decisiones del alumnado se encuentra generalmente limitado en su misma naturaleza, en la medida que las decisiones sólo pueden ser permitidas a un nivel determinado y muchas de las cuestiones vienen ya cerradas a un nivel superior, tanto para el alumnado como para el docente.

En este caso nos hemos olvidado de las causas más inmediatas, al entender que éstas suelen caer en un simplismo, intentando, por el contrario, rastrear más allá de esta aparente superficialidad que rodea al aula. Al respecto, la perspectiva del alumnado nos ha servido para poner al descubierto las raíces o causas profundas del fracaso en la aplicación de ciertos estilos de enseñanza. En resumen, nos ha permitido prescindir de explicaciones demasiado sencillas y de culpables que no pueden defenderse.

En general, el estudio que se va narrando sirve de pretexto para reinterpretar los estilos de enseñanza, y una propuesta nueva de abordar la investigación de los estilos de enseñanza.

El libro, en sí, no representa una nueva teorización sobre los estilos de enseñanza. Sino que, a partir de la práctica de la investigación y de la enseñanza, se pretende dar explicaciones a algunas de las pautas de la enseñanza de la Educación Física escolar.

Muchos textos presentan un análisis de situaciones de aula que abogan después por cambios, pero éstos suelen estar desprovistos de toda explicación relativa a la forma en que deben efectuarse tales cambios. Siendo conscientes de esta tendencia hemos evitado presentar excesivas situaciones teóricas alejadas de los detalles prácticos de la realidad.

Por el contrario, en esta obra el lector podrá encontrar situaciones del aula que le son conocidas, aunque ello no significa en absoluto que hayamos prescindido de un análisis que explique y articule la variedad de hechos presentados. Al respecto, nuestro interés ha sido encontrar un nivel tal de explicación en la que su amplitud no haga perdernos en la especulación más gratuita.

La credibilidad de este manual viene avalada precisamente por el propio estudio y reflexión sobre los estilos de enseñanza, sin que ello suponga, por nuestra parte, plantearnos desde un dogmatismo una nueva bandera que excluya otras maneras de estudiar o abordar la investigación y la aplicación de los estilos de enseñanza en la práctica diaria de la Educación Física y en la investigación, que ilumine la teoría de los estilos de enseñanza en la Educación Física.

Deberemos advertir que no pueden encontrarse soluciones de aplicación rápida en esta obra. El libro no ha sido escrito para aquellos profesores que esperan una propuesta concreta de cómo actuar en la clase. Creemos sinceramente que los que

aguardan estas soluciones son precisamente los profesores que no esperan grandes cambios, al mismo tiempo que se justifican en la ausencia de propuestas y normativas que expliciten lo que hay que hacer. Decididamente este libro es para ese maestro de pista, entusiasta que no ha perdido la esperanza y que todavía está dispuesto al cambio. Ese/a lector/a que inicia la lectura convencido que lo importante no son los análisis y conclusiones que podamos presentar, sino lo que uno pueda sacar de ellos. Esperamos en este sentido no defraudarte.

PRIMERA PARTE

TEORÍA E INVESTIGACIÓN DE LOS ESTILOS DE ENSEÑANZA

Capítulo I. La teoría de los estilos de enseñanza en Educación Física

1. Qué no son los estilos de enseñanza

En el artículo: "Aclaración conceptual de los términos didácticos" Delgado (1991b) analizaba una serie de términos didácticos relacionados con la intervención didáctica: estrategias pedagógicas, estilos de enseñanza, procedimientos de enseñanza, técnicas de enseñanza, estrategias en la práctica de enseñanza y recursos de enseñanza. Ello obedecía a la confusión existente entre estos términos y a la utilización polisémica de cada uno de ellos respecto a los demás. Así, tenemos autores que con la utilización polisémica de estrategia en la práctica incluyen formas o maneras de enseñar consideradas por nosotros como técnica de enseñanza, como estilos de enseñanza, etc.

El intento de aquella clarificación no tenía otra intención que entendernos entre los profesionales dentro de esta torre de babel. En aquel momento existió un consenso entre los profesores de Didáctica de los Institutos Nacionales de Educación Física (INEFs). A este afán por ponernos de acuerdo le ha seguido un cierta confusión, que en cualquier caso nos sitúa lejos de unificar la terminología entre los profesionales en lengua castellana. Han pasado casi diez años y nos encontramos todavía con una caótica terminología. Realmente es importante que, cuando un profesional señala o indica que ha aplicado un estilo de enseñanza, el resto de profesionales sepan con seguridad de qué se está hablando y se puedan identificar los comportamientos docentes.

Las razones de la continuidad de esta polisemia en el uso de los términos puede deberse a:

a) *La costumbre.* A veces es la costumbre coloquial de los enseñantes en el uso de los términos la que hace que aparentemente nos entendamos o hagamos el esfuerzo de comprender los términos. Se suele decir entre dos profesores que quieren entenderse: "¡Ah!, claro lo que tú denominas como método, es lo que yo llamo estrategia en la práctica".

b) *La traducción de publicaciones en otros idiomas.* En ocasiones se traduce un término que en castellano puede tener matices o al contrario. Así, la denominación de estrategias pedagógicas fuera del ámbito de la enseñanza de la escuela está en contradicción con lo que expresa. ¿Cómo llamar pedagógico a una intencionalidad de enseñar con una finalidad no educativa? Enseñar una determinada tarea la cual mantiene una finalidad contra el ser humano, delictiva, presenta una cierta contradicción. En estos casos es difícil poder comentar y catalogar la aplicación de una progresión pedagógica como adecuada para dañar a otro.

c) *Corrientes doctrinales y de escuelas.* Dado que estoy en un Centro de formación del profesorado me parece más adecuado denominar a la actuación de enseñar de acuerdo con una determinada corriente pedagógica. Desde esta corriente no existe los estilos de enseñanza y busco un nuevo término que sustituya el anterior, así, ahora a los estilos de enseñanza les llamo modelos de enseñanza. Posiblemente existan razones para esta denominación ya que cada estilo de enseñanza tiene una fuente que puede venir de un determinado modelo de enseñanza. No obstante, los estilos de enseñanza no pretenden ser modelos para copiar y repetir, sino que dependiendo de una determinada filosofía de la educación, de una determinada corriente de la enseñanza, o de la psicología del aprendizaje, cada profesor adopta, dentro de una categorización determinada de estilos de enseñanza, una forma peculiar que puede ser identificada y que tiene una serie de indicadores que lo sitúan en un estilo de enseñanza o en la conjunción de varios estilos de enseñanza.

d) *Defensa a ultranza de un término por un autor.* Cuando un profesor ha acuñado un término o se ha decidido por un término como el más adecuado, en ocasiones está defendiendo una postura personal. Se puede decir igualmente que los que defendemos la clarificación de los términos, también queremos defender nuestro posicionamiento. No es esa la intención, se pretende razonadamente construir una terminología inequívoca y, en cualquier caso, plantear dos opciones: 1) búsqueda de sinónimos que sean aceptados y 2) definición clara de los términos que utilicemos.

e) *Modas o pseudomodernismo.* Ahora se ha puesto de moda como término más progresista o avanzado un término que otro. Ésta no puede ser la razón esencial de su denominación. Esto ha ocurrido con la implantación de la reforma de la enseñanza y la introducción, a veces, de más confusión terminológica en la didáctica de la EF.

f) *Escasez de autocritica.* La postura de que lo importante no es el término sino lo que se hace es cierta. Algunos profesores dicen: "Yo hago esto, mis conductas o manera de actuar a la hora de informar sobre lo que enseño es así. Tú a esta manera de intervenir en la clase le denominas técnica de enseñanza. Pues bien".

g) *Falta de clarificación terminológica internacional.* Este problema no es ajeno a otros países en la utilización de la terminología en la enseñanza de la EF.

Cualquiera que sea la razón que provoca esta confusión en los términos, lo cierto es que ello provoca la no existencia de un lenguaje unívoco y escasamente científico en la didáctica de la Educación Física y el deporte.

El rigor profesional es un indicador del avance de una profesión que no utiliza términos imprecisos, ambiguos, polisémicos, etc. Esta rigurosidad en el uso de nuestro lenguaje hace que nos entendamos entre los profesionales.

Pero la razón de unificar y clarificar los términos es mucho mayor cuando alguien quiere investigar en la enseñanza de la Educación Física. Cualquiera que sea el enfoque de la investigación, existe una necesidad previa de delimitación del término didáctico que se quiere estudiar. De la misma manera que hay que delimitar el problema objeto de estudio, de igual forma es necesario definir los términos que están asocia-

dos a las actuaciones docentes, la intervención didáctica o metodología de la enseñanza, que vamos a estudiar o investigar.

El problema no se enfoca de la misma manera y el estudio se centra de manera diferente si queremos estudiar la eficacia de dos técnicas de enseñanza, ya que como parámetro de medida habrá que considerar la manera de dar la información inicial y el conocimiento de los resultados tanto en las variables de intervención (independientes) como en la medición de las variables sobre las que se ha intervenido (dependientes). Como veremos en el siguiente capítulo este será precisamente el principal problema con el que tuvo que enfrentarse la investigación proceso-producto.

Si queremos aclarar el término de estilo de enseñanza habría que empezar señalando qué no es un estilo de enseñanza.

1.1. El estilo de enseñanza no es procedimiento didáctico

El procedimiento didáctico, como ocurre con el método es frecuente utilizarlo indiscriminadamente para indicar realidades diferentes. No lo podemos asociar al estilo de enseñanza ya que en éste se siguen diferentes procedimientos o maneras de proceder.

Así, en la realización práctica y puntual de un estilo de enseñanza se procede utilizando unos medios y procesos consiguientes y coherentes con el mismo.

También se puede proceder de una manera determinada en un momento determinado de un plan didáctico o de una lección.

Se puede proceder en la actuación del profesor en la interacción técnica.

Puede significar un proceder durante una secuencia de enseñanza programada.

Se ha considerado el procedimiento didáctico como la manera de desarrollar un determinado método instructivo desde una perspectiva predominantemente lógica. Se menciona la clasificación de procedimientos inductivos como la observación, experimentación y abstracción; deductivos como la aplicación, comprobación y demostración; procedimientos analíticos como la división y clasificación; y sintéticos como la conclusión, definición y resumen.

El término procedimiento es ambiguo, por lo cual, su utilización será recomendable cuando nos referimos de forma general a la manera o modo de conducir la enseñanza, cuando no nos proponemos especificar la conducta docente.

1.2. El estilo de enseñanza no es técnica de enseñanza

La técnica de la enseñanza es un subconjunto del término estilo de enseñanza. En consecuencia la amplitud del término estilo es mayor que la de técnica de enseñanza. Dicho de otra forma la técnica de enseñanza es algo más concreto que se limita a considerar las interacciones de tipo de comunicación de la información tanto de ida

(información inicial de la tarea o de la organización) y la de vuelta o retorno como feedback o conocimiento tanto de los resultados como de la ejecución.

Con el término de técnica de enseñanza, a veces, se le puede achacar o dar una intencionalidad tradicional únicamente de producto (intrínseca quizás en el propio vocablo de "técnica"). Sin embargo, en la técnica de enseñanza mediante la indagación, no instructiva, se dan para la comunicación didáctica unas pautas de actuación de tal forma que el alumno investigue y busque la solución del problema o tarea motriz a descubrir, objeto de la enseñanza.

La actuación del profesor durante la clase nos hace aplicar una técnica didáctica en función de una serie de variables, que no es el momento de analizarlas, pero entre las cuales podemos destacar los objetivos educativos y de enseñanza que queramos alcanzar, qué tipo de tareas motrices vamos a enseñar, características de los alumnos, etc.

La técnica de enseñanza (TE) tiene como objeto la comunicación didáctica, los comportamientos del profesor que están relacionados con la forma de dar la información, la presentación de las tareas y actividades a realizar por el alumno y todas aquellas reacciones del profesor a la actuación y ejecución de los alumnos. Todas aquellas intervenciones del profesor que estén relacionadas directamente con la transmisión de las habilidades y conocimientos a los alumnos son objeto de la técnica de enseñanza.

El objetivo fundamental de la TE es seleccionar la forma más correcta de transmitir lo que pretendemos que realicen nuestros alumnos. La forma de actuar técnicamente correcta del profesor a la hora de dirigir la atención hacia la actividad a realizar según un modelo, o bien a descubrir, las formas de motivar y mantener el interés de los alumnos, de proporcionar el modelo esperado de realización o las normas para la búsqueda, de proporcionar retroalimentación o de sugerir indicios para encauzar la resolución del problema, de evitar el fracaso, etc; todos ellos objetivos de la técnica de enseñanza.

Acotada la significación del término de técnica de enseñanza representaría la forma más efectiva de llevar a cabo la comunicación y presentación del contenido de nuestra enseñanza (Delgado, 1989).

Durante la aplicación de la TE el profesor y los alumnos interactúan mutuamente entre sí y con el objeto de adquirir el aprendizaje (contenido de enseñanza) dentro del campo de actuación que es conocido como interacción didáctica de tipo técnico.

En definitiva, la TE consiste en la interacción de tipo técnico de comunicación de lo que se pretende transmitir o enseñar bien sea mediante la enseñanza por modelos (instrucción directa) o mediante la búsqueda (indagación).

La técnica de enseñanza es el término más adecuado para referirnos a la forma como el profesor transmite lo que quiere enseñar.

1.3. El estilo de enseñanza no es estrategia en la práctica

La estrategia en la práctica (EP) es la forma particular de abordar los diferentes ejercicios o tareas que componen la progresión de enseñanza de una determinada

habilidad motriz. Por lo tanto tiene un actuación didáctica de menor amplitud que el estilo de enseñanza. Una estrategia en la práctica nunca podrá definir la actuación de un profesor como estilo de enseñanza. La utilización de una estrategia en la práctica analítica puede perfectamente ser utilizada por estilos de enseñanza muy dispares. Igualmente ocurre con la estrategia en la práctica global. No obstante, sí es un indicador más para definir el estilo de enseñanza que emplea un profesor. Así, durante la aplicación de un estilo de enseñanza recíproca podemos destacar que utilizamos una estrategia en la práctica global polarizando la atención, pero éste indicador por sí sólo no nos indicaría que estamos ante una enseñanza recíproca (EE recíproco).

Las estrategias en la práctica siguen alguna de las vías del proceso de pensamiento como son la síntesis y el análisis. Tradicionalmente se han conocido en la Didáctica como el método analítico y el método sintético o global.

La estrategia analítica (análisis) procede por descomposición o separación de los elementos; la síntesis procede de lo compuesto a lo simple, compone los elementos simples en la unidad.

La forma de afrontar el aprendizaje de muchas habilidades motrices dependerá de la complejidad de las mismas. Así, una tarea motriz sencilla, poco compleja, puede enseñarse a través de una estrategia en la práctica global, es decir, todo el gesto completo sin necesidad de descomponerlo en partes (análisis). Como se sabe, al final de toda estrategia en la práctica se llega a la ejecución completa de la habilidad motriz que se trate.

El objeto de la estrategia en la práctica es fundamentalmente el contenido de enseñanza, o sea, la tarea a enseñar. Sería la forma particular de interaccionar el profesor con la materia a enseñar para ser presentada al alumno de una determinada forma, según una estrategia de tipo global o de forma analítica. Por ello, dependerá de la propia habilidad motriz a aprender, el cómo se abordará la progresión de enseñanza.

La peculiar forma de dirigir el aprendizaje, el particular camino que recorra la organización de las habilidades motrices a enseñar será la estrategia en la práctica.

La EP más eficaz será aquella que consiga que el alumno, en función de lo que esté aprendiendo, alcance los logros previstos de aprendizaje.

El objetivo claro de la EP es presentar, dirigir las operaciones de cómo abordar el aprendizaje de una habilidad motriz desde el punto de vista de la progresión didáctica.

La estrategia en la práctica es la forma en que el profesor organiza la progresión de la materia a enseñar.

1.4. El estilo de enseñanza no es recurso didáctico

El recurso didáctico es el modo particular de abordar un momento determinado de la enseñanza que puede afectar a la forma de comunicar (recurso tecnológico: video), el uso del material (empleo del minitramp), la forma de comunicar (hoja de ta-

reas escrita, uso de la pizarra). Este recurso didáctico facilita la comunicación de lo que se pretende enseñar, adaptándola al repertorio y edad de los alumnos.

Incluso, puede afectar a la forma de organizar la enseñanza, modo peculiar de plantear un determinado paso en una progresión de enseñanza.

Evidentemente el uso de uno u otro recurso de enseñanza no es un estilo de enseñanza. Sería como querer identificar el continente con el contenido. En concreto sería como si a la utilización de la tecnología informática (formato) quisieramos atribuirle la importancia del estilo de enseñanza individualizador, en su modalidad de enseñanza programada.

El recurso didáctico es simplemente el artificio que se utiliza puntualmente durante la enseñanza.

1.5. El estilo de enseñanza no es método de enseñanza

Los métodos de enseñanza o didácticos son "caminos que nos llevan a conseguir, alcanzar el aprendizaje en los alumnos, es decir, alcanzar los objetivos de enseñanza". Estamos utilizando su primigenio origen: método, "Methodos" = meta, a lo largo y "odos" = camino. Éste es, pues, su origen etimológico.

Un método de enseñanza es un conjunto de momentos y técnicas, lógicamente coordinados, para dirigir el aprendizaje del alumno hacia determinados objetivos. En definitiva, el método media entre el profesor, el alumno y lo que se quiere enseñar.

En este sentido amplio podremos comprobar que el término método sería empleado como sinónimo de todos aquellos términos que en Didáctica conducen, dirigen el aprendizaje del alumno.

Por ello no sorprende que Gimeno (1981) nos diga que, desde el punto de vista didáctico, el concepto de método es uno de los términos más confusos y polivalentes en su significado.

El método didáctico, pese a la entidad que se le quiere atribuir, no posee una conceptualización clara y unívoca; es un término polimórfico, que adopta en su expresión múltiples formas; por ello, para un análisis de este concepto habrá que buscar las dimensiones fundamentales por las que los métodos se diferencian de otros elementos didácticos y las notas características que lo diferencian de otros términos que son utilizados como sinónimos.

No es científico señalar con el mismo término de método a lo que conceptualizamos como estilo de enseñanza, y, al mismo tiempo, denominarlo como estrategia en la práctica. Obviamente el rigor terminológico debe preocuparnos.

El término *método* es ambiguo, por lo cual, su utilización será recomendable cuando nos referimos de forma general a la manera o modo de conducir la enseñanza.

1.6. El estilo de enseñanza no es intervención didáctica

Obviamente, la intervención didáctica es un concepto más amplio y que engloba al método ya que la intervención didáctica no sólo se refiere al método, como intervención en el aula (fase ejecutiva) en sus diferentes manifestaciones sino también a las siguientes actuaciones del profesor:

- Intervención del profesor en la planificación y diseño de la clase y sus correspondientes decisiones preactivas.
- Intervención del profesor en la evaluación y control del proceso de enseñanza-aprendizaje y que comporta unas decisiones a tomar después de la acción de la enseñanza (postactivas).

Por lo tanto, es un término global con que el que se quiere señalar toda actuación del profesor con la intencionalidad de enseñar y educar.

El *Diccionario de la Real Academia (DRAE)* dice sobre la intervención que es la acción y efecto de intervenir.

La intervención del profesor en la ejecución de la clase va a tener diferentes matizadas que se materializan en un estilo determinado de enseñar, en una técnica de enseñanza, en un recurso aislado de intervención y en una estrategia de abordar la enseñanza en la práctica.

El término intervención didáctica lo asimiló al que se ha venido utilizando en la didáctica tradicional con el apartado de la "metodología" (en su sentido amplio) y que se consideraba como un elemento importante dentro del proceso de enseñanza.

Así, se consideran los siguientes elementos en el proceso de enseñanza-aprendizaje: *Objetivos*, ¿Por qué enseñar?; *Contenidos*, ¿Qué enseñar?; *Actividades del alumno y del profesor*; *Métodos* (interacción didáctica), ¿Cómo enseñar?; y *Evaluación*, ¿Cómo constatar el aprendizaje?

Los elementos que intervienen son:

- La planificación que responde a las preguntas: ¿por qué enseñar/aprender? y ¿qué enseñar/aprender?
- La realización en el aula en la que se suceden diversas interacciones entre profesor y alumnos. Responde a la pregunta: ¿cómo enseñar/aprender?
- En la evaluación se responde a la pregunta: ¿cómo comprobar que el alumno ha aprendido?

La intervención didáctica se concreta en el aula con una serie de interacciones didácticas que definimos a tres niveles:

- Interacción de tipo técnico. Técnica de Enseñanza (comunicación).
- Interacción de tipo organización-control de la actividad (distribución y evolución de los alumnos durante la clase).
- Interacción de tipo socio-afectivo. Relaciones interpersonales (clima en el aula).

La concreción de la intervención didáctica es el estilo de enseñanza que lógicamente se va a manifestar de diversas maneras según se adopten las decisiones del profesor en la fase preactiva (planificación), se concreten durante la intervención en el aula, las diversas interacciones en la fase interactiva y conlleven una manera determinada de actuar en la fase postactiva.

La intervención didáctica, de manera global como la didáctica, estudiaria los estilos de enseñanza.

El término intervención didáctica es aplicable para señalar todas las acciones que el profesor realiza en el proceso de enseñanza-aprendizaje.

1.7. El estilo de enseñanza no es estrategia pedagógica

Aunque podemos asimilar el vocablo estilo de enseñanza y el de estrategia didáctica. Creemos que sería más correcto estrategia didáctica que estrategia pedagógica ya que los estilos de enseñanza pueden ser aplicados tanto en el ámbito escolar y extraescolar como en el ámbito no educativo.

Nos inclinamos por el término de estilo de enseñanza, entre otras razones para no crear confusión con el otro término de estrategia en la práctica.

1.8. El estilo de enseñanza no es modelo de enseñanza

Es cierto que los estilos de enseñanza se basan o "bebén de las fuentes" de ciertos modelos de enseñanza que a su vez tienen como referencia modelos de concebir la educación.

No obstante, los modelos de enseñanza nos pueden servir como modelos teóricos que tienen una determinada concepción de la enseñanza y de la educación.

Los estilos de enseñanza están relacionados con la práctica, no se queda en la teoría o en el ideal de enseñanza, tienen que resolver problemas prácticos y están en continuo cambio ya que están ante una realidad cambiante que a su vez influirá en las distintas decisiones que adopte el profesor respecto a su enseñanza.

La teoría de los estilos de enseñanza se ha de basar en diferentes modelos o concepciones de la enseñanza: teoría de la individualización, teoría de la socialización, etc.

El estilo de enseñanza se materializa en multiformas concretas de abordar la enseñanza individualizada, socializadora, participativa, bien de forma parcial o de forma integrada.

Considerando la enseñanza dentro de un contexto global, social, ecológico veamos a continuación el nuevo enfoque de los estilos de enseñanza desde una perspectiva integradora y ecológica.

2. Qué son los estilos de enseñanza. Aproximación desde una perspectiva ecológica

En *Alicia en el país de las maravillas*, Humpty Dumpty afirma que las palabras pueden significar lo que él quiera que signifiquen. Por ello es necesario que los conceptos nuevos y que aún están siendo explorados tengan que ser continuamente redefinidos por cada usuario.

Esto ocurre con el concepto de estilo de enseñanza. Desde su aparición hasta la actualidad ha ido cambiando el uso que se le da a los estilos de enseñanza, de una concepción cerrada, de producto, conductual, a una concepción abierta, de proceso y ecológica.

La teoría de los estilos de enseñanza no está aislada de la teoría de la enseñanza. Así los cambios y aportaciones de la didáctica y de la teoría de la enseñanza está influyendo de manera decisiva en la forma de concebir los estilos de enseñanza.

2.1. Una nueva concepción de los estilos de enseñanza en Educación Física

Si repasamos la definición de estilo de enseñanza (estilos de enseñanza), Delgado (1991a) nos dice que es: "Una forma peculiar de interaccionar con los alumnos y que se manifiesta tanto en las decisiones preactivas, durante las decisiones interactivas y en las decisiones postactivas".

Un estilo de enseñanza: "Es el modo o forma que adoptan las relaciones entre los elementos personales del proceso didáctico y que se manifiestan precisamente en el diseño instructivo y a través de la presentación por el profesor de la materia, en la forma de corregir (interacción didáctica de tipo técnico) así como en la forma peculiar que tiene cada profesor de organizar la clase y relacionarse con los alumnos (interacciones de socio-afectivas y organización-control de la clase)" (Delgado, 1991b).

En consecuencia, nunca podremos hablar de una verdadera *interacción* si la relación es unilateral. Por lo tanto un estilo de enseñanza debe considerar al docente y al discente.

Pero desde un nuevo enfoque del estilo de enseñanza no es suficiente la *interacción* personal (técnica), sino que hay que considerar otros elementos contextuales con los que se interacciona como son el contenido de enseñanza, las condiciones del aula, los objetivos que pretendamos. Esto le da una dimensión más amplia a la interacción, una interacción global.

El carácter *decisional* está implícito en la enseñanza pero precisamente es a través de las diferentes formas de enseñar, de los diferentes estilos de enseñanza, como se manifiestan las diferentes decisiones adoptadas por el profesor. Decimos por "el profesor" porque en todos los casos, salvo en la autonomía plena del alumno (fuera de su control, fuera del sistema escuela) siempre partirá la primera decisión del docente. Así un profesor dice: "Quiero que vosotros decidáis vuestro ritmo de carrera", la primera

decisión ya ha sido tomada por el docente, al decidir dar autonomía en la tarea: ritmo individual en la carrera.

El análisis de los estilos de enseñanza ofrece indicadores que ayudan a guiar las diferentes interacciones y decisiones de enseñanza. Evidentemente si nos estamos refiriendo a la aplicación de un estilo de enseñanza determinado, EE participativo, en ese caso los diferentes sucesos de enseñanza tendrán como denominador común la participación en la enseñanza. Es decir, en este caso el profesor de EF va a posibilitar que sus alumnos intervengan en el proceso de enseñanza-aprendizaje colaborando en la impartición de feedback. Este será indicador esencial que nos ayudará a establecer una determinada forma de relacionarse entre los alumnos y el profesor y entre los alumnos entre ellos. Además significará que las decisiones previas a la enseñanza, durante y después de la enseñanza estarán marcadas por el estilo de enseñanza, en este caso el estilo de enseñanza participativo.

Para identificar los estilos de enseñanza que los profesores en formación inicial y en servicio Delgado, Medina y Viciana (1996) diseñaron un cuestionario, el *DEMEVI*, para conocer, a través de una serie de afirmaciones relacionadas con la forma de intervenir el profesor (estilo de enseñanza) en la clase, las preferencias y valoraciones de los diferentes estilos de enseñanza.

Los que pretenden que los estilos de enseñanza sean rígidos, los que quieren que las categorías de los estilos de enseñanza sean excluyentes quieren "encorsetar" la enseñanza a formas prototípicas e invariables. Esta no es la concepción del estilo de enseñanza que pretendemos reconceptualizar.

Fuera los clichés que nos obligarían a concretar los comportamientos docentes y discentes como si la escuela fuera un sistema cerrado. Está claro que esta nueva concepción de los estilos de enseñanza dificulta su estudio desde la perspectiva positivista de la investigación, desde la experimentación científica ya que el estilo de enseñanza como variable independiente difícilmente se puede concretar en un sistema abierto como es la clase de EF.

Según estas definiciones el estilo de enseñanza no es un modelo fijo, es decir, el estilo de enseñanza es un proceso investigativo por el que el futuro profesor se va formando como profesor y buscando la manera más efectiva de llegar a los alumnos, de comunicarse con ellos en un determinado contexto, de desarrollarse como profesional de la enseñanza de la Educación Física y el deporte.

Estamos de acuerdo con Mosston y Ashworth (1993:19) en considerar los estilos de enseñanza, basados en la noción de "no controversia", no se trata de destacar un estilo de enseñanza como contrario a otro estilo de enseñanza. La clásica antinomia entre la socialización y la individualización. No se trata de enfrentamientos sino de buscar, partiendo de lo que les une, en lugar de lo que les diferencia.

También destacar que aunque el estilo de enseñanza es una manera peculiar de enseñar que se manifiesta de manera relativamente permanente no supone que lo esencial sea siempre la idiosincrasia personal (estilo personal) sino que esa forma sin-

gular de enseñanza está condicionada y afectada además de por las características personales del profesor, por otros muchos factores: edad de los alumnos, objetivos de enseñanza, momento de la enseñanza, contexto, contenidos de enseñanza, etc.

Con el conocimiento y desarrollo profesional se va conformando el estilo de enseñanza peculiar del profesorado que siempre a de ser flexible y adaptado a las circunstancias de la clase, contenido de enseñanza, grupo de alumnos...

Se podría decir que los estilos de enseñanza son para el profesor como un caleidoscopio didáctico asimétrico en el que las formas de actuar del profesor (maneras de enseñar) se multiplican, no de forma simétrica, no de manera multiforme según los diferentes factores que afectan a la enseñanza de la Educación Física.

A nuestro modo de ver, nace una nueva visión del estilo de enseñanza, no dentro de la corriente proceso-producto, sino dentro de una perspectiva ecológica.

El estilo de enseñanza no es una variable independiente que va a producir el efecto en la variable dependiente, el rendimiento académico como resultado del aprendizaje del alumno, como se consideraba en el paradigma de investigación didáctica proceso-producto. Este centró su preocupación en el estudio de los métodos más eficaces de enseñanza. Trataban de comprobar experimentalmente la eficacia de los diferentes métodos globales, e identificar al más eficaz. Luego pretendían enseñar el modelo más eficaz en las escuelas de formación del profesorado (Pérez, 1983).

La nueva concepción del estilo de enseñanza ecológico tiene que tener en consideración la mediación que realiza el profesor; la mediación que produce el contenido, la mediación que provoca el alumnado, los efectos que el contexto produce en la manera de enseñar, las circunstancias culturales de la materia de enseñanza...

La personalidad e interrelación de los individuos, docente-discente, crean una atmósfera, un ambiente, un tono social. El estilo de enseñanza está influido e influye notablemente en crear un clima docente especial, una manera de relacionarse los integrantes de la clase, un modo de comunicarse y una diferente forma de organizarse el grupo.

Queda agotada la idea de que el estilo de enseñanza se imponía en la clase. Este estilo de enseñanza es mejor que este otro y en consecuencia habría que aplicar el estilo X frente al estilo Y.

Los que prefieren un enfoque de los estilos de enseñanza como algo descriptivo, pretenden un estilo de enseñanza basado en los indicadores conductuales del profesor, perfectamente definidos e identificados. Para ellos el enfoque de los estilos de enseñanza cerrados y puros será el que tendría que desarrollarse.

Los que prefieren un enfoque relacional y conductual de los estilos de enseñanza, optan por unos estilos de enseñanza más ecológicos como un espectro de posibilidades, no cerradas.

El espectro de posibilidades que ofrece una visión académica de los estilos de enseñanza es simplemente unas ofertas o ingredientes con los que hay que conformar

y crear un estilo de enseñanza propio, adaptable a las diferentes situaciones de enseñanza. No un modelo de enseñanza eficaz, sino la multiplicidad de opciones que representan los estilos de enseñanza para conseguir una enseñanza eficaz.

La eficacia de un estilo de enseñanza no se puede medir, a la usanza del positivismo, con los resultados observables al final de la aplicación del estilo de enseñanza. Los efectos no se pueden medir comprobando solamente los resultados, los productos en los aprendizajes procedimentales, observables y medibles.

La eficacia de un estilo de enseñanza tiene que medirse también con los efectos en los contenidos conceptuales y actitudinales, con las opiniones y valoraciones que realizan todos los elementos personales que integran el proceso de enseñanza-aprendizaje. También se tiene que considerar los procesos que se han producido durante, y no únicamente los productos finales. Igualmente no sólo debe considerarse los efectos a corto plazo, sino también los efectos perdurables a medio y largo plazo.

Los estilos de enseñanza, como expresamos líneas más arriba, constituyen un proceso abierto a la investigación del profesor en el aula; en modo alguno deben considerarse una cuestión cerrada.

Por consiguiente, el estilo de enseñanza supone la adaptación reflexiva y crítica de una manera de enseñar acorde con el alumnado, el contenido y las circunstancias contextuales de la enseñanza de la Educación Física y el deporte.

Podemos redefinir el estilo de enseñanza como la manera, relativamente estable, en que el profesor de manera reflexiva adapta su enseñanza al contexto, los objetivos, el contenido y los alumnos, interaccionando mutuamente y adoptando las decisiones al momento concreto de la enseñanza y aprendizaje de sus alumnos.

Antes de ver los tipos o clases de estilos de enseñanza, consideraremos la situación que vive nuestro país respecto a este paradigma.

2.2. La clasificación de los estilos de enseñanza. Un matiz de colores

El proceso de clasificación de los estilos de enseñanza surge fundamentalmente de la observación de la propia práctica. Es la distinta forma de enseñar de los profesores la que da las pistas para describir e identificar diferentes patrones de enseñanza.

La clasificación de los estilos de enseñanza realizadas por Mosston o Delgado suponen, quizás, los tipos más conocidos, pero en ningún caso puede pensarse como únicas propuestas. Al margen de las diferencias que puedan encontrarse entre diferentes clasificaciones, lo cierto es que cualquier distribución de los estilos no deja de estar formada por modelos conceptuales, o *tipos ideales*, en el sentido Weberiano, que intentan describir y organizar los procesos que envuelven a la enseñanza. De hecho, podemos afirmar que la ambición de estos conceptos es poder reducir la gran cantidad de comportamientos docentes a unos patrones lo más estables posibles, por los cuales los profesores se apoyen en su trabajo, ya que "la propuesta del deber ser no viene ya sólo de la mano de la teoría de la educación, sino de la mano también de la evidencia".

cia empírica" (Montero, 1995:275). Veámos el modelo conceptual propuesto por Delgado (1991a). Adviértase que las notas diferenciadoras de los estilos de enseñanza son susceptibles de cierta definición, aunque en muchos casos se encuentran relacionadas.

Estilos de enseñanza tradicionales

Dentro de esta categoría podemos considerar el mando directo; la modificación del mando directo y la asignación de tareas. En ello se sigue de una forma clara la enseñanza basada en la instrucción directa. Las palabras claves son: orden (mando) y tarea. Sus indicadores más evidentes son que el profesor ordena sin dar posibilidad a la individualización ya que prescribe la tarea a realizar por todos y de la misma forma, con los mismos requerimientos. Es una enseñanza masiva y el conocimiento de los resultados es de tipo general y masivo.

Estilos de enseñanza que fomentan la individualización

En esta categoría de estilos se incluyen: trabajo por grupos; niveles; trabajo por grupos; intereses; enseñanza modular (incluyen los niveles y los intereses, una modalidad posible son los contratos de enseñanza); programas individuales (Mosston, 1988; Mosston y Ashworth, 1993; Piéron, 1988a) y la enseñanza programa (de utilidad para la enseñanza de la teoría de la EF y el deporte).

Estos estilos se basan fundamentalmente en los alumnos: capacidad, intereses, etc. El protagonista es el alumnado. Las palabras claves: individualización y alumno. Sus indicadores se muestran ya que el profesor permite la realización de las tareas de enseñanza en varios niveles o da la opción de elegir entre diversas actividades. La enseñanza es diversificada y el conocimiento de los resultados es fundamentalmente de tipo individual específico y no específico. El alumno, por tanto, adopta algunas decisiones respecto a su ritmo de ejecución o respecto a las tareas a realizar.

Estilos de enseñanza que posibilitan la participación del alumno en la enseñanza

Dentro de esta categoría de estilos de enseñanza consideramos la enseñanza reciproca, los grupos reducidos (Mosston, 1988) y la microenseñanza (como modificación de su utilización en la formación del profesorado). Estos estilos focalizan su atención en la participación activa de los alumnos en su aprendizaje y en el de sus compañeros. Las palabras claves son: participación en la técnica de enseñanza, delegación de funciones. Son indicadores claros: comprobar que el alumno observa y emite conocimiento de los resultados al compañero. Se plantea una enseñanza compartida donde el alumno interviene en el propio proceso de aprendizaje y de la enseñanza.

Estilos de enseñanza que propician la socialización

En esta categoría de estilos se consideran el juego de roles; simulación social; trabajo grupal; las diferentes técnicas de dinámica de grupos (Joyce y Weil, 1985). Estos esti-

los de enseñanza hacen hincapié en los objetivos sociales y en los contenidos actitudinales, normas y valores. Las palabras claves son: el grupo, la socialización, la cooperación. Son indicadores de este estilo: apreciar que el profesor da protagonismo al grupo y se apoya en la dinámica del mismo para plantear trabajos de tipo colectivo, donde lo importante no es la ejecución individual sino el trabajo colaborativo en la clase de EF.

Estilos de enseñanza que implican cognoscitivamente de forma más directa al alumno en su aprendizaje

En esta categoría se recogen los estilos del descubrimiento guiado; resolución de problemas (Mosston, 1978); planteamiento de situaciones tácticas, etc. Estos estilos pretenden implicar de una forma más eficaz en un aprendizaje activo, significativo y que obligue a la indagación y la experimentación motriz. Las palabras claves son: tareas a resolver, indagación, búsqueda, aprender a aprender. Son indicadores de estos estilos: la técnica de enseñanza mediante la indagación, la forma diferente de enfocar la información de la tarea: se indica qué hay que realizar pero no cómo hay que realizar la tarea, la forma de abordarla. Se solicita el alumno que aproveche su propio feedback.

Estilos de enseñanza que favorecen la creatividad

En esta categoría se recogen aquellas modalidades de estilos que dejan libertad para la creación motriz, tales como la sinéctica con sus variantes (Joyce y Weil, 1985). Son palabras claves: diversidad, pensamiento divergente, creación. Son indicadores destacables, la libre exploración, la búsqueda de formas nuevas sin un objetivo necesariamente de eficacia y la actitud del profesor como simple estímulo y de control de contingencias.

Es evidente que esta clasificación permite abarcar cualquier forma nueva de enseñar, cualquier estilo de enseñanza nuevo. Su ubicación en una u otra categoría es simplemente académica. La realidad de la clase es mucho más diversa y no puede ser categorizada de forma estricta.

TABLA 1: LAS SEIS FAMILIAS QUE AGRUPAN A LOS ESTILOS DE ENSEÑANZA Y SUS PALABRAS CLAVE

ESTILOS DE ENSEÑANZA	PALABRAS CLAVE
EE tradicionales	Orden, tarea
EE fomentan la individualización	Individualización, alumnado
EE posibilitan la participación	Participación en técnica de enseñanza, delegación de funciones
EE propician la socialización	Grupo, cooperación, socialización
EE implican cognoscitivamente	Tareas a resolver, indagación, búsqueda, aprender a aprender
EE favorecen la creatividad	Diversidad, pensamiento divergente, creación.

Estas seis categorías de estilos de enseñanza son fundamentales. Habrá quien pretenda simplificar las categorías, ello hará perder matices importantes. Hay quien pretende simplificarlas al máximo, recogiendo todos los estilos de enseñanza bajo el manto de la técnica de la enseñanza, ello es un error ya que estarían agrupando los estilos de enseñanza en función de una parte del estilo de enseñanza, la técnica de enseñanza. Recordemos que en un estilo de enseñanza se destacan tres tipos de interacciones: la interacción de tipo comunicativo o técnica de enseñanza; la interacción de tipo organización-control o formas de organización de la clase y las interacciones de tipo socio-afectivo o tipos de clima de aula o disciplina de la clase.

Ante un estilo de enseñanza que tenga alguna/s característica/s identificadoras de una de las categorías de los estilos y además comparta alguna/s característica/s definitorias de otra categoría, la solución viene dada por el propio espectro que produce estas características.

Eso ocurre con las seis categorías de estilos de enseñanza, las posibilidades de combinaciones son muy variadas. Así podemos considerar el estilo micromódulo reciproco (Almendral, López y Delgado, 1995) que recoge tonalidades de los estilos de enseñanza individualizadores (enseñanza modular) y de los estilos participativos (enseñanza reciproca).

Si analizamos el espectro óptico de Newton, la yuxtaposición de los diversos rayos que forman la luz blanca, nos da un espectro de colores que se suceden en este orden: rojo, anaranjado, amarillo, verde, azul y violeta.

Esto ocurre igualmente con el estilo de enseñanza que busca como desarrollo final de la persona su autonomía o emancipación dentro de la actividad física, en este caso la yuxtaposición de la autonomía nos da el espectro de los seis estilos de enseñanza.

Así tenemos la microenseñanza modular (Medina y López, 1997) que plantea la yuxtaposición de dos categorías de estilos de enseñanza: los participativos y los individualizadores.

Antes hablábamos del caleidoscopio didáctico asimétrico, es decir, de las combinaciones de los diferentes estilos de enseñanza. Su espectro no necesariamente tiene que estar marcado por unas distancias equidistantes entre unas y otras propuestas, sino que las posibilidades las maneja el profesor de acuerdo con los diversos factores que afectan la enseñanza de la Educación Física. Así se buscará una armonía de tonos, de matices y de contrastes que permitan que se vayan creando nuevos estilos de enseñanza. Su desarrollo está vigente, está sujeto a muchas innovaciones y experimentaciones.

En este sentido Cuellar (1999) adapta los estilos de enseñanza a sesiones de danza flamenca escolar, planteando un estilo de enseñanza innovador en el que se combinan la enseñanza mediante el mando directo, la enseñanza reciproca, el descubrimiento guiado (Delgado, 1991a) y el estilos de enseñanza de autoevaluación (Moston y Ashworth, 1993). Dadas las características de la enseñanza de la danza, combina algunas sesiones de instrucción directa bajo un estilo de enseñanza basado en la

orden (mando directo) con otras sesiones donde utiliza "cuñas" de la enseñanza recíproca, del descubrimiento guiado o de la autoevaluación. No se concibe en un nuevo planteamiento didáctico circunscribirse sólo a un estilo de enseñanza, cuando el contenido a enseñar puede ser abordado desde diferentes formas de enseñar y las propias características de las tareas así lo exigen también.

No podemos olvidar que los estilos de enseñanza son la cara de una moneda y la cruz se corresponde con los estilos de aprendizaje. La moneda se corresponde pues con el proceso de enseñanza-aprendizaje. Por ello, a la hora de hablar de estilos de enseñanza nos interesa analizar la perspectiva desde el estilo de aprendizaje del alumno y buscar una relación simbiótica.

2.3. La relación simbiótica de los estilos de enseñanza y los estilos de aprendizaje

Puede llamar poderosamente la atención que nos refiramos a los estilos de enseñanza en lugar de a los estilos de aprendizaje, cuando el protagonista de la enseñanza es el alumno. Ambos conceptos están intimamente relacionados. Un estilo de enseñanza debería potenciar una determinada manera de aprender. En consecuencia, un determinado estilo de enseñanza debe favorecer un aprendizaje distinto del alumnado. Y viceversa, una manera determinada de aprender, un estilo de aprendizaje, tiene que llevarnos a una manera determinada de enseñar.

Keefe (1988) define los estilos de aprendizaje como los rasgos cognitivos, afectivos y fisiológicos, que sirven como indicadores relativamente estables, de cómo los discentes perciben, interaccionan y responden a sus ambientes de aprendizaje.

Cómo perciben, interaccionan y responden los alumnos de Educación Física es un tema que apenas se ha investigado. Sólo conocemos experiencias que nos informan sobre cómo los alumnos han valorado la actuación del profesor con un/os estilo/s de enseñanza determinados. En el contexto español, véase el estudio de investigación de Sicilia (1997b), el cual nos muestra cómo los alumnos de Secundaria median ante un estilo de enseñanza tradicional y otros estilos más participativos (enseñanza recíproca y micorenseñanza) y con más posibilidades de decisión (autonomía) por parte del alumnado. La visión real de los alumnos es muy diferente a la visión teórica y previa del profesor.

También, hay estudios como el Medina y Delgado (1993, 1998), que estudian el efecto de los estilos de enseñanza no sólo sobre los rendimientos en el aprendizaje motor, sino que valoran su efecto en lo cognitivo y actitudinal; otros estudios pretenden estudiar las teorías implícitas de los alumnos acerca de la enseñanza de la Educación Física y, por ende, sobre la manera de enseñar de los profesores y sus estilos de enseñanza.

En 1996, Delgado, Medina y Viciiana realizaron un estudio para conocer cómo evolucionan las teorías implícitas sobre la enseñanza en la formación inicial de los profesores de EF y la relación existente entre las teorías implícitas y los estilos de enseñanza.

Se consideraron las cinco teorías implícitas estudiadas por Marrero (1988), las cuales, en lo esencial, vamos a definir a continuación.

- La teoría *interpretativa* se centra fundamentalmente en el alumno, en sus necesidades y en su proceso de aprendizaje.
- La teoría *expresiva* considera esencial la actividad del alumnado, experimentando, indagando, participando con sus opiniones y realizando actividades que le preparen para la vida.
- La teoría *productiva* pretende esencialmente los resultados y el logro de los objetivos, supeditando todo a los resultados. Es una enseñanza basada en los objetivos con lo cual la evaluación juega un papel de control.
- La teoría *emancipatoria* tiene un fuerte carácter ideológico y social. Su enfoque crítico está comprometido con valores sociales, éticos y morales.
- La teoría *dependiente* considera al profesor como el que controla la enseñanza del alumno, estableciendo una distancia con él y manteniendo en todo momento el control y la disciplina. El profesor marca el ritmo de aprendizaje a sus alumnos.

TABLA 2: RELACIÓN ENTRE LAS TEORÍAS IMPLÍCITAS Y LOS ESTILOS DE ENSEÑANZA

TEORÍAS IMPLÍCITAS	ESTILOS DE ENSEÑANZA
Teoría interpretativa	Estilos de enseñanza individualizadores y participativos
Teoría expresiva	Estilos de enseñanza cognoscitivos y creativos
Teoría productiva	Estilos de enseñanza individualizadores y tradicionales
Teoría emancipatoria	Estilos de enseñanza socializadores
Teoría dependiente	Estilos de enseñanza tradicionales

Se establecieron estas relaciones con los estilos de enseñanza:

La intervención del profesor en la realización de la clase va a tener diferentes matizadas que se materializan en un estilo de enseñanza, en una técnica de enseñanza, en un recurso aislado de intervención y en una estrategia de abordar la enseñanza en la práctica acorde con los estilos de aprender de los alumnos.

Se tiene que producir la mejor forma de ajuste entre los estilos de aprender de los alumnos y los estilos de enseñar del profesor.

A este respecto Doyle y Rutherford (1984) señalan algunos aspectos importantes a considerar:

- a) El docente debe concretar qué dimensiones del estilo de aprender considera importantes, teniendo en cuenta la edad de los alumnos, su madurez, el contenido que está aprendiendo...
- b) El docente debe realizar un diagnóstico preciso que informe de las características de sus alumnos.

c) El docente debe asimismo considerar cómo "acomodarse" a la probable diversidad y pluralidad de las características presentes en sus alumnos.

d) El docente tiene que tener presente que además aparecerán una serie de dificultades contextuales.

Entre esas dificultades contextuales podemos mencionar el número, tipo y las características de las instalaciones deportivas del colegio, el número de alumnos, el material deportivo disponible, la estructura y cultura del centro educativo...

El profesor eficaz debe dominar diferentes estilos de enseñanza y deberá aplicarlos según un análisis previo de la situación. Deberá saber combinarlos adecuadamente según las características contextuales y los objetivos de enseñanza y transformarlos creando unos nuevos.

Alonso, Gallego y Honey (1994) recogen hasta cuatro estilos de aprendizaje en el alumno, a saber: estilo activo, estilo reflexivo, estilo teórico y estilo pragmático.

Las características principales de cada estilo de aprendizaje son:

a) *Estilo de aprendizaje activo*: animador, improvisador, descubridor, arriesgado, espontáneo.

Alguna frase ilustradora de un alumno con este estilo de aprendizaje del alumno (EAA) puede ser: "Me gusta buscar nuevas experiencias", "Siempre busco nuevas maneras de expresarme". Le gusta participar y actuar de una manera novedosa.

b) *Estilo de aprendizaje reflexivo*: ponderado, concienzudo, receptivo, analítico, exhaustivo.

Alguna frase ilustradora de un alumno con este EAA puede ser: "Prefiero escuchar las opiniones de los demás antes de expresar mi opinión". Además de participar en los grupos de trabajo, le gusta pensar mucho sus actuaciones.

c) *Estilo de aprendizaje teórico*: metódico, lógico, objetivo, crítico, estructurado.

Alguna frase ilustradora del alumno con este EAA puede ser: "Prefiero las cosas estructuradas, a las desordenadas". Trata de ser muy metódico y seguir el modelo presentado.

d) *Estilo de aprendizaje pragmático*: experimentador, práctico, directo, eficaz, realista.

Alguna frase ilustradora del alumno con este EAA puede ser: "No me importa hacer todo lo necesario para que sea efectivo mi trabajo". Conseguir los objetivos le hacen ser muy práctico. La mejor manera es a través del trabajo individualista.

La correspondencia entre los estilos de aprendizaje de Alonso y otros (1994) y los estilos de enseñanza de Delgado (1991a) no son exactas pero sí nos pueden dar una orientación hacia dónde se han de producir los ajustes profesor-alumno. Hemos planteado las siguientes correspondencias principales; ello no indica que pueda existir otro tipo de relaciones con otros estilos de enseñanza y viceversa:

**TABLA 3: RELACIÓN ENTRE EL ESTILO DE APRENDIZAJE ACTIVO
Y LOS ESTILOS DE ENSEÑANZA COGNITIVOS Y CREATIVOS**

ESTILOS DE ENSEÑANZA	PALABRAS CLAVE
Estilo activo: Animador Improvisador Descubridor Arriesgado Espontáneo	Estilos cognitivos y creativos: (estilos productivos) Orientador, guía Flexible Plantea problemas Innovador Abierto

Los estilos de enseñanza cognitivo y creativo trata de producir un aprendizaje mediante la indagación y la búsqueda, y trata que el aprendizaje del alumnado sea activo y éste se implique cognitivamente.

**TABLA 4: RELACIÓN ENTRE ESTILO DE APRENDIZAJE REFLEXIVO
Y ESTILOS DE ENSEÑANZA SOCIALIZADORES Y PARTICIPATIVOS**

ESTILOS DE APRENDIZAJE	ESTILOS DE ENSEÑANZA
Estilo reflexivo: Ponderado Concienzudo Receptivo Analítico Exhaustivo	Estilos socializadores y participativos: (estilos reproductivos) Conciencia social Participativo Prioriza la atención Globalizador

Los estilos de enseñanza participativos y socializadores fomentan la toma de conciencia social. La correspondencia con un estilo de aprendizaje reflexivo está relacionada con este aspecto ya que otros indicadores del estilo reflexivo tienen matices tradicionales.

**TABLA 5: RELACIÓN ENTRE ESTILO DE APRENDIZAJE TEÓRICO
Y ESTILOS DE ENSEÑANZA TRADICIONALES**

ESTILOS DE APRENDIZAJE	ESTILOS DE ENSEÑANZA
Estilo teórico: Metódico Lógico Objetivo Crítico Estructurado	Estilos tradicionales: (estilos reproductivos) Instrucción Modelo Organizado

Los estilos de enseñanza más asociados a los sujetos metódicos son los tradicionales. Se trata de una enseñanza basada en el modelo y mediante la instrucción directa.

TABLA 6: RELACIÓN ENTRE ESTILO DE APRENDIZAJE PRAGMÁTICO Y ESTILOS DE ENSEÑANZA TRADICIONALES E INDIVIDUALIZADORES

ESTILOS DE APRENDIZAJE	ESTILOS DE ENSEÑANZA
Estilo pragmático: Experimentador Práctico Directo Eficaz Realista	Estilos tradicionales e individualizadores: (estilos reproductivos) Repetición Instrucción directa Individualización

Habrá que buscar la coherencia entre el estilo de aprendizaje del alumno y el estilo de enseñanza del profesor. El uno condiciona al otro y viceversa y su interrelación es mutua.

Ahora nos interesa comentar algo acerca de los estilos de enseñanza y la formación del profesorado de EF. ¿Qué ventajas tiene su estudio? ¿Qué inconvenientes supone para el profesor de EF?

3. Los estilos de enseñanza. ¿Ayuda o estorbo para el profesor de Educación Física?

Evidentemente la respuesta a esta cuestión viene dada por el enfoque que tengamos de los estilos de enseñanza de la EF.

Son un estorbo si consideramos los estilos de enseñanza como:

1) Categorías o *formas de enseñanza invariantes*. Evidentemente son un estorbo para el profesor ya que las situaciones de la enseñanza de la EF son abiertas y no cerradas. No se puede actuar de una manera fija ante los ambientes de aprendizaje y de enseñanza que son abiertos.

2) Si los estilos de enseñanza están desconectados de la realidad de la cultura de la clase y de la escuela. *Estilos de enseñanza impuestos* por el profesor. Estos estilos de enseñanza se entienden desde la construcción del profesor que considera cuál es el más adecuado, sin más, para los alumnos.

3) Atribución a unos estilos de enseñanza de mayor eficacia que a otros. Los estilos de enseñanza más eficaces lo son en la medida en que con mayor frecuencia pro-

duce los efectos deseados pero lógicamente es *situacional*. Este estilo de enseñanza en una situación específica puede ser muy útil, mientras que con otros alumnos puede no producir los mismos efectos.

4) Si queremos aplicar estilos de enseñanza puros, estaremos considerando los indicadores como de aplicación exclusiva y nos crearán una forma de "corsé". Realmente la aplicación de los estilos de enseñanza no hace posible su aplicación estricta sino de una manera combinada.

5) Forma novedosa de estar actualizado, como simple *mimetismo* y *moda didáctica*.

Son una ayuda para el profesor de EF si entendemos el estilo de enseñanza como:

- Una forma coherente de adecuarnos a nuestras creencias o teorías de la enseñanza.
- Una guía, no una imposición que nos permite utilizar los estilos como un abanico de posibilidades.
- Una manera de innovación en la enseñanza de la EF.
- Un medio de investigación en el aula en nuestras clases de EF.
- Una forma de desarrollo profesional y de formación permanente del profesorado de EF.
- Una manera versátil y adaptable a las características de los alumnos y de los contextos.

Que predomine la ayuda o la interferencia o estorbo está en nuestras manos como profesores.

Por ello es necesario que los estilos de enseñanza se estudien en los centros de formación con una perspectiva constructiva y en la formación permanente no como un problema sino como una posible solución a nuestros problemas en el aula, en la clase de EF.

4. ¿Está justificado el estudio de los estilos de enseñanza en los centros de formación del profesorado de EF?

4.1. Justificación

El objetivo final de los estilos de enseñanza es el de formar profesores con una teoría integrada de la enseñanza, que los conduzca a una mayor flexibilidad, versatilidad y efectividad, aumentando su capacidad de decisión (Mosston y Ashworth, 1993:28).

Las teorías de la enseñanza, y especialmente en los últimos años el espectro de estilos de enseñanza, se ha convertido en un importante instrumento pedagógico para

los profesores de EF. El trabajo de tesis doctoral realizado por Ashworth en 1983, y el estudio realizado posteriormente en 1990, citados por Goldberger (1992), han mostrado que los profesores entrenados y familiarizados con la teoría de los estilos de enseñanza presentan mejores conductas docentes. Los datos muestran que estos profesores se ocupaban durante más tiempo de las actividades, utilizaban más estrategias para afrontar las reacciones de los alumnos, tenían una relación más personal e individual con los estudiantes, cambiaban con más frecuencia el estilo durante las clases, etc.

Evidentemente su estudio teórico tiene que adaptarse a la práctica diaria de las clases de EF, dependiendo si la clase es para alumnos en Educación Infantil, Primaria, Secundaria, Bachillerato, Formación Profesional y Educación para Adultos y Mayores.

4.2. Los estilos de enseñanza y la formación inicial del profesorado de Educación Física

La formación del profesorado se entiende como "un proceso sistemático y organizado, mediante el cual los profesores –en formación o en ejercicio– se implican, individual o colectivamente, en un proceso formativo que de forma cíclica y reflexiva, propicie la adquisición de conocimientos, destrezas y disposiciones que contribuyan al desarrollo de su competencia" (Marcelo, 1989).

Esta competencia profesional pasa por la toma de decisión adecuada de cuál es el mejor estilo de enseñanza acorde con las características personales, del alumnado y del contexto real de aplicación de la enseñanza de la EF.

La formación inicial del profesorado de Educación Física tiene tres dimensiones claras: dimensión académica, dimensión científica y dimensión profesional.

Dentro de la dimensión académica, cuando se estudian los estilos de enseñanza o la intervención didáctica del profesor –métodos (sic) de enseñanza, procedimientos...– en la asignatura de Didáctica de la Educación Física y el Deporte o similares, se plantean los conocimientos teóricos y prácticos acerca de la manera de enseñar la Educación Física y el deporte.

Dentro de la dimensión científica el proceso científico que nos lleva a investigar en la enseñanza de la EF, fundamentalmente a través de la investigación en la acción y la investigación en el aula, es explicado en asignaturas como Introducción a la Investigación y Didáctica de la EF y el Deporte. Los estilos de enseñanza, como hemos indicado antes, son un proceso abierto a la investigación del profesor en el aula. En consecuencia se ofrece con esta dimensión las herramientas y los métodos de investigación adecuados para investigar acerca de los estilos de enseñanza. Se necesita mucha investigación para conseguir evidencias científicas, información acerca de lo que piensan los profesores y los alumnos sobre las distintas maneras de enseñar, cómo influyen las concepciones previas del profesorado y del alumnado e incluso como afectan las estructuras institucionales y sociales en la interacción técnica y social del aula.

Dentro de la dimensión profesional, por medio del *practicum* o prácticas de enseñanza, el aprendiz de maestro o profesor pone en práctica los diferentes estilos de enseñanza y le sirven de contraste entre lo que se dice en la teoría y la realidad práctica. Ese ajuste es muy importante ya que a través del conocimiento teórico adquirido, las experiencias vividas en las prácticas, la reflexión sobre su práctica y el propio proceso investigativo que supone llevar a cabo una experiencia didáctica, hacen que se vaya adquiriendo y desarrollando su propio conocimiento práctico profesional.

Cuando finalizan las prácticas de enseñanza el alumno está en disposición de seguir desarrollándose como profesor, tanto en lo personal, como aprendiendo e integrando sus conocimientos acerca de los estilos de enseñanza y, lo que es fundamental, mejorando su capacidad de adaptación a las circunstancias profesionales de la enseñanza de la Educación Física.

4.3. Los estilos de enseñanza y la formación permanente del profesorado de Educación Física

Frecuentemente solemos encontrar algún profesor con una única manera de enseñar, con un único estilo de enseñanza. Ello puede obedecer a varias causas:

- a) No conoce otra forma diferente de enseñar el deporte.
 - b) No quiere cambiar, le va muy bien con su forma de enseñar y no encuentra razonable modificarla.
 - c) No cree que sus alumnos estén preparados para recibir otro tipo de enseñanza.
 - d) No considera que las situaciones diferentes de la enseñanza nos obligan a modificar la manera de enseñar, *el buen método (sic) no es aplicable siempre*, que es necesario modificar en función de las circunstancias.
 - e) No piensa que su *estilo personal de enseñanza* tenga que cambiar pues está basado en muchos años de experiencia y ahora, ya ha dado con el camino adecuado para enseñar.
 - f) No quiere seguir las *modas de la enseñanza* ya que todas al final pasan.
 - g) No hay suficientes evidencias científicas, falta investigación suficiente para cambiar.
 - h) No puede cambiar porque las circunstancias, el tiempo, se lo impiden.
- Contra todas estas razones nosotros podemos argumentar lo siguiente:
- Para los que *no quieren*, nuestra esperanza sería que estas líneas puedan concienciarles de alguna manera, les permitan salir de la pereza, la comodidad, la seguridad de aquel que se instala en la posesión de la *verdad didáctica*, y que traten de explorar algunas posibilidades que le ofrecen los diferentes estilos de enseñanza. La gama de estilos de enseñanza es tan amplia y versátil que difícilmente no podamos encontrar alguna combinación de características que hagan modificar nuestra manera rutinaria de enseñar la EF en la escuela.

Para los que no pueden, tratar de modificar las circunstancias, han de aprender la nueva forma de enseñanza, ser conscientes que se necesita tiempo, en consecuencia, paciencia y que si quieren, pueden modificar su manera de enseñar EF en la escuela. Esto es aplicable a los alumnos, hay que darles la posibilidad de aprender de otra manera y si no están acostumbrados, tener paciencia para que se adapten a la nueva forma de enseñanza.

Para los que no conocen, deben saber que en la teoría pueden refugiarse, pero sin duda la mejor forma de alcanzar las soluciones es en la práctica. La situación didáctica no es fácil, y las decisiones del profesor no pueden ser programadas en su totalidad de antemano. En este trabajo se ofrecen evidencias de esta complejidad, pero al mismo tiempo se muestra la riqueza de las interacciones del aula. Una realidad que debo conocer y en la que debo actuar con pautas de intervención, tal vez posibilitando nuevas perspectivas o maneras de enfocar nuestra enseñanza de la EF.

Con la utilización de los estilos de enseñanza hay que promover no sólo los objetivos procedimentales sino también, los objetivos de conocimiento teórico (relacionados con los conceptos) y los objetivos relacionados con las normas, valores y actitudes positivas hacia la Educación Física.

Con una variedad de estilos de enseñanza podremos abordar los diferentes objetivos que pretende la enseñanza de la EF. Así, los estilos socializadores favorecerán los aspectos relacionados con valores como el juego limpio, la cooperación, etc.

El desarrollo de la condición física tendrá en los estilos de enseñanza individualizadores unas formas excelentes de adecuar las clases a los diferentes niveles de nuestros alumnos.

Habrá que minimizar, con los estilos de enseñanza innovadores y con una variedad de formas de enseñanza, los modelos de enseñanza tradicionales, los cuales se encuentran poco conectados con los intereses de los alumnos y con los propios contenidos de la EF.

No se han de olvidar en este sentido las posibilidades que pueden ofertar contenidos transversales como son: la educación para la salud, educación ambiental, educación para la igualdad de oportunidades, etc. Son centros de interés que puede servirnos para aplicar estilos de enseñanza innovadores.

5. Los estilos de enseñanza desde la perspectiva del nuevo sistema educativo

El sistema educativo influye en la forma de enseñar, en las funciones del profesor, en el perfil docente, y cómo no, en el estilo de enseñanza más acorde con este sistema de enseñanza.

Un sistema de educativo basado en el aprendizaje constructivista, exige una enseñanza constructivista. La perspectiva constructivista del aprendizaje implica un enfo-

que constructivista de la enseñanza. La adopción de una posición constructivista en educación tiene una consecuencia inmediata para la enseñanza de cualquier disciplina: la necesidad de tener en cuenta las ideas y los conocimientos previos de los alumnos antes de iniciar la enseñanza de cualquier contenido (Serrano, 1988).

Tonucci (1990), al referirse a lo que él llama escuela constructiva dice: "El niño sabe y va a la escuela para reflexionar sobre sus conocimientos y profundizar en ellos, enriquecerlos y desarrollarlos en grupo".

La concepción constructivista del aprendizaje escolar sitúa la actividad mental constructiva del alumno en base de los procesos de desarrollo personal que trata de promover la actividad escolar. Mediante la realización de *aprendizajes significativos*, el alumno construye, modifica, diversifica y coordina sus esquemas, estableciendo de este modo redes de significación que enriquecen su conocimiento del mundo físico, social y potencia su crecimiento personal. Aprendizaje significativo, *memorización comprensiva y funcionalidad de lo aprendido* son tres aspectos esenciales de entender el aprendizaje en general y el aprendizaje escolar en particular.

El constructivismo es un movimiento de la enseñanza, una forma de concebir el proceso de enseñanza y aprendizaje. Podemos decir que en el constructivismo las personas aprenden de modo significativo cuando construyen de forma activa sus propios conocimientos.

Según Coll (1987) el aprendizaje constructivo y significativo va a implicar una enseñanza constructivista que ha de tener en consideración una serie de principios básicos que se van a enunciar seguidamente, de forma muy sucinta y un tanto categórica y que no son prescripciones educativas en sentido estricto sino más bien principios generales, ideas fuerza que impregnán todo el diseño curricular y encuentra un reflejo en manera de entender la concreción de los elementos, en las decisiones relativas a su estructura formal y en las sugerencias que conciernen su desarrollo y aplicación a la hora de llevar a cabo una enseñanza constructivista.

La enseñanza constructivista tiene como características esenciales o principios básicos:

1) La repercusión de las experiencias educativas formales sobre el crecimiento personal del alumno está fuertemente condicionadas, entre otros factores, por su *nivel de desarrollo operatorio*. De aquí la necesidad de partir en EF de lo que el individuo es capaz de realizar. Ello nos obliga a utilizar estilos de enseñanza individualizadores que conecten con la capacidad operatoria del alumnado.

2) La repercusión de las experiencias educativas formales sobre el crecimiento personal del alumno está igualmente condicionadas por los *conocimientos previos pertinentes* con que inicia su participación en las mismas. Ello nos conduce también a la necesidad de partir de los conocimientos previos del alumnado.

3) Tener en cuenta el *nivel del alumno en la elaboración y aplicación del diseño Curricular* exige tener en cuenta simultáneamente los dos aspectos mencionados.

4) Hay que establecer una diferencia entre lo que el alumno es capaz de hacer y aprender por sí mismo fruto de los dos factores señalados y lo que es capaz de *hacer y aprender con la ayuda y el concurso de otras personas*, observándolas, imitándolas, siguiendo sus instrucciones o colaborando con ellas. La enseñanza eficaz es pues la que parte del nivel de desarrollo del alumno, pero no para acomodarse a él, sino para hacerlo progresar a través de su zona de desarrollo próximo, para ampliarla y generar, eventualmente, nuevas zonas de desarrollo próximo.

5) La cuestión clave no reside en si el aprendizaje escolar debe conceder prioridad a los contenidos o a los procesos, con contrariamente a lo que sugiere la polémica al uso, sino en asegurarse de que sea *significativo*.

6) Para que el aprendizaje sea *significativo*, deben cumplirse dos condiciones:

- El contenido debe ser potencialmente significativo, tanto desde el punto de vista de su estructura interna (*significatividad lógica*: no debe ser arbitrario ni confuso), como desde el punto de vista de su posible asimilación (*significatividad psicológica*: tiene que haber, en la estructura cognoscitiva del alumno, elementos pertinentes y que se pueden relacionar).
- Se ha de tener una *actitud favorable para aprender* significativamente, es decir, el alumno debe estar motivado para relacionar lo que aprende con lo que ya sabe (especial atención sobre el papel decisivo de los aspectos relacionados con la motivación).

7) La *significatividad del aprendizaje* está muy directamente vinculada con su *funcionalidad* (es decir, que puedan ser efectivamente utilizados cuando las circunstancias en que se encuentre el alumno lo exijan).

8) El proceso mediante el cual se produce el aprendizaje significativo requiere una intensa *actividad por parte del alumno*, que debe establecer relaciones entre el nuevo contenido y los elementos ya disponibles en su estructura cognoscitiva; juzgar y decidir la mayor pertinencia de éstos; matizarlos, reformularlos, ampliarlos o diferenciarlos en función de las nuevas informaciones, etc.

9) Es necesario proceder a una reconsideración del papel que se atribuye habitualmente a la memoria en el aprendizaje escolar. Debe distinguirse la memorización mecánica y repetitiva, que tiene escaso o nulo interés para el aprendizaje significativo, de la *memorización comprensiva*, que es por el contrario un ingrediente fundamental del mismo. En EF la memorización repetitiva será idónea con una enseñanza mediante la instrucción directa para tareas cerradas, sin desestimar la memorización comprensiva. En las tareas abiertas la memorización comprensiva será fundamental por el propio carácter de las tareas. No obstante, desde el punto de vista educativo será preferible este tipo de memorización y enseñanza mediante la indagación.

10) Aprender a aprender, sin lugar a dudas el objetivo más ambicioso y al mismo tiempo irrenunciable de la educación escolar, equivale a ser capaz de realizar aprendizajes significativos por sí sólo en una amplia gama de situaciones y circunstancias. Este objetivo recuerda la importancia que debe otorgarse en el aprendizaje escolar a la

adquisición de estrategias cognitivas de exploración y de descubrimiento, así como de planificación y de regulación de la propia actividad.

11) La estructura cognoscitiva del alumno, cuyo papel central en la realización de aprendizajes significativos ha sido puesto de relieve en los puntos anteriores, puede concebirse como un conjunto de esquemas de conocimiento "(conjunto organizado de conocimiento (...) pueden contener tanto conocimiento como reglas para utilizarlo, pueden estar compuestas de referencias a otros esquemas ...) pueden ser específicos (...) o generales)".

12) La modificación de los esquemas de conocimiento del alumno revisión, enriquecimiento, diferenciación, construcción y coordinación progresiva es el objetivo de la educación escolar.

13) La visión de conjunto que resulta de esta síntesis de algunas aportaciones del análisis psicológico sitúa la actividad mental constructiva del alumno en la base de los procesos de crecimiento personal que trata de promover la educación escolar. Una interpretación constructivista del aprendizaje escolar incompatible a todas luces con una concepción de la enseñanza entendida como una pura transmisión de conocimientos exige una interpretación igualmente constructivista de la intervención pedagógica (sic).

Las características anteriores de la enseñanza constructivista que el nuevo Sistema Educativo ha querido implantar desde el punto de vista didáctico se pueden recoger en este decálogo:

1) Necesidad de partir del desarrollo del alumno, respetando sus estadios evolutivos y sus posibilidades de razonamiento y aprendizaje (desarrollo y aprendizaje motor). Concepción constructivista del aprendizaje escolar, basándose en los principios 1, 2 y 3 (nivel operativo, conocimientos previos y nivel del alumno). Los estilos de enseñanza más adecuados son los Individualizadores y cognoscitivos).

2) Debe asegurar la construcción de aprendizajes significativos, relacionando los nuevos conceptos, actitudes y procedimientos a aprender con los que ya se poseen. "El contenido a aprender tiene que ser potencialmente significativo" y el alumno "tener una actitud favorable". Se basa en los principios 5 y 6 (aprendizaje significativo) Los estilos más acordes son los estilos de enseñanza cognoscitivos.

3) La intervención didáctica ha de posibilitar que los alumnos realicen aprendizajes significativos por sí mismos, utilizando las estrategias y destrezas cognitivas (procedimientos cognitivos) adecuadas. Se fundamentan en los principios 5, 6, 7 y 8 (aprendizaje significativo, funcionalidad y actividad) Los estilos de enseñanza más idóneos son también los cognoscitivos.

4) Partir de la realidad del alumno e impulsarle a ir un poco más allá (perspectiva del próximo paso). De esta manera se desarrolla su potencial de aprendizaje. Se basa en el principio 4 (zona de desarrollo próximo) El estilos de enseñanza más acorde es el individualizador.

5) Todo ello implica una *intensa actividad por parte del alumno*. Sólo es posible si el alumno quiere aprender y quiere si está motivado para aprender. Se basan en los principios 8 y 13 (intensidad activa). El estilos de enseñanza más idóneo es el participativo.

6) El profesor es *un mediador del aprendizaje*. El modelo didáctico se subordina al modelo de aprendizaje. Se basa en el principio 4 (aprender con la ayuda de otras personas). Los estilos de enseñanza más convenientes son los participativos y otros)

7) La mediación cognoscitiva también puede realizarse con la *ayuda de otros compañeros* y surge de este modo el *aprendizaje compartido, socializado y entre iguales*. Se basa en el principio 4 (aprender con la ayuda de otras personas). Los estilos de enseñanza más adecuados son los socializadores y participativos.

8) La dimensión globalizador y el enfoque globalizado han de ser prioritarios en la educación básica y obligatoria (Infantil, Primaria y Secundaria obligatoria). De este modo "la mayoría de los contenidos se abordarán en torno a ejes o núcleos de globalización. Se basa en el principio 4 (aprender con la ayuda de otras personas). El estilo de enseñanza más pertinente es el socializador.

9) Metodología activa e investigadora. Se basan en los principios 8 al 13. El estilos de enseñanza más adecuado es el cognoscitivo.

10) Desarrollo del pensamiento crítico y creador. Se basan en los principios 8 al 13. Los estilos de enseñanza más oportunos son los cognoscitivos y creativos.

El siguiente cuadro recogería la relación entre los estilos de enseñanza y las premisas que sustenta el nuevo Sistema Educativo.

TABLA 7: RELACIÓN ENTRE LOS ESTILOS DE ENSEÑANZA
Y LAS PREMISAS DEL SISTEMA EDUCATIVO

ESTILOS DE ENSEÑANZA	PREMISAS SISTEMA EDUCATIVO
Tradicionales	Aprendizajes repetitivos Repetición comprensiva
Socializadores	Aprendizaje compartido, socializado y entre iguales Dimensión globalizadora e interdisciplinaria
Individualizadores	Partir del desarrollo del alumnado Desarrollar su potencialidad
Participativos	Partir de la realidad del alumnado Ayuda a otros compañeros Intensa participación del alumnado Profesor mediador del aprendizaje
Cognoscitivos	Desarrollo pensamiento crítico Metodología activa e investigadora Aprendizaje significativo
Creativos	Desarrollo pensamiento creativo

Un estilo de enseñanza eficaz supone un estilo de enseñanza que permita tener en consideración y saber conjugar los siguientes elementos:

- Participación del alumnado en el propio diseño de la enseñanza en aquellos aspectos que pueden ser negociados o susceptibles de su participación como discentes.
- Diseño de aprendizajes significativos para el alumnado y un diseño instructivo de las tareas acorde con este tipo de aprendizaje.
- Fomento de una técnica de enseñanza de indagación, explorativa, de búsqueda. La implicación activa en la enseñanza por parte del alumnado que conlleva una menor dirección del aprendizaje por parte del profesorado.
- Implicación del alumnado en el proceso de enseñanza-aprendizaje, fomentando una actitud de participación en el aprendizaje del compañero. Ayuda colaborativa en el aprendizaje y tareas de corrección de los errores cometidos.
- Desarrollo de la implicación cognoscitiva del alumnado en sus aprendizajes.
- Favorecedor del trabajo en grupo como medio de socialización y logro de los objetivos sociales y actitudinales hacia el ejercicio y actividad física.
- Promotor de la creatividad del alumnado en todas sus facetas.
- Posibilidad del alumnado de intervenir en su propia evaluación de los aprendizajes, favoreciendo la autoevaluación (Delgado, 1993).
- Todo ello teniendo en consideración los tipos de aprendizaje del alumnado.

6. La profesionalización docente en EF desde la perspectiva de los estilos de enseñanza

Según las diversas fases por las que pasa luego de las prácticas de enseñanza, dentro del currículum de los estudios de EF en la universidad, el profesor de EF en su carrera docente (Huberman, 1989; Rosales, 1992; Delgado, 1999b) se enfrenta a los estilos de enseñanza de diferente manera:

1) En la fase inicial o del comienzo en el trabajo profesional responsable. Se enfrenta por un lado con un choque con la realidad de la enseñanza, se contrasta la teoría de los estilos de enseñanza con la práctica de los mismos y se comprueba que muchos aspectos teóricos estudiados en la carrera no son trasladables a la práctica; por otro lado se tiene la satisfacción de ser el profesor de unos alumnos y alumnas con los que aplicas tu programación, una manera de dar la clase, por lo general, un estilo de enseñanza tradicional para sentirse más seguro y que dispones de cierta autonomía profesional. Se va adquiriendo un conocimiento práctico docente y de la profesión sobre una realidad concreta profesional (Delgado, 1999b).

2) En la fase de estabilización. En ella se coge confianza en tus propias posibilidades, se consolida tu "status" administrativo y se establecen unas relaciones más consolidadas con los compañeros de profesión y con el alumnado. Se adquiere un mayor dominio didáctico de los estilos de enseñanza (se aplican diversos estilos de enseñanza, pero utilizas uno/s de ellos de manera preferente) y se desarrolla su conocimiento práctico docente. Se entra en una fase de cierto equilibrio profesional.

3) En la fase de experimentación o diversificación. Tras varios años como docente intentas cambiar tu programa, tratas de perfeccionarte en tu tarea docente con lo que intentas enseñar contenidos diferentes, probar otras actividades de aprendizaje, innovar en tu enseñanza, plantear unos estilos de enseñanza más innovadores. Tu conocimiento práctico docente te hace buscar otras soluciones a tu enseñanza.

4) En la fase de cuestionamiento crítico de la propia profesión. A la necesidad de cambiar, puede seguir un cuestionamiento crítico de la rutina durante la enseñanza. Esto puede provocar desde abandono temporal o definitivo de la docencia hasta entrar en un periodo crítico, en muchos casos, negativo y en otros, positivo de relanzar la profesión y cambiar la rutina diaria de la enseñanza. Si la fase anterior es fructífera es probable que no se produzca esta fase.

Se entra en una crisis sobre tu manera de actuar y enseñar, se cuestionan los estilos de enseñanza. Generalmente se supera esta fase con el trabajo en equipo y la colaboración con otros profesores de EF.

5) En la fase de serenidad y distanciamiento afectivo. Tras muchos años de profesión y superada la etapa crítica, el profesorado está más distendido, menos dinámico, con menor implicación afectiva respecto de la enseñanza y de su alumnado y además se inicia una cesión de la responsabilidad administrativa.

Se puede producir un freno a los estilos de enseñanza innovadores y se estanca en los estilos más usados por el propio docente.

6) En la fase conservadora y crítica. El profesorado se muestra escéptico ante la innovación, los cambios y las nuevas reformas de la enseñanza. Por otro lado, es muy crítico en relación con los nuevos profesores, con sus alumnos y contra la política y administración educativa.

Va a caer en un conservadurismo didáctico. "Esto me funciona, yo ya no cambio mi manera de enseñar". Ante cualquier reforma de la enseñanza va a ser muy crítico con la incorporación de nuevos estilos de enseñanza, nuevos contenidos...

7) En la fase de liberación o desentendimiento. Esta fase se puede dar en la antecámara de retirarse de la profesión, los intereses se replegan a la familia o sobre uno mismo. Se dedica el tiempo mínimo necesario a la profesión.

Se refugia en estilos tradicionales y en el autodidactismo.

Estas fases no son necesariamente pasadas por todos los profesores, algunas fases pueden ser superadas por el profesor, estancarse en otras. Su estudio y análisis

sirve sólo como conocimiento del proceso evolutivo posible de la carrera docente y para tomar conciencia cada uno de su propio devenir y desarrollo profesional.

La formación permanente, la formación en el ejercicio profesional, nos servirá para conseguir un adecuado desarrollo profesional tanto individual como colectivo, a través de un trabajo colaborativo y en equipo.

Con la formación permanente y a través del análisis de la enseñanza y de la investigación y reflexión sobre su práctica, irá integrando nuevos conocimientos y experiencias que hará que paulatinamente adopte las decisiones más adecuadas acerca de su manera de enseñar en cada ocasión.

El profesor eficaz debe dominar diferentes estilos de enseñanza y deberá aplicarlos según un análisis previo de la situación. Deberá saber combinarlos adecuadamente según los estilos de aprendizaje del alumnado, los objetivos y transformarlos creando unos nuevos, según su experiencia y desarrollo profesional.

Capítulo II. La investigación de los estilos de enseñanza en la Educación Física

1. Introducción

El intento de definir unos modelos conceptuales, que describan y ayuden a organizar los procesos didácticos del aula, ha sido una constante desde que los investigadores comenzaron a prestar atención a las formas en que los profesores desarrollaban las clases y los diferentes efectos que su actuación producía en los resultados de los estudiantes.

Dentro de esta línea, han sido numerosas las propuestas que han definido estrategias, modelos o estilos de enseñanza para la EF. Sin embargo, la teoría que actualmente cuenta con una mayor base empírica, e influencia en la enseñanza, es sin duda el espectro de estilos de enseñanza creado por Mosston (1966). Para su propuesta, Mosston utilizaría algunas ideas aportadas por otros autores y por otras áreas de conocimiento. Igualmente, algunas líneas de investigación han surgido a través de las propuestas basadas en el espectro original de Mosston. Muestra de lo último es el conjunto de estudios que siguieron a la propuesta de Mancini (1974), o los trabajos realizados en España a partir de la propuesta de Delgado (1991a)².

Tal vez uno de los principales motivos de la aceptación de la propuesta realizada por Mosston se encuentra en el hecho de que no se limitó a enfrentar dos modelos extremos de enseñanza (directiva-no directiva); en su lugar el autor se aventuró a describir un completo espectro de estilos de enseñanza. De hecho, la visión por la cual se entiende la enseñanza como una continua toma de decisiones ha propiciado un marco conceptual en el que puede ser encuadrado cualquier actividad dentro del rango de tareas que pueden ser enseñadas en la Educación Física. Este marco conceptual, válido para cualquier situación de enseñanza en nuestra materia, representa hasta el momento un referente sin igual en nuestro campo.

El espectro de estilos de enseñanza ha propiciado, además, un lenguaje común por el cual investigadores y profesores pueden ponerse de acuerdo (y en desacuerdo) dentro del complejo campo de las interacciones del aula. Debido a su divulgación teórica los profesionales de la Educación Física hemos podido llegar a un conocimiento común sobre algunas estructuras básicas de referencia para la práctica docente. En

2. Véase en el primer caso Martinek (1976), Lydon (1978), Schempp (1981)..., y en el segundo Cuéllar (1999), Medina y Delgado (1993), Medina y López (1997)...

torno a su lenguaje los profesores pueden discutir, compartir sus experiencias, e incluso comunicar a los otros sus preferencias de actuación en el aula. En todo este diálogo con el otro, o consigo mismo, el profesor puede reflexionar y tomar decisiones antes del propio acto de interacción con el alumnado. El profesional se arma, en definitiva, con un amplio lenguaje específico útil para el desempeño de su profesión.

En el campo de la investigación las primeras propuestas de investigación se volcarían en comparar los efectos de una enseñanza directiva frente a una enseñanza no directiva. No obstante, la gran variedad de propuestas presentadas por el espectro ha permitido, años más tarde, que las comparaciones se extiendan sobre propuestas de estilos incluidas incluso dentro de la misma familia.

2. La investigación tradicional de los estilos de enseñanza

La base del espectro de los estilos de enseñanza es el reparto de toma de decisiones en el aula, es decir, qué decide cada uno de los actores del aula (profesor y alumnado). En función de quién toma unas u otras decisiones los diferentes estilos van definiéndose y situándose dentro del continuo. Ahora bien, el espectro inicial de Moss-ton se encontraba orientado hacia el desarrollo de 4 canales: físico, social, emocional y cognitivo. Todas las investigaciones de aquel momento, e incluso algunas de las realizadas en años cercanos han estado realizadas bajo el enfoque proceso-producto. Bajo esta perspectiva se ha pretendido demostrar la influencia de los diferentes estilos en cada uno de los canales de desarrollo. Así, se ha estudiado la influencia de los estilos de toma de decisión sobre variables como la habilidad motriz (Martinek, 1976; Martinek, Zaichkowsky y Cheffers, 1977; Lydon, 1978; Gerney, 1979; Virgilio, 1979; Shempp, 1981; Goldberger, Gerney y Chamberlain, 1982; Schempp, Cheffers y Zaichkowsky, 1983; Lydon y Cheffers, 1984; Goldberger y Gerney, 1986; Beckett, 1990), la actitud (Mancini, 1974; Mancini, Cheffers y Zaichkowsky, 1976; Schempp, 1981; Schempp y col., 1983), las interacciones sociales (Mancini, 1974; Lydon, 1978; Gerney, 1979; Virgilio, 1979; Goldberger y col., 1982), el autoconcepto (Martinek y col., 1977; Lydon, 1978; Schempp, 1981; Schempp y col., 1983; Lydon y Cheffers, 1984), la creatividad (Schempp, 1981; Schempp y col., 1983) y el aprendizaje cognitivo (Beckett, 1990)³.

Este volumen importante de estudios mantienen una estructura común de acción. En general los diferentes estilos de enseñanza son tratados como variables independientes y el aprendizaje conseguido en cada uno de los canales de desarrollo es tratado como variable dependiente. El esquema de estas investigaciones podría ser resumido de forma simple. En primer lugar, previo a cualquier intervención en clase, se

3. Para profundizar en la evolución histórica de la investigación sobre los estilos de enseñanza en la Educación Física véase Sicilia (2001).

somete a los estudiantes a una valoración inicial sobre las variables que se tratan de medir y que representan medidas objetivas del aprendizaje procedural, actitudinal o conceptual. Seguidamente, el investigador, normalmente externo, presenta la propuesta de estilo o estilos que el profesor deberá seguir atendiendo a los objetivos de la investigación. Después, la propuesta o propuestas docentes (estilos de enseñanza), descrita y enseñada al profesor, previamente, es desarrollada por parte de éste durante un periodo determinado de tiempo. Para verificar que el estilo planificado por el investigador es seguido fielmente por parte del profesor, se utiliza, a veces, un instrumento que lo verifique. Al finalizar cada uno de los tratamientos, o estilos de enseñanza, se realiza una valoración del aprendizaje alcanzado por los estudiantes. A veces, esta valoración se realiza por medio de una observación sistemática sobre la conducta del estudiante durante el mismo periodo de tratamiento. Los datos recogidos sobre el aprendizaje alcanzado por los estudiantes se analizan por procedimientos estadísticos; bien sea de carácter descriptivo o inferencial. Con ello, suelen establecerse correlaciones entre los diferentes tratamientos o estilos aplicados y los resultados alcanzados. De esta forma, se trata de comprobar cuáles de los estilos consiguen mejores resultados en cada uno de los aprendizajes o pruebas valoradas.

Esta estructura descrita ha servido de denominador común, aun en aquellos momentos en que las cuestiones a resolver se hacían cada vez más complejas. En esta dinámica, como veremos seguidamente, llegaría un momento en que la metodología no podría dar cabida a la complejidad de las preguntas que fueron acumulándose.

2.1. Las cuestiones de estudio sobre los estilos de enseñanza bajo el modelo proceso-producto

Hemos adelantado en el apartado anterior que el espectro de estilos de enseñanza de Mosston (1966) surge rodeado de múltiples propuestas más, tanto en el ámbito de la didáctica general como en el campo de la Educación Física en particular. Dentro de este contexto académico los estudios pioneros de Lewin, Lippitt y White (1939) y de Withall (1949), realizados sobre otras materias, evidenciaban que los alumnos al estar limitados a una metodología exclusivamente centrada en el profesor podían estar perdiéndose grandes oportunidades de aprender (Schempp, Cheffers; Zaichkowsky, 1983; Martinek, 1976).

En el ámbito de la EF el estilo de enseñanza más utilizado en aquel momento era el mando directo. El recuerdo de este estilo puede inscribirse a la época en que la asignatura de EF estaba asociada al concepto y práctica del entrenamiento físico, entrenamiento del cuerpo. El objetivo básico de los profesores que utilizaban este estilo era el de conseguir unos buenos resultados motores en los estudiantes. El conseguir alumnos habilidosos y fuertes. Básicamente esta concepción permitía a los profesores de EF mantener una metodología similar a la de los entrenadores. El esquema básico era la presentación por parte del profesor de los estímulos de enseñanza y la acomodación a ellos por parte del estudiante. No obstante, este tipo de actuación en

las clases norteamericanas de mitad de siglo comenzaba a ser fuertemente criticado por teóricos como Mosston. Con ello, el primer requisito para los investigadores era enfrentar estas formas autoritarias con otros modelos de enseñanza. La cuestión primera y principal en el estudio de los estilos de enseñanza se centraba así en comprobar si era mejor que el profesor tomara todas las decisiones en clase, o bien dejara al estudiante algunas cuestiones sobre la ejecución de la tarea.

Con este interés se suceden durante los años 70 y principios de los 80 una serie de estudios que comienzan a enfrentar dos estilos claramente diferenciados: un estilo en el que no se le permite al alumno ninguna toma de decisiones, frente a otro estilo donde las decisiones son compartidas entre profesor y alumnado. En esta línea, algunos autores como Mariani (1970), citado por Gerney (1979), utilizaron el marco conceptual de Mosston, comparando el estilo de mando directo (estilo A) y el estilo de enseñanza basado en la tarea (estilo B o de práctica). Sin embargo, otros autores prefirieron crear su propio modelo conceptual, si bien, la finalidad seguía siendo la de demostrar la conveniencia de ceder algunas decisiones al alumnado durante el desarrollo de las clases de EF. En este último caso, el estudio pionero de Mancini en la Universidad de Boston permitió definir dos modelos de enseñanza enfrentados: el "Teacher Decision-Making Approach" (modelo vertical o TDMA) y el "Children Decision-Making Approach" (modelo horizontal o CDMA) (Mancini, 1974). Este trabajo supuso el inicio de una línea prolífica de investigación sobre esta primera temática acerca de los estilos de enseñanza (cf. Martinek, 1976; Lydon, 1978; Schempp, 1981; Lydon y Cheffers, 1984).

En general, los resultados de estas primeras investigaciones presentaban grandes contradicciones. Mientras para unos autores tanto la enseñanza centrada en el profesor como aquella que comparte decisiones con el alumnado permitía una mejora de las habilidades motoras, para otros estas mejoras eran significativamente superiores a partir de la metodología centrada en el profesor. En las variables de autoconcepto, actitudes, creatividad, e interacciones sociales, los resultados parecían igualmente poco coincidentes. Los autores solían determinar beneficios en el aprendizaje de ámbitos distintos al motivo cuando se había aplicado un programa docente que permitía algunas decisiones al alumnado, sin embargo, en ningún caso parecía que estos resultados se replicarán en el mismo sentido con diferentes estudios.

Algunas de estas contradicciones podrían ser explicadas por el hecho de que mientras la propuesta de enseñanza centrada en el profesor parecía estar bien definida (por ejemplo a través del estilo de mando directo o del modelo vertical de Mancini), la enseñanza centrada en el alumno dejaba una mayor incertidumbre debido a la imposibilidad de llegar a un acuerdo sobre el límite de decisiones permitidas al estudiante. En este sentido, debe destacarse que sobre el mando directo existía más o menos un cierto consenso a la hora de ser descrito, sin embargo, el modelo con el que viene a ser enfrentado surgía en cada caso de la propuesta particular realizada por los investigadores, o al menos matizada a partir de un modelo teórico previamente establecido.

En cualquier caso, comprobado los efectos positivos que en ocasiones puede tener el ceder algunas decisiones al estudiante, surgía ahora el reto de empezar a discernir qué decisiones son las que mejor maximizaban el desarrollo humano del alumno. Este reto fue el que se plantearon los autores de las siguientes investigaciones. Se trataba ahora de ir comparando cada uno de estos estilos entre sí y ver de nuevo los efectos que tienen sobre diferentes aprendizajes. Con ello, el objetivo era el de poder discernir cuáles son los niveles de decisión apropiados para cada situación de aprendizaje.

El estilo de mando directo, o el modelo de enseñanza vertical, había sido comparado con estilos que permitían diferente toma de decisiones al alumnado. Por ejemplo, el estilo de práctica, utilizado en la investigación de Marinani (1970) permitía decisiones al estudiante en la fase de impacto; fase categorizada por 9 decisiones: postura, lugar ocupado, momento de inicio, ritmo, intervalo, etc. Por el contrario, el modelo de enseñanza horizontal planteado por Mancini (1974), y utilizado en siguientes investigaciones, ampliaba las decisiones a la fase de preimpacto y postimpacto de las que habla Mosston (1966) y Mosston y Ashworth (1986). La pregunta era evidente, ¿las diferencias encontradas en las investigaciones podían deberse a las diferencias de los estilos comparados?

Lo cierto es que cada investigador ha ido comparando los estilos que más le han interesado en función de las variables dependientes que pretendía medir. La mayoría de ellos han mantenido fijo el estilo de mando directo y/o el estilo de práctica (estilo A o B), y han ido variando el estilo/s con los que quería compararlos. Los estilos A o B han supuesto una buena base de comparación, por cuanto no permiten decisiones al alumnado, o bien estas se encuentran limitadas a su fase de impacto. De este modo, el estilo de mando directo (A) ha sido comparado con el estilo de enseñanza recíproca (C) (Virgilio, 1979; Gerney, 1979; Boyce, 1992), con el estilo de inclusión (E) (Harrison et al., 1995). Igualmente el estilo de práctica (B) ha sido tomado como base de comparación frente al estilo de enseñanza recíproco (Gerney, 1979; Goldberger y Gerney, 1986), el estilo de autoevaluación (D) (Chamberlain, 1979), o el estilo de inclusión (Beckett, 1990; Harrison et al., 1995).

En cualquier caso, como ha subrayado Byra (2000), el número de investigaciones realizadas sobre el grupo productivo apenas ha sido significativo.

Dentro de las investigaciones realizadas dentro del grupo de estilos reproducitivos pueden establecerse ciertas diferencias (Sicilia, 2001). Así, las comparaciones centradas en el estilo de individualización (estilo de inclusión ó estilo E) han puesto su interés en mostrar las diferencias de sus efectos sobre alumnos con diferente nivel de habilidad, mientras que los estudios centrados en los efectos del estilo recíproco han prestado mayor atención a la interacción entre los compañeros (observador y ejecutor). Las conclusiones de todos estos estudios, en cualquier caso, no pueden ser tomadas como válidas para todos los casos. Como sugieren los autores, la capacidad del estudiante para afrontar las decisiones permitidas por el profesor y los objetivos pretendidos con la tarea explican algunas de las diferencias encontradas.

Con ello, las investigaciones deben comenzar a profundizar más en el proceso y no tanto en el producto o efecto final de los estilos. Se precisa comprender los proble-

mas que los alumnos encuentran a la hora de tomar las decisiones, bien sea para amoldar la tarea a su nivel de dificultad, o bien para seleccionar el *feedback* que será dado a su compañero. Al respecto, Goldberger (1992) cree que cuestiones como el autoconcepto y la presión que ejercen los compañeros son factores importantes a los que debe prestarse atención dentro del estudio de los estilos de enseñanza.

Desde el paradigma proceso-producto, las investigaciones han puesto sus interés en mostrar los efectos que los diferentes estilos tenían para los aprendizajes (especialmente motrices) de los estudiantes. En general, podemos afirmar que ha existido un nulo interés por estudiar el proceso de toma de decisiones del estudiante cuando éste se ve enfrentado a las cesiones realizadas por parte del profesor. No obstante, como veremos más adelante, abordar este tipo de problemas requerirá la recogida de información subjetiva por parte del estudiante.

2.2. Principales limitaciones de los estudios sobre los estilos de enseñanza en EF

Uno de los objetivos prioritarios de la investigación sobre los estilos de enseñanza en la EF ha sido descubrir los efectos concretos que cada uno de los estilos tienen sobre los rendimientos del estudiante. La posibilidad de perfilar las posibles ventajas que unos estilos presentan sobre otros en los tipos de aprendizaje definidos previamente, permitiría a los profesores prever los comportamientos del estudiante en función del estilo de enseñanza utilizado.

En esta línea se pretendía encontrar evidencias y dar validez a las teorías y al espectro de estilos de enseñanza. Se trataba de comparar diferentes modelos teóricos en la práctica, tomar datos, y demostrar finalmente cual de ellos eran más o menos eficaces en unas circunstancias de enseñanza determinadas⁴. En cualquier caso, los investigadores han querido asegurarse que podían reproducir fielmente los modelos teóricos que correspondían con los estilos investigados.

Esta cuestión, a la que se enfrenta en general cualquier investigación sobre estilos de enseñanza, es trascendental. De hecho, la credibilidad de estas investigaciones, y creemos que su futuro, al menos desde esta perspectiva, se haya en gran parte superditado a la solución de la siguiente pregunta: ¿hasta qué punto los tratamientos aplicados en cada investigación representan fielmente cada uno de los estilos teóricos que dicen los investigadores estar representando?

Precisamente, la dificultad de asegurar que los estilos de enseñanza puestos en práctica eran realmente los que teóricamente se habían definido ha sido la principal dificultad en la credibilidad de las investigaciones sobre los estilos de enseñanza. Las diferentes observaciones sistemáticas, utilizadas para definir operativamente estas

4. Al respecto debe tenerse en cuenta que la reforma presentada por Mosston y Ashworth (1986), veinte años después de la propuesta inicial los estilos de enseñanza de Mosston (1966) rompe con el planteamiento versus de los estilos. Todos estos años de investigación sirvieron para descartar el intento por responder qué estilo es mejor.

conductas del profesor, no han conseguido delimitar los comportamientos del docente de cara a poder replicar los estudios en las mismas situaciones experimentales. Numerosas investigaciones han olvidado el hecho de verificar la implementación del estilo de enseñanza utilizado por los profesores colaboradores. Los estudios que sí lo han intentado lo han realizado con instrumentos variados y utilizándolos escasamente para esa ocasión. De un lado u otro, es bastante dudoso decir si los tratamientos fueron desarrollados realmente conforme a los patrones teóricos propuestos, y por lo tanto, determinar en qué medida las variables de tratamiento producían los cambios en las variables dependientes. En conclusión, la delimitación de los diferentes estilos para poder ser utilizados operativamente en los estudios proceso-producto es una de las asignaturas pendientes de este paradigma de investigación.

Debemos darnos cuenta que en el ámbito de la investigación sobre los estilos de enseñanza no bastan las definiciones que teóricamente pueden haberse presentado, y a las que muchos profesores en práctica están habituados (cf. Mosston, 1966; Mosston y Ashworth, 1986; Delgado, 1991a). La investigación, en este sentido, actúa bajo una forma de conocimiento muy diferenciada de la que los profesores suelen utilizar en sus clases. Una cosa sería la teoría de los estilos para fines educativos y otra sería la teoría necesaria para investigarlos. Tal vez esto mismo ha hecho que los profesores mantengan vivo el discurso de los estilos de enseñanza en sus aulas, mientras los investigadores apenas hablan hoy día de estudiar los estilos. El grado de definición alcanzado en la teoría de los estilos no parece haber llegado a ser válida operativamente para la investigación de los mismos.

La imposibilidad de haber alcanzado una alta fidelidad en la operativización de los estilos o tratamientos es, particularmente para nosotros, la traba principal para la continuidad de sus estudios bajo esta perspectiva. No obstante, junto a esta falta de credibilidad, debemos reconocer la existencia de una multitud de limitaciones más que han sido expuestas por otros investigadores (cf. Goldberger, Gerney y Chamberlain, 1982; Goldberger, 1986; Medina y Delgado, 1993; Sicilia, 2001). Entre estas limitaciones destacamos las siguientes:

1) Un gran número de investigaciones se han centrado exclusivamente en el desarrollo físico y han ignorado las dimensiones sociales, emocionales y cognitivas, a pesar de la importancia que pueden jugar en el aprendizaje del estudiante. La cesión de decisiones en el aula ha sido considerada como un medio para alcanzar logros motrices, infravalorándose su finalidad en sí misma.

2) Las medidas de las variables dependientes han sido en algunos casos dudosas. La enorme variedad de contenidos y ámbitos de aprendizaje, han hecho difícil la posibilidad de generalizar los efectos de los diferentes estilos sobre el aprendizaje de los estudiantes.

3) El periodo de tratamiento en la mayoría de las investigaciones ha sido muy escaso. Con el tiempo de tratamiento utilizado pueden crearse dudas sobre las posibilidades de que los tratamientos hayan producido realmente diferencias significativas.

4) El periodo de formación o el conocimiento inicial de los profesores colaboradores, que implementaban los diferentes programas de enseñanza, podía haber sido muy deficitario.

5) Los estilos escasamente teorizados fueron hipotetizados para tener un extenso número de resultados dispares.

6) Algunos investigadores no han comprendido la teoría del Espectro, así como el estilo que estaban intentando llevar a cabo.

7) En otros casos si conocían el espectro de estilos y trabajaban sobre algunos determinados, pero no apreciaron las indicaciones teóricas de los estilos a estudiar y como consecuencia los tratamientos fallaron por su fidelidad entre la teoría y su implementación.

8) El profesor, que en algunas ocasiones ha sido el propio investigador, observó solamente a un grupo por tratamiento.

9) Variables extrañas, conociendo que interactuaban con las variables conductuales del profesor no fueron sistemáticamente controladas.

10) Se han hecho algunas suposiciones indebidas relacionando ciertos estilos y los resultados obtenidos.

Todas estas lagunas suponen desafíos importantes para la investigación actual de los estilos de enseñanza. Muchos autores siguen intentando dar soluciones a estas cuestiones dentro el paradigma proceso-producto, sin embargo, otros han encontrado algunas soluciones en otras perspectivas de investigación. Desde estas últimas quizás el concepto de estilo haya variado. Precisamente a estas transformaciones, respecto al contenido y forma de definir los estilos de enseñanza, y a las nuevas posibilidades de investigación que con ella se abre dedicaremos los siguientes epígrafes de este capítulo.

3. Nuevas perspectivas de investigación sobre los estilos de enseñanza

La atención preferente de las investigaciones mostradas hasta el momento han puesto su foco de atención sobre el comportamiento del profesor como responsable directo del aprendizaje del estudiante. Esta perspectiva no ha conseguido explicar el proceso de unión que se establece entre la conducta de enseñanza y el aprendizaje del alumno. A pesar de afirmarse que el profesor era causante de los aprendizajes de los estudiantes parecía que este resultado no era siempre constante ni uniforme. Por otro lado, la relación de influencia no puede establecerse siempre desde la dirección del profesor hacia el alumno, pues cabría también la posibilidad de que la conducta del profesor estuviera siendo modificada por los comportamientos producidos por los estudiantes.

Hoy día en el campo de la enseñanza impera una concepción distinta de la enseñanza y el aprendizaje. Desde ésta se reconoce que los profesores pueden crear, a

través de los diferentes estilos, las condiciones de aprendizaje apropiadas pero esto, en ningún caso, significa que puedan influir directamente en el rendimiento de sus estudiantes. El profesor debe ser visto como un facilitador de ambientes o situaciones de aprendizaje, de tal forma que favorezca el aprendizaje del alumno. De hecho, se considera que uno de los errores que se ha mantenido en la investigación de los estilos de enseñanza en EF ha sido el intentar encontrar leyes generales que sirvieran para la aplicación de estilos docentes en cualquier situación. Los diseños experimentales o cuasiexperimentales con los que se ha abordado su estudio han olvidado el contexto, donde los factores y variables estudiadas se relacionaban y determinaban. Bajo este escenario debe entenderse que los estilos de enseñanza por sí mismos no puedan producir directamente los rendimientos deseados. La necesidad de tener en cuenta un número mayor de variables relacionadas y los nuevos avances metodológicos con los que se cuenta abren interesantes posibilidades de conocer los fenómenos inexplicados de los estilos de enseñanza. El modelo ecológico del aula ha supuesto, en este sentido, un nuevo avance para la comprensión de algunos procesos del aula, los cuales entendemos que conectan y complementan ampliamente la teoría inicial de los estilos de enseñanza.

3.1. El modelo ecológico como marco contextual para el estudio de los estilos de enseñanza

Tras las fuertes críticas del momento hacia los planteamientos reduccionistas de la enseñanza, Doyle (1977) entendió el aula como un nicho ecológico donde podía analizarse de una forma más global la dinámica de las interacciones que en ella se producían. Con esta visión, el autor llegó a considerar la posibilidad de explicar el proceso de enseñanza-aprendizaje a partir de una serie de sistemas interrelacionados. Es de este modo como se crea un nuevo modelo para la comprensión del aula, el cual apuesta más por una causalidad reciproca de las relaciones del aula.

Los sistemas que originalmente identificó Doyle (1979) fueron dos: el sistema de tareas instruccional y el sistema organizativo. El sistema instruccional comprende las tareas relacionadas específicamente con las situaciones que facilitan y promueven el aprendizaje al estudiante. Las tareas de aprendizaje, por lo tanto, se encuentran unidas directamente al contenido que se quiere enseñar. Por el contrario, el sistema organizativo de la clase incluye todas aquellas tareas que preparan las situaciones específicas de aprendizaje. Las tareas organizativas no están unidas directamente a los contenidos de enseñanza, pero sirven para que el profesor y los alumnos puedan tener las condiciones necesarias para trabajar sobre ellas.

Junto con el sistema de tareas instruccional y organizativo, Tinning (1983) y Tinning y Siedentop (1985) destacaron la importancia que para la EF tenía un tercer sistema de interacción social. Este sistema social comprendía las tareas que de alguna forma contribuían a crear un clima cordial para las relaciones entre alumnos y profesor. Este sistema adquiere especial significación en la reciprocidad causal del aula, en la

medida en que suele ser iniciado y mantenido por el alumnado, y generalmente utilizado por ellos como instrumento de negociación en el aula. Es precisamente la unión de los aspectos académicos y cognitivos, de un lado, y los sociales, de otro, la aportación principal del modelo ecológico a la Educación Física.

Precisamente el término ecológico acentúa la idea de que estos sistemas interactúan entre sí y a la vez son interdependientes. Así, cualquier cambio conductual dentro de uno de los sistemas estará afectando a los comportamientos de los otros sistemas. Con ello, se reafirma la idea de que las aulas deben considerarse como complejos medioambientales donde se producen variadas interconexiones entre sus elementos.

No obstante, dentro de estos tres sistemas pueden establecerse dos niveles de estructura diferenciados:

- a) La estructura de tareas de clase, que incluirían los sistemas originarios de tareas instruccional y organizativa, predominantemente iniciados por el profesor.
- b) La estructura de participación de la clase, que hace referencia al sistema de interacciones sociales, y será fundamentalmente iniciado por los alumnos.

Toda actuación del aula se engloba dentro de una de las estructuras académica o social, encontrándose ambas interrelacionadas y condicionadas por el carácter intencional y evaluador de los acontecimientos del aula. Así, la evaluación es apreciada como un intercambio, más o menos explícito y formalizado, de actuaciones del estudiante por calificaciones del profesor, lo que condiciona cualquier comportamiento de los agentes del aula. Los intercambios que rodean el proceso de evaluación se producen a través de la negociación constante de los sujetos que componen el aula. Estos intercambios, sin embargo, tienen lugar de forma encubierta o explícita en función de que la situación sea más autoritaria o más democrática (Doyle, 1977). Un concepto fundamental dentro de estas investigaciones es el de *negociación*, en el sentido en el que lo han propuesto las teorías post-vigotskianas, a través del cual profesor y estudiantes confrontan sus perspectivas durante el proceso de enseñanza-aprendizaje. La negociación entre los tres tipos de sistemas que componen las estructuras de clases puede ser variada. Entre el sistema de organización y el de instrucción el proceso puede darse en un sentido, de tal forma que el profesor, por ejemplo, reduzca las exigencias de la tarea con la condición de que los alumnos colaboren en las tareas de organización; aunque también podría darse en el otro sentido, al disminuir la exigencia de organización (por ejemplo poder elegir al compañero) con la intención de que el alumno colabore mejor en la tarea. A su vez, el sistema de interacción social de la clase puede negociarse con la estructura de tareas (sistema organizativo e instruccional). En este último caso el profesor puede conceder ciertas interacciones sociales, por ejemplo, permitiendo que los 10 minutos finales de clase cada estudiante juegue a lo que quiera, siempre que los alumnos hayan cooperado el resto de la clase de acuerdo al sistema organizativo y de aprendizaje previamente definido por él.

En EF, no obstante, juega una significación destacada esta última relación, que sitúa, en un lado, la estructura de tareas de la clase, y en otro, la estructura de partici-

pación. La relación de las dos estructuras ha sido puesta de manifiesto en la investigación realizada por Allen (1986), citado por Hastie (1995); Carlson y Hastie (1997), al analizar el aula desde el punto de vista del estudiante. El autor evidencia como los estudiantes muestran principalmente dos propósitos a través de los cuales parecen guiar su conducta: la socialización y la superación del curso. Según los datos, el estudiante recurriría a todas aquellas estrategias que estime convenientes para minimizar su trabajo y reducir su aburrimiento en clase, intentando a su vez mantenerse alejado de problemas (ver figura 1).

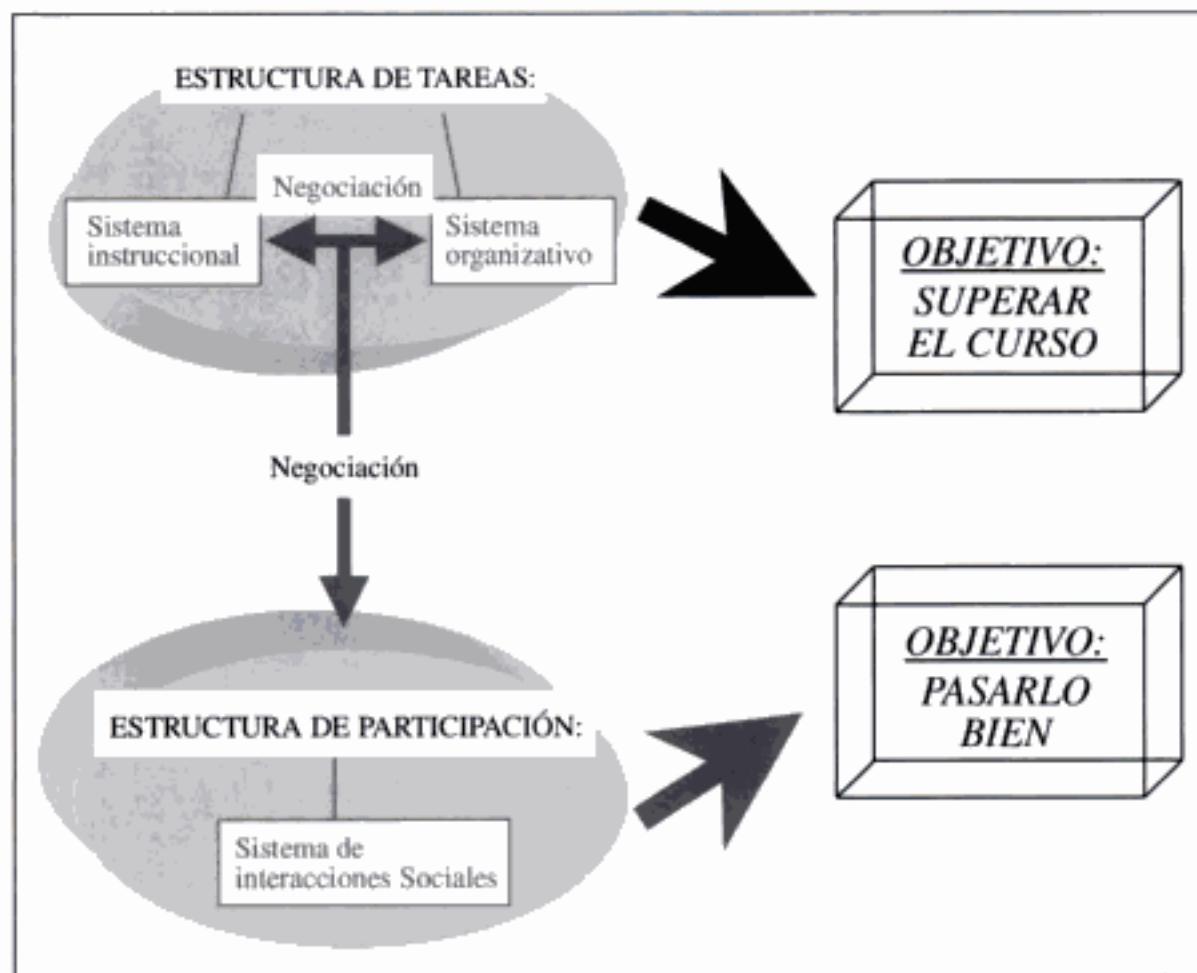


Figura 1: Estructuras del aula y procesos de negociación en EF desde el punto de vista del alumnado.

Las directrices por las que el modelo ecológico intenta explicar el comportamiento del estudiante en el interior del aula pueden igualmente servir para comprender la actuación que el alumno mantiene ante las diferentes situaciones de responsabilidad. Precisamente, el concepto de responsabilidad es el que nos facilitará muchas claves para entender la posible aplicación de este modelo al estudio del reparto de toma de decisiones en el aula.

3.2. Aportaciones del modelo ecológico a la investigación de los estilos de enseñanza

Los estudios realizados por Tousignant (1982), Alexander (1982) y Tinning (1983) pueden considerarse como la base para la aplicación y validación del modelo ecológico de Doyle (1977, 1979) al ámbito de la EF. Sin embargo, como continuación de estos estudios no han dejado de sucederse investigaciones en la misma línea y, por lo que se espera, no parece que vayan a remitir en los inicios del siglo XXI (Graham, 1987; Fink y Siendentop, 1989; Jones, 1989, 1992; Lund, 1990, 1992; Dyson, 1994, 1995; Silverman, Kulinna y Crull, 1995; Hastie, 1995, 1997; Hastie y Pickwell, 1996; Carlson y Hastie, 1997; Crouch, Ward y Patrick, 1997; Ward, Smith y Sharpe, 1997; Griffin, Siedentop y Tannehill, 1998; Patrick, Ward y Crouch, 1998; Ward, Smith, Makasci y Crouch, 1998, etc.).

Desde sus inicios estas investigaciones han ayudado a comprender de forma más completa el pensamiento y la conducta de profesores y alumnos dentro de las clases de EF, bien en los niveles de educación Primaria (Jones, 1989, 1992; Fink y Siendentop, 1989) o de Secundaria (Graham, 1987; Hastie y Pickwell, 1996; Lund, 1990, 1992). En todas estas investigaciones el concepto de responsabilidad ha sido un elemento clave, entendiendo por tal aspecto las prácticas instruccionales desarrolladas por el profesor para establecer unos criterios, y mantener así a los estudiantes responsables con la realización de su tarea.

Durante la clase los alumnos suelen negociar la realización de las tareas modificándolas y actuando a partir de la reacción del profesor (Tousignant, 1982). Esto hace difícil la labor del docente, que deberá estar en una continua supervisión para que las tareas académicas no sean vencidas por la dimensión social de la clase de EF (pasarlo bien). Un profesor que realice una adecuada supervisión puede permitir que los alumnos modifiquen las tareas, bien para que puedan realizarlas con más dificultad, bien para que las realicen con un nivel inferior y facilitar así la realización de las mismas. No obstante, ante una adecuada responsabilidad los límites estarán bien marcados por el profesor y serán conocidos por el alumnado. Cuando el sistema de responsabilidad del profesor no se encuentra bien explicitado y supervisado los alumnos pueden modificar las tareas sin que el profesor conozca realmente el motivo de la conducta del alumno. En este momento, los alumnos pueden dejarse llevar por su interés social más que por su responsabilidad académica, guiando a la clase un cierto entusiasmo y diversión (Siedentop, 1998:105-07).

En esta nueva preocupación por los problemas del aula es donde precisamente puede apreciarse la nueva propuesta de sustituir los estilos de enseñanza más tradicionales por aquellos en los que el alumno toma parte de las decisiones del aula. La participación del estudiante dentro de la visión eficientista de la EF, analizada por conductas externas observables –tales como el número de ensayos realizados o el tiempo académico de aprendizaje (Metzler, 1989)–, pasa a ser sustituida por el estudio de la responsabilidad del alumno para desempeñar de forma autónoma la tareas. De hecho, la imposi-

bilidad de diferenciar el tiempo a través del cual el estudiante aprende una tarea, o simula su implicación en ella, ha traído la necesidad de recurrir a las aportaciones surgidas desde la perspectiva cognitiva y ecológica (Tousignant, 1982). El concepto de responsabilidad del alumno ha sido desde entonces una cuestión destacada en los estudios.

El cambio en el concepto de enseñanza y aprendizaje ha derivado en unos supuestos epistemológicos diferentes desde los que estudiar las aulas. Con ello, los autores han comenzado a preocuparse más por la forma en que los estudiantes aceptan las responsabilidades de clase que los efectos que ello tiene en los aprendizajes motores y externos de los alumnos. Conocer que las responsabilidades van siendo asumidas en el interior del estudiante de forma positiva nos indica un progreso y nos abre las puertas para el éxito de nuevas formas de enseñanza. Conocer igualmente las condiciones que limitan la aceptación de responsabilidades por el estudiante nos permitirá plantear mejor el cambio de estructuras sociales, organizativas o instruccionales.

Para conocer esta realidad la investigación no puede conformarse con instrumentos de medida conductual, sino que requiere conocer los sentimientos, emociones y pensamientos de los sujetos del aula. Recientemente se comienzan a ver estudios sobre estilos de enseñanza que trabajan desde esta perspectiva epistemológica. Quizá la influencia del modelo ecológico haya contribuido a dejar de lado el análisis de los efectos del reparto de decisiones en el aula, a través de los diferentes estilos de enseñanza, para pasar a profundizar de manera más global en el modo en que el estudiante percibe y concretiza la responsabilidad, cedida por el profesor o entrenador, sobre la realización de la tarea. La información recogida por ejemplo por Byra y Jenkins (1998) a través de entrevistas, muestra que estudiantes de 11 o 12 años son capaces de seleccionar por sí mismos diferentes niveles de dificultad, cuando el profesor les da la oportunidad mediante la implementación de un estilo de enseñanza inclusivo (estilo E, Mosston y Ashworth, 1993).

No obstante, aunque los alumnos parecen llegar a responder adecuadamente ante la necesidad de seleccionar varias situaciones creadas por el profesor, no conocemos las respuestas y problemas que éstos podrían tener a la hora de asumir un mayor papel en la enseñanza, como por ejemplo, ayudar a crear las situaciones de enseñanza en lugar de sólo limitarse a seleccionarlas. En general, los pensamientos, sentimientos y conductas que los alumnos adoptan ante situaciones de mayor decisión es un tema aún bastante desconocido en el contexto de la clase de EF. Algunos estudios realizados en situaciones educativas motoras y deportivas presentan algo de luz a la realidad propia de las aulas de EF.

Así, en el campo deportivo se ha reconocido implícita o explícitamente que la subordinación del estudiante al entrenador tiene influencias sobre el rendimiento y la satisfacción de los jugadores⁵. Así, los jugadores con deseos de participar en la toma de

5. Si en el ámbito educativo español las investigaciones sobre los estilos de enseñanza en EF son escasas, la existencia de estudios que analicen estilos de enseñanza en situaciones deportivas no escolares es prácticamente inexistente. No obstante, algunos autores han tratado el tema desde la perspectiva de la formación del entrenador deportivo (Delgado, 1994; Ibáñez, 1996).

decisiones del equipo muestran una influencia positiva sobre su rendimiento y satisfacción (Chelladurai y Arnott, 1985).

No obstante, si la EF escolar quiere abrirse a una nueva forma de entender la enseñanza necesitará extraer también ciertas soluciones de situaciones no deportivas, ni competitivas. Al respecto, los estudios ecológicos realizados sobre situaciones de innovación curricular pueden aportar importantes evidencias que ayuden a transferir y construir algunas respuestas a las situaciones cotidianas del aula. La estructura de tareas y la responsabilidad del estudiante ha sido analizada en programas de EF escolar alternativos, basados principalmente en actividades de aventuras (Dyson, 1994, 1995). Estos programas han desarrollado un estilo de enseñanza centrado en el estudiante, donde el profesor ha sido propuesto como un facilitador del aprendizaje. Esta metodología, según los profesores que la han desarrollado, ha supuesto el camino más eficaz para conseguir sus fines de enseñanza. Otros autores han analizado la estructura de tareas y la responsabilidad del estudiante en contextos extraescolares, destacando igualmente el desarrollo de programas educativos de aventuras (Hastie, 1995; Luckner, 1994).

En general, los autores al respecto han considerado que las situaciones de trabajo desarrolladas en programas extraescolares son muy apropiadas para la participación del alumnado en las tareas, pues les permiten trabajar en un clima de libertad y poder amoldarse a sus condiciones, haciendo así las tareas más o menos difíciles. De esta forma, aunque los alumnos tienen cierta libertad para amoldar las tareas, parece que éstos modifican con menor frecuencia la propuesta del profesor, contrariamente a lo que evidencian las investigaciones para la situación de la EF dentro de la escuela. Con ello, el estudiante, dentro de estas situaciones de aprendizaje extraescolar, parece mostrar una mayor satisfacción y acuerdo con lo realizado.

A través de estas aportaciones debemos reconsiderar la necesidad, a veces obsesiva, de encontrar el "mejor" sistema de responsabilidad del profesor, que haga que el alumno se mantenga aplicado en la tarea; pues tal vez primero debamos comprender qué situaciones de enseñanza deben favorecerse para que el alumno aprenda a actuar con independencia de sus compañeros y del profesor. Las situaciones educativas que en este último caso han tenido éxito pueden servir para transferir las situaciones, sin embargo, junto a este apoyo hace falta un estudio más completo de las condiciones que dentro del aula de EF imposibilitan que el sistema de responsabilidad del alumno pueda inspirarse en un menor control del profesor y en una relación mayor de confianza. La situación dentro del aula, aunque parece representar un realidad difícil para la consecución de este objetivo, muestra en ocasiones ciertas esperanzas, especialmente cuando se constata que algunos alumnos que adoptan roles de responsabilidad (entrenadores, árbitros, capitanes...), entienden que esto les ha supuesto una experiencia positiva (Carlson y Hastie, 1997).

En cualquier caso, debido a la naturaleza multidimensional del aula, el modelo ecológico puede aportar dos ideas claves al estudio de los estilos de enseñanza, y

especialmente a la búsqueda de formas de enseñanza más autónomas para el alumno. Estas ideas serían las siguientes:

- a) La necesidad de situar el análisis en unidades más básicas que las clases. El análisis de las tareas puede al respecto aportarnos información sobre las diferentes variaciones que se produzcan en la relación de enseñanza-aprendizaje de una sesión determinada.
- b) Una visión contextual de la clase donde los elementos sociales y académicos se encuentran en continua interrelación e interdependencia. De esta forma contrarresta la posible reducción analítica que pudiera tener cualquier análisis concreto de las tareas, aportando una visión más compleja y global de los elementos del aula.

No obstante, junto a las consideraciones del modelo ecológico, y en base a los datos que mostraremos en este estudio, tendremos que estar también atentos a las condiciones externas que puedan estar configurando la realidad social, organizativa e instruccional del aula.

SEGUNDA PARTE

DESCRIPCIÓN DEL PROCESO DE INVESTIGACIÓN

Capítulo I. La participación del estudiante bajo el modelo socio-cultural del conocimiento escolar. Delimitación del objeto de estudio

1. Introducción

Difícilmente una investigación puede iniciarse sin una definición más o menos concreta del problema a estudiar. Conocer y delimitar lo que se pretende investigar es necesario, en la medida en que permite dar significado a lo que el investigador está realizando.

La definición del problema a estudiar, en nuestro caso, tuvo un carácter abierto y flexible, y de cualquier modo, creemos que mayor al que pudiera presentarse en un estudio experimental. El trabajo se presentó como una demarcación conceptual abierta en varios sentidos:

"...en cuanto a su contenido, puesto que el investigador desconoce de entrada su naturaleza precisa, en cuanto a su compresión por cuanto es susceptible de inesperadas e insólitas ramificaciones, y por cuanto el significado admite profundidad, además de densidad y extensión" (Ruiz Olabuénaga 1994:51).

Por ello, la delimitación del foco de estudio ha seguido un proceso emergente, por el cual la definición se ha ido cerrando y limitando a partir de la aparición de los datos, y ello en la medida que los resultados son imprevistos y se van definiendo a partir del proceso de recogida de datos. Con esto, se ha pretendido que el objeto a estudiar se haga significativo para y desde la situación que se investiga, y teniendo en cuenta a los participantes que toman parte en ella (Rivas, 1990a:107; 1990b:100).

Bajo esta pretensión, una vez revisado los paradigmas de investigación didáctica⁶, el paradigma mediacional centrado en el alumno, por un lado, y el ecológico, de otro, nos parecían los más apropiados para nuestro planteamiento⁷. Desde el punto de vista epistemológico nos situábamos en un cierto relativismo y perspectivismo. Ello

6. Para ello recurrimos principalmente a la obra de Shulman, 1989. Entre los autores españoles destacamos a Pérez Gómez (1983), el cual puede ser considerado como el primer autor español que introducía la relación de los paradigmas de investigación didáctica, sirviendo de pilar para posteriores autores (Contreras, 1991; Delgado, 1990; Devís, 1994; Marcelo, 1994; Medina, 1995; Romero, 1995, etc.).

7. Aunque ambos paradigmas han nutrido el quehacer de la investigación, el lector podrá ir percibiendo, a medida que avanza en su lectura, que el paradigma mediacional centrado en el alumnado, y especialmente sus implicaciones psicológicas, determinaron gran parte de los inicios de la obra, sin embargo, un planteamiento más socio-cultural y ecológico puede decirse que imperó en el resultado final.

nos inclinaba por el uso de una metodología cualitativa, que nos sirviera para descifrar a un nivel *micro* los elementos del aula. Nos interesaba profundizar, más que extendernos, en aquellas creencias, concepciones, representaciones y demás aspectos ocultos del estudiante a su paso semanal por la materia de la EF. No se trataba de estudiar cualquier problema descrito para el aula, sino centrarnos sólo en aquellos relevantes y significativos para poder explicar el rol y papel que juega el alumnado en el juego de toma de decisiones del aula. Para esta opción, considerábamos que la perspectiva social y constructivista era la más adecuada.

Teníamos claro que el pensamiento, como conducta directamente no manifestada por los alumnos, debía ser tratada desde una perspectiva interpretativa. Sin embargo, a la hora de planificar el estudio, nuestros planteamientos iniciales se vieron una y otra vez matizados a medida que las intenciones para la investigación se fueron concretando. La definición del objeto de estudio en la práctica fue producto de un proceso de redefinición constructiva, durante el cual surgieron multitud de tramas, embrollos, vueltas atrás, y especialmente dudas a la hora de dirigir y orientar la puesta en marcha del trabajo. No obstante, ahora, bajo una visión retrospectiva, podemos presentar el proceso seguido para la definición del objeto de estudio dividido en dos fases, lo que creemos que puede facilitar la explicación detallada de los momentos principales de decisión por los que transcurrimos. Esperamos, en cualquier caso, que esta división no desoriente al lector sobre la continuidad y complejidad que realmente mantuvo el desarrollo global del estudio.

2. Las primeras intenciones. La perspectiva individual

La primera fase, previa a la entrada en escena, se caracteriza por mantener una perspectiva teórica fundamentalmente individualista y una pretensión metodológica intervencionista.

Este primer periodo podríamos decir que estuvo presidido por una preocupación por los aspectos metodológicos, olvidando en cierta forma algunos de los planteamientos teóricos. En su base, pretendíamos entender el proceso de construcción de significados que el alumnado realiza de la propia experiencia en EF. Estábamos convencidos que el estudio del alumno no debía suponer una gran dificultad, pues la metodología ya se encontraba, en buena parte, desarrollada en nuestro país para el estudio del pensamiento del profesor (Del Villar, 1993...; Marcelo, 1987, 1989, 1994, 1995; Marcelo y Pamilla, 1991; Villar, 1986, 1988). En este sentido, Trillo (1992) nos tranquilizaba, al mismo tiempo que nos confundía, al afirmar que: "... no hay nada nuevo en esto. Aceptar este planteamiento, básicamente supone aplicar a los alumnos las mismas concepciones que se aplican a los profesores desde la perspectiva del pensamiento del alumno" (pp. 439). De uno u otro modo, lo cierto es que asumir intensamente por nuestra parte estos planteamientos nos supondría grandes problemas conceptuales y metodológicos, que sólo pudieron ser modificados en la medida que transcurría el trabajo y aprendíamos de la propia práctica.

Partiendo de que el estudio se iba a centrar en los procesos de reflexión del estudiante durante las clases de EF., trabajamos para adoptar la metodología seguida hasta el momento en el pensamiento y formación del profesorado a este estudio. Especial interés tenía para nosotros conocer los significados del estudiante en relación con la puesta en práctica del modelo teórico de los estilos de enseñanza, hecho que nos llevó a planificar un programa docente para la EF. que lo orientamos a la mejora de la autonomía en el proceso de enseñanza. Basándonos en el espectro de los estilos de enseñanza, inicialmente propuesto por Muska Mosston (1966), pretendíamos presentar al alumnado un continuo de situaciones en las que adoptara situaciones de enseñanza directivas, y progresivamente fuéramos llevándolo hacia otras situaciones en las que adoptara un papel más destacado en la enseñanza de sus compañeros, y en su propia enseñanza. Podemos decir, que dicho programa docente pretendía inicialmente mejorar la propia realidad del alumnado, a través de una intervención del profesor, y en conexión con lo que podría ser un planteamiento de investigación-acción. No obstante, lejos de una investigación-acción en su sentido cualitativo, este primer enfoque mantenía una fuerte influencia del planteamiento cuasiexperimental propio de la investigación tradicional sobre los estilos de enseñanza.

La influencia de la metodología llevada a cabo en la línea de la formación inicial del profesorado se hacia de nuevo latente. De forma parecida al trabajo del profesor Del Villar (1993), se pretendía poner en marcha un programa de intervención orientado hacia el alumnado, bajo el siguiente esquema:



Figura 2: Esquema general de la investigación. Planteamiento inicial.

Desde esta perspectiva los objetivos pretendidos estaban limitados fundamentalmente a tres. De una parte, se quería diagnosticar la situación real del alumno en el proceso de aprendizaje del aula. Por otra, se pretendía analizar la repercusión que el programa docente iba teniendo en los alumnos, con lo que se cubría una dimensión evaluativa. Y por último, se pretendía generar, a partir de la situación analizada, algunos modelos de intervención, y con ello se cubría la dimensión normativa y prescriptiva del trabajo, cerrándose de esa forma la espiral cíclica que caracteriza a la enseñanza y en este caso a la investigación.

Sin embargo, este planteamiento de investigación, que había funcionado en la investigación sobre la formación del profesorado donde un solo profesor se enfrenta a un grupo de estudiantes, presentaba algunos problemas a la hora de aplicarlo al alumnado. Por una parte, si se quería intervenir sobre la realidad estudiada, necesitábamos una definición del foco de estudio más cerrado para así posicionarnos sobre una situación (un solo caso). Esto nos llevaría a perder comprensión en cuanto al proceso de aprendizaje global producido por un grupo, del que el alumnado formaba parte. Por otro lado, plantear una investigación-acción implicaba la idoneidad de que el investigador fuera a su vez el propio profesor del grupo, estrategia que podía encontrarse reñida con las máximas posibilidades de un diseño interpretativo. Por último, el alumnado del nivel al que teníamos pensado aplicar el programa docente, llevaba toda una trayectoria experiencial en el centro, lo que le configuraba, como luego pudimos comprobar, en un verdadero nativo cuya situación evolutiva se encontraba plenamente consolidada y, por lo tanto, difícil de transformar. Esto nos hizo pensar que el sentido evolutivo que parecía encontrarse en el pensamiento de los profesores, dentro de sus primeros años de ejercicio, iba a ser difícil visualizarlo en un alumnado fuertemente consolidado y estable dentro de la institución escolar.

Todos estas cuestiones nos hicieron reformular la manera de enfocar el objeto de estudio, intentando solventar las deficiencias descubiertas, pero intentando a su vez mantener las motivaciones que inicialmente argumentamos para la investigación.

3. Delimitación final del estudio. La perspectiva socio-cultural

Puede decirse que esta segunda fase estuvo localizada durante y después de la recogida de datos, fraguándose gran parte de su estructura durante el propio proceso de análisis de datos. Su característica principal se basa en el abandono del interés intervencionista, acercándonos a tomar una visión más interpretativa y cultural del problema.

Realmente, esta fase no puede entenderse sin tener en cuenta la base conseguida con la primera, pues debemos reconocer que algunas de las decisiones metodológicas tomadas durante el diseño de la investigación condicionaron decisivamente el futuro de ésta investigación.

Respecto a las cuestiones metodológicas, decidimos mantener el estudio de casos como esquema de trabajo, donde la unidad fuera el alumno; atendiendo de esta manera a la intención de conseguir una mayor profundidad sobre el pensamiento de este agente. La decisión de elegir el estudio de casos como estrategia metodológica venía determinada por nuestra intención (y necesidad) de aprender profundamente acerca de las preocupaciones y problemas de nuestro alumnado.

Pretendíamos recoger la construcción de significados del alumnado, especialmente en relación con los estilos de enseñanza trabajados durante las clases de EF y a través del diario personal y abierto, como instrumento principal de la investigación, al que apoyarían otros instrumentos tales como la entrevista (al alumnado y profesor), la observación participante del investigador, el diario semiestructurado del profesor sobre su actuación docente y la grabación de las clases⁸.

Se mantuvo, por ello, la propuesta de introducir modificaciones en el desarrollo del currículum, con la idea de ofrecer al alumno diferentes experiencias en torno a las posibilidades de decidir sobre su propio proceso de enseñanza.

Aunque para nuestro trabajo habíamos definido como unidad de análisis al alumno en el contexto de la EF, nos preocupaba pasar a definir con profundidad el objeto de estudio (el pensamiento del alumnado en EF en relación con los estilos de enseñanza vivenciados) antes de haber analizado los fenómenos y ver en qué medida las relaciones que los unían bastaban para explicarlos; es decir, no considerábamos adecuado cerrar una definición sin previamente haber agotado el inventario de sus determinaciones internas (Lévi-Strauss, 1994:17)

Durante toda la primera fase habíamos mantenido una definición del objeto de estudio determinada bajo una visión individualista y puramente psicológica. La profunda revisión de los estudios existentes en la construcción del conocimiento desde la perspectiva de las ciencias naturales, nos había llevado a plantear al estudiante como un pequeño científico en la forma de adquirir el conocimiento.

De forma un tanto similar a como lo plantea George Kelly (1955) en su teoría de los constructos personales, nosotros asumímos un alternativismo constructivista, por medio del cual entendíamos que la diferencia de un alumno a otro sería la forma en que cada uno construiría los acontecimientos de la realidad. Según esto, el aula se presentaría como un conjunto de realidades físicas y psicológicas, carentes de significación en sí mismas, de tal manera que cada persona (alumnado o profesor) le conferiría un significado propio mediante un proceso de elaboración e interpretación del estímulo (Rivas y Marcos, 1984).

Sin embargo, desde el inicio de la recogida de datos, nosotros intuimos que las relaciones interpersonales, la integración de nuestro alumnado dentro de la sociedad que constituía cada aula, debía tener una incidencia importante en el sistema de pen-

8. Véase capítulo III (segunda parte) (tablas 9 y 10) para una relación de las técnicas de recogida de datos y las funciones que tuvieron en esta investigación.

samiento de esa unidad que intentábamos estudiar. Dicha idea posteriormente pudo ser confirmada por los datos de campo, así como por la documentación recogida en una nueva búsqueda bibliográfica⁹.

La principal preocupación se centraba ahora en buscar una definición que englobara no sólo la *dimensión individual* de la construcción del conocimiento, sino que recogiera la aportación que el alumno realiza dentro de la construcción del conocimiento compartido del grupo en el que toma parte (cf. Edwards y Mercer, 1988; Mercer, 1995). Con ello, se intentaba estudiar tanto el elemento idiosincrásico del conocimiento, como el social. Este elemento social fue el que nos llevó a contemplar un dimensión cultural en la construcción del conocimiento del alumnado. De igual forma, entendíamos que el centro, y en especial cada una de las aulas se encontraba constituida por un grupo determinado de agentes, con un contexto curricular y espacial singular, que determinaba unos comportamientos y sistemas de pensamiento diferenciados, lo que llevaba a un aprendizaje diferente.

A partir de estos elementos estábamos preparados para modificar el concepto que iba a definir nuestro objeto de estudio. Desde el término *pensamiento*, utilizado en la primera fase, y considerado a estas alturas como excesivamente abstracto e indefinido, se decide pasar a utilizar el concepto *conocimiento escolar*. Dicho concepto pretende abarcar todo aquel conocimiento que el alumno produce dentro del centro educativo al que pertenece, diferenciándose por lo tanto de aquel conocimiento que pueda generar en ambientes distintos y bajo un rol diferente al de alumno.

La particularidad del contexto en el que se construye el conocimiento es lo que hace plantearse la existencia de diferentes formas de adquirir el significado. El tipo de entorno físico donde se encuentre el alumnado, los actores que intervengan, los vínculos interpersonales que se produzcan, las intenciones y metas de estos agentes, el tipo de actividades socioculturales que realizan, el tipo de discurso que emplean y los procesos de negociación que se lleven a cabo, son elementos a tener en cuenta a la hora de estudiar la construcción de significados del alumno (Rodrigo, 1994a:14, 1994b:31). Entendíamos con ello, que contexto y significado eran inseparables, y que su estudio no podía realizarse de forma aislada o a través de una suma de elementos. Tal y como afirmaba Rogoff (1982b:149, citado por Rogoff, 1993), el contexto se configuraba como "una red de relaciones entretejida para dar forma a la estructura del significado", y no como una serie de estímulos que afectan solamente al individuo.

9. Para la modificación y conceptualización definitiva de nuestro objeto de estudio, jugó un papel importante la lectura de numerosas obras sustentadas en las teorías socio-históricas o socio-culturales del desarrollo cognitivo, cuyas fuentes se sitúan en la escuela soviética con autores como Vygotsky, Leontiev, Luria, etc.; o en la escuela norteamericana en la que destacamos autores como Wertsch o Rogoff. Dentro de esta última podemos incluir también la teoría cultural de Cole y Scribner. Desde una perspectiva más antropológica la obra de Velasco (1994) nos clarificó de manera importante el concepto que en este trabajo asumimos de cultura. Desde la antropología de la educación nos fue bastante útil los trabajos de Velasco, García y Díaz (1993), la obra de García y Pulido (1994) y la de Velasco y Díaz (1997). En el campo de la antropología aplicada a la actividad física y el deporte nos sirvió la obra de Acuña (1994). A toda esta literatura hay que sumar las obras expuestas en el capítulo precedente sobre el modelo ecológico del aula.

La construcción del conocimiento del alumno variaba, de una u otra forma, en la medida en que variaban los diferentes medios con los que interactuaba (espacios, actividades, material, expectativas...). Ello se entendía en la medida en que el alumno aportaba un conocimiento diferenciado de ese grupo, y a su vez, participaba en el conocimiento que desde el grupo se construye y modifica; así como en el aspecto de que los elementos formalmente constituidos en cada aula, y podríamos decir incluso que normados, tendían a transmitirse a cada uno de los estudiantes, consiguiendo, en mayor o menor medida, normalizar muchos de los pensamientos y conductas de la mayoría o totalidad del alumnado.

Apoyado en este modelo teórico, nuestro concepto de conocimiento escolar comenzaba a tomar forma. Los aspectos más individuales de la cognición del estudiante tomaban parte conjunta con los elementos socio-culturales del entorno, y todo configurándose como una misma realidad.

El conocimiento construido por el alumnado en el contexto educativo (*conocimiento escolar*), venía a ser estudiado desde tres vertientes distintas pero interrelacionadas: lo individual, lo social y lo cultural¹⁰ (véase figura 3). De esta forma, disciplinas como la psicología, la sociología y la antropología venían a ser necesarias para fusionar en una misma realidad el elemento individual, social y cultural del conocimiento escolar.



Figura 3: Perspectiva tridimensional para el estudio del conocimiento escolar.

10. La diferencia entre lo individual y lo social siempre se ha mostrado más aparente; sin embargo, la separación de lo social y lo cultural puede suponer una mayor polémica para el debate. En este sentido, por ejemplo, Singer (1968) ha diferenciado entre la tradición de la antropología cultural americana (para la cual las pautas sociales suponían un sector de la cultura) de la antropología social británica (para la cual las pautas culturales estaban cristalizadas en la estructura social). Desde hace un par de décadas los principales teóricos en el campo de la antropología (Geertz, Goodenough, Lévi-Strauss, Shneider, etc.) reconocen que los aspectos culturales y sociales son distintos, uno no es mero reflejo del otro, aunque indudablemente se hayan interrelacionados (en Keesing, 1994:56-57).

La teoría sociocultural adoptada nos permitirá presentar un enfoque globalizador que entienda la actividad del alumnado con un sentido diferente, pues aunque el sujeto concede una interpretación individual a lo que realiza, se valora las condiciones medio-sociales en el que se desenvuelve. El conocimiento académico desde esta perspectiva se entendería contextualizado dentro de una red de relaciones sociales. Permite por lo tanto un estudio más ecológico del conocimiento al integrar el significado académico y cultural que los estudiantes asignan a las actividades de clase. En esta situación ya partíamos de un modelo teórico con el que acercarnos a la situación de clase y específicamente a la propuesta de estilos de enseñanza que estaba a punto de iniciarse.

No obstante, hasta llegar a esta situación de definición debe tenerse en cuenta que la delimitación del objeto de estudio tuvo dos fases claramente diferenciadas. Las características de estas fases, previamente expuestas, pueden observarse en la siguiente tabla.

TABLA 8: FASES DE LA DELIMITACIÓN DEL OBJETO DE ESTUDIO

	PRIMERA FASE	SEGUNDA FASE
Perspectiva	Individualista	Socio-cultural
Diseño	Investigación-acción	Interpretativa
Metodología	Intervencionista	Interpretativa y cultural
Objetivos	Diagnosticar, analizar y generar conocimiento	Comprender la situación desde los significados construidos
Objeto a estudiar	Pensamiento	Conocimiento escolar
Ciencias de apoyo	Psicología	Psicología, sociología, antropología

4. Los objetivos de la investigación

Como hemos expuesto en el epígrafe anterior, los objetivos de la investigación fueron variando en la medida que variaba nuestra manera de entender el objeto de estudio. En la fase definitiva, los objetivos a cubrir con la investigación se encontraban vinculados a la forma en que finalmente entendíamos la enseñanza. Con ello, nuestros propósitos definitivos podrían explicitarse de la siguiente forma:

En primer lugar, nos mostrábamos interesados por implicarnos en el proceso de realización de un estudio cualitativo, que nos permitiría aprender y desarrollarnos profesionalmente. Para este objetivo nos planteamos las siguientes pautas metodológicas:

- 1) Permanecer durante un tiempo prolongado en la situación a investigar.
- 2) Centrar la atención en los significados que los alumnos atribuyen de las situaciones vividas en relación con diferentes estilos de enseñanza en la clase de EF.

3) Utilizar diferentes técnicas de recogida de datos congruentes con el objeto de estudio y con la metodología cualitativa. Para este caso, despertaba en nosotros un interés especial la redacción personal de diarios por parte del estudiante, utilizada, en otros momentos, como instrumento y estrategia metodológica en la formación e investigación del profesorado.

4) Realizar detalladas y minuciosas descripciones de las situaciones vividas por cada uno de los casos estudiados.

5) Poner en marcha los mecanismos de análisis inductivo adecuados que nos permitan acceder a la interpretación y explicación del objeto de estudio.

En segundo lugar, en cuanto al objeto propio de estudio, nuestro interés se centraba en el intento por describir el conocimiento, o la construcción de los significados que el alumnado generaba en una situación de aula concreta. Estos se producirían a consecuencia de los intercambios con los sujetos y medios que en ella intervenían, dentro de la variedad de situaciones producidas por las características de diferentes estilos de enseñanza. Con ello, debe quedar claro que el objeto central de estudio no eran los estilos de enseñanza en sí, sino el conocimiento que el estudiante generaba a partir de sus experiencias de clase. Ahora bien, debido a que el programa docente desarrollado se basó en un aumento progresivo de la autonomía del estudiante, a través de la implementación de diferentes estilos de enseñanza, este conocimiento escolar nos permite valorar los propios estilos desarrollados desde el punto de vista del alumnado. Este objetivo general puede ser desglosado en varios más específicos:

1) Conocer el significado que para el alumno tiene las diferentes posibilidades de participación que se le presentan dentro del marco teórico de los estilos de enseñanza en EF.

2) Destacar y diferenciar lo individual y lo colectivo, la diversidad y lo normado, dentro de los significados construidos para las diferentes situaciones vividas con los estilos de enseñanza. Determinar, con ello, sentimientos, actitudes o comportamientos compartidos en relación con los estilos de enseñanza vivenciados.

3) Analizar, a partir de las descripciones de los alumnos, los elementos socio-culturales más significativos que han determinado y configurado las diferentes posibilidades de toma de decisiones dentro del aula de EF.

4) Valorar la aplicación de los diferentes estilos de enseñanza desde el punto de vista del estudiante y en relación con el resto de variables del aula.

En esta obra, queda patente la intención de ofrecer un análisis de las interpretaciones que los alumnos realizan de sus diferentes posibilidades de decisión en el aula y de los factores ambientales y escolares que determinan este resultado. No obstante, también se dan otros propósitos menos evidentes, que son sin embargo prioritarios a la hora de comprender la composición final de este trabajo de investigación.

A un nivel metodológico el trabajo pretende, por una parte, mostrar la adecuación del procedimiento interpretativo al estudio de los estilos de enseñanza en EF. Para ello,

hemos necesitado utilizar unas estrategias metodológicas extraídas de campos afines a la educación, y en cualquier caso poco validadas en nuestro contexto educativo y ámbito específico¹¹. Esperamos que este trabajo sirva en parte para mostrar que el estudio de los estilos de enseñanza no se encuentra agotado, si bien, seguramente requiere encontrar una forma diferente de abordarse.

Este trabajo, además, presenta una intención crítica al resaltar las paradojas existentes entre el nivel institucional y real del aula, las contradicciones entre los discursos para el cambio escolar y las prácticas en las que se desenvuelven, el rol que debe tener el alumnado y el que realmente ostenta. El estudio mantiene como expectativa el que los resultados presentados puedan ser útiles a los docentes, utilizando su aplicación para la consecución de sus objetivos educativos y la construcción de sus reivindicaciones políticas.

11. Dentro de nuestro contexto educativo, algunas de las investigaciones interpretativas que han servido de referente metodológico para la realización de este trabajo han sido: Arenas, 1995; Fernández Enguita, 1990, 1992, 1995; Díaz de Rada, 1993, 1996; Martínez Rodríguez, 1992; Plaza, 1993; Porlán, 1993; Rivas, 1990a; Sancho, 1987... En el campo propio de la EF, debemos destacar la línea abierta en España sobre la formación inicial y permanente del profesorado (cf. Del Villar, 1993; García Ruso, 1992; Medina, 1995; Pascual, 1994; Romero, 1995; Viciana, 1996...), en algunos casos con una incidencia importante de la investigación-acción (cf.; Blandez, 1994; Devís, 1994; Fraile, 1993); y las aportaciones antropológicas de Buñel (1992) sobre la construcción social del cuerpo.

Capítulo II. Decisiones previas a la recogida de datos

1. Estrategias de selección

1.1. El centro de trabajo como escenario para la investigación

Desde el momento en que teníamos pensado el objeto de estudio sobre lo que íbamos a investigar se hacía necesario un espacio físico, accesible, en el que se presentara la realidad, englobando las acciones y relaciones tal y como se pretendían estudiar.

La manera de entrar y acceder al escenario, donde los investigadores van a permanecer por un periodo largo de tiempo, suele suponer un problema común en la investigación interpretativa¹². Ante esta situación, la literatura ha presentado numerosas sugerencias al respecto (cf. Ball, 1990; Goetz y LeCompte, 1988; Rivas, 1990a, 1990b; Woods, 1989). No obstante, suele ser frecuente en la investigación cualitativa que la elección del escenario responda más a las posibilidades de acceso de alguno de los investigadores que a unos criterios verdaderamente definidos. En nuestro caso, la selección de qué estudiar y dónde estudiarlo, vino motivado por el papel que uno de los investigadores jugaba por entonces como profesor de EF en un centro de Enseñanza Secundaria. El centro de trabajo diario se constituía como el mejor escenario donde poner en práctica nuestra investigación, pues al interés profesional por el tema se unía una facilidad de acceso al lugar. Bajo estas premisas, el instituto de Enseñanza Secundaria (IES) San Felipe¹³ se presentaba desde un principio como el espacio idóneo para llevar a cabo la puesta en práctica de la investigación.

El instituto era un centro público situado en una barriada de la capital de Almería, catalogada como una zona tradicionalmente obrera¹⁴. Su población estaba formada en su mayoría por trabajadores no cualificados. Aunque pudieran existir algunos estratos de marginalidad, no se trataba de una zona marginal, ni se puede decir que la inte-

12. Al respecto Stephen J. Ball (1990) diferencia el hecho de entrar a la escena educativa (normalmente un centro), aspecto que se suele conseguir a través de canales oficiales, del acceso en sí a la información de los propios agentes. Bajo esta distinción, el permiso formal para la entrada no garantiza siempre un acceso, ya que profesores y alumnos pueden no estar dispuestos a colaborar.

13. La etiqueta de "San Felipe" no se corresponde con su denominación real. Esta propuesta responde a la intención de mantener el anonimato de la información que sobre él y sus agentes podemos presentar durante esta obra.

14. La información que a continuación presentamos del centro está referida al curso académico 94/95; periodo de tiempo en el cual el centro se convertía en contexto de referencia para la recogida de datos.

gración social fuera una de las principales preocupaciones¹⁵. El nivel socio-económico de las familias podía ser calificado en un rango medio-bajo¹⁶. Muchas de sus familias aspiraban a ascender en su situación social, para lo cual tendían a atribuir una situación de legitimidad a los procesos escolares. En tal sentido, la coordinadora del departamento de orientación y tutoría del instituto, al referirse al alumnado y sus familias, afirmaba en el informe final del curso académico 94/95:

"Padecen una falta de base notable y esto les aleja cada vez más de lo académico. No poseen tampoco modelos familiares o cercanos de personas con estudios, están acostumbrados al logro a corto plazo y éste lo cifran en conseguir progresos materiales".

El instituto contaba con un total de 83 profesores, distribuidos en 17 seminarios didácticos encargados formalmente de la planificación didáctica de las asignaturas. A su vez, existía un seminario de orientación y acción tutorial y un departamento de prácticas de empresas, las tutorías técnicas hacia tres centros concertados adscritos al IES San Felipe, y un programa de garantía social destinado al alumnado de segundo ciclo de la ESO que no alcanzaba los objetivos de la etapa, y a jóvenes desescolarizados que no poseían titulación superior, graduado escolar, o formación profesional de nivel I. Contemplaba también 14 miembros del personal de administración y servicios, y cerca de 1.300 alumnos distribuidos en régimen de diurno y nocturno¹⁷.

Dentro del régimen diurno las clases comenzaban a las 8:30 horas y finalizaban a las 14:50. Las tardes eran reservadas para las clases de recuperación y repaso del alumnado con asignaturas pendientes, para organizar actividades extraescolares, y para aquellos alumnos que tuvieran que realizar prácticas en empresas (estudiantes de FP). Las clases del régimen nocturno comenzaban a las 19 horas y finalizaban a las 23 horas.

Todos estos datos nos sirven para presentar las dimensiones aproximadas, y la complejidad organizativa que encerraba el centro donde iba a tener lugar la puesta en escena de nuestra investigación.

Respecto al espacio (ver figura 4), el instituto contaba con un edificio principal de 2 plantas (edificio A), donde se encontraban las aulas, los seminarios y departamentos didácticos, las dependencias administrativas y de gestión, la sala de profesores, el seminario de orientación y tutoría, un salón de actos y la biblioteca.

15. Sin ser marginal, el barrio ofrecía altas posibilidades de entrar en contacto con mundos marginales, especialmente delincuencia y droga. De hecho, el Ayuntamiento, a través de su Patronato Municipal de Deportes, y en colaboración con la asociación del barrio, ofrecía desde el curso 93/94 un programa de actividades deportivas y culturales para los fines de semana, destinado a aquellos jóvenes con propensión a caer en algún tipo de marginalidad. Nuestro instituto, junto con algún otro, despertó el interés de estas instituciones.

16. La información del barrio fue facilitada por la presidenta de una de las dos asociaciones de vecinos.

17. Al régimen de diurno asistía aproximadamente el 80% del alumnado. En él se impartía los niveles de ESO, el primer curso de Bachiller, los módulos experimentales y la FP en las especialidades de administrativo, informática, química y automoción. En el segundo régimen (nocturno), se impartía la formación profesional con las especialidades de administrativo e informática.

Un segundo edificio (edificio B), también de dos plantas y algo menor, se situaba al otro extremo del centro, recogiendo las aulas para prácticas de química, informática, mecanografía y administrativo. Lateralmente a éste y más cercano al edificio principal se hallaban dos grandes naves, una destinada a las prácticas de automoción y otra para las prácticas de tecnología.

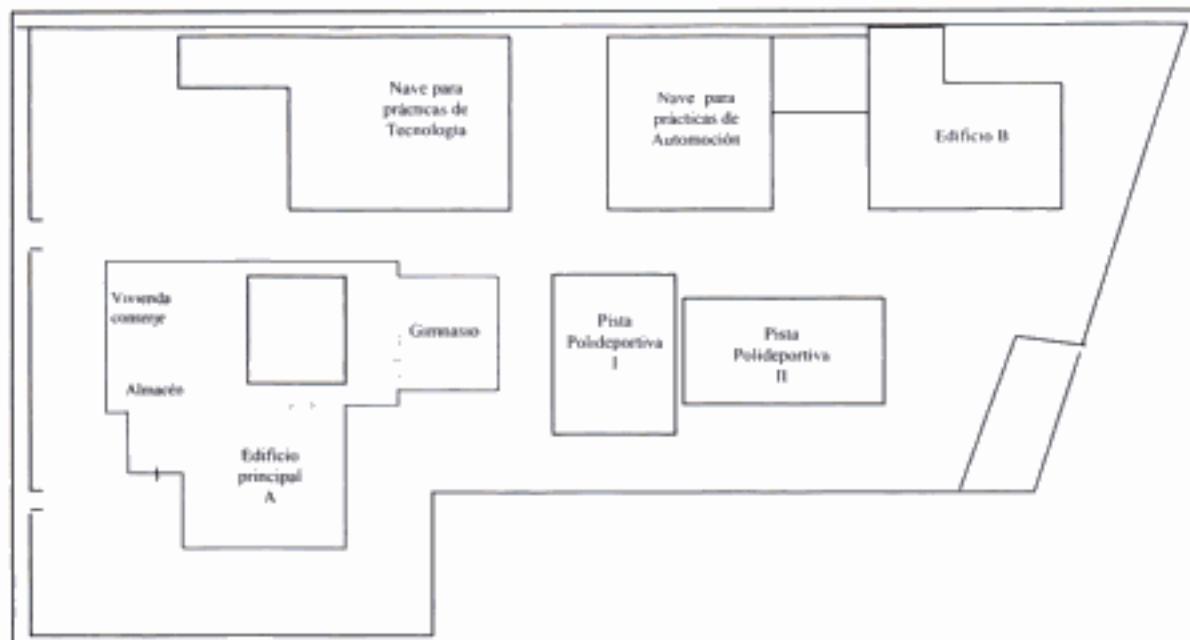


Figura 4: Plano general del instituto de Enseñanza Secundaria donde tuvo lugar la investigación.

Para la práctica de la EF existía un pequeño gimnasio de unos 20 x 8 metros, dentro del cual existía dos vestuarios para el alumnado y un cuarto de reducidas dimensiones (3 x 2 m) para el profesorado. Era de destacar la inexistencia de un almacén para el material, lo que obligaba a guardarla en el pequeño cuarto para el profesorado, sin posibilidad de ser organizado y conservado adecuadamente. De hecho, la pérdida y sustracción de material deportivo era una característica que se venía repitiendo año tras año.

En la parte exterior, existían dos pistas deportivas situadas detrás del gimnasio. Una de ellas contaba con dos canastas de baloncesto (pista I), aunque la verdad es que éstas se encontraban durante la mayor parte del tiempo partidas por las acciones del alumnado y otros jóvenes, que durante el recreo y especialmente cada tarde venían a jugar al instituto. En esta misma pista solía colocarse temporalmente una red de voleibol para la práctica de este deporte. La otra pista (II) contaba con dos porterías de balonmano y las correspondientes líneas de campo, que se encontraban desgastadas o borradillas parcialmente. Esta solía ser frecuentada por el alumnado para desarrollar partidos de fútbol, cuya actividad deportiva se constituía como reinante dentro de la institución.

Por último, anexo al edificio principal (A), existía un pequeño almacén utilizado por el personal de limpieza y una vivienda donde se encontraba establecida la familia de uno de los conserjes que cuidaba del centro.

Dentro del recinto del centro no existía ningún espacio que hiciera la función de bar, lo que llamaba poderosamente la atención, pues la verdad es que se echaba en falta un lugar de esparcimiento que no fuera la sala de profesores. A falta de ese espacio, la mayoría del profesorado, y también abundante alumnado, se ausentaban del centro durante el recreo, desperdigándose por la gran cantidad de bares y cafeterías que rodeaban la institución. No obstante, existía una pequeña tienda que había habilitado el conserje y su familia en una de las entradas de la vivienda, lo que daba un pequeño respiro especialmente al alumnado de menor edad.

Dentro del ámbito académico, el centro contaba años atrás con un índice elevado de fracaso escolar. Por ejemplo, durante el curso 94/95, en tercero de ESO promocionaron un 79,66%, lo que suponía un aumento del 5,7% con respecto al curso anterior, si bien, debe tenerse en cuenta que la promoción de una gran parte de estos alumnos se realizó por criterios legales, es decir, por encontrarse ya repitiendo o haberlo hecho anteriormente, y en otras ocasiones condicionado por su edad. En cuarto de ESO, promocionaban un 61,36%, significando un descenso del 3,06% con respecto al curso anterior. Esto suponía que en segundo ciclo de la ESO hubieran promocionado o hubieran sido propuestos para la obtención de título un 71,84%.

Los resultados en primero de Bachiller durante el mismo curso académico fueron bastante más drásticos, lo que resaltaba importantes dificultades en el alumnado al pasar de la enseñanza obligatoria hacia la no obligatoria. Así, al final del 94/95 en primer curso de Bachiller se presentaba del total del alumnado un 48% de casos como negativos y un 52% positivos. No obstante, existían diferencias significativas en los rendimientos obtenidos entre las dos especialidades de Bachiller implantadas ese curso, y como más adelante detallaremos al presentar la información sobre el grupo que finalmente fue seleccionado para nuestro estudio.

El absentismo y fracaso escolar era uno de los problemas destacados en el centro. A nuestro entender, la falta de preocupación de los padres por la enseñanza de sus hijos/as, la poca colaboración entre éstos y los profesores, y la escasa coordinación en un claustro tan numeroso podían dibujarse como las causas más importantes.

Los problemas sociales y académicos en el alumnado eran abundantes, el informe final de la psicóloga del centro y coordinadora del departamento de orientación y tutoría nos parece esclarecedor al respecto:

"Han venido varios casos de chicos absolutamente desorientados y desmotivados respecto a los estudios. Esto no les preocupa de no acarrearles algunos conflictos con sus familias. Suelen ser chicos que no estudian pero que desean seguir en el IES para no verse obligados a trabajar. Las clases se les han hecho cuesta arriba, no se enteran de nada y por eso tienden a ser revoltosos y a incordiar. Su autoestima es muy baja y de no ser por el deporte o actividades de evasión les costaría venir al Centro. Son personas con poca tolerancia a la frustración, carentes de disciplina y autocontrol, así

como de obligaciones en casa, lo que les lleva a pasar el día dando bandazos de acá para allá.

Su actitud ante los padres y ante los/as tutores/as suele ser la de callarse y aparentar que escuchan para que pase pronto el chaparrón. Son el resultado de una serie de factores, como la benevolencia del sistema educativo en cursos anteriores, los rigores de sus entornos socioeconómicos y la poca exigencia por parte de las familias, que por ignorancia sobre las consecuencias o por no querer que sufran sus circunstancias, los miman en exceso. O pasan de no enterarse de nada en años a exigirles todo en un día. A veces, a la base de esta desorientación subyacen conflictos familiares significativos, que van desde algún problema de adicción en padres a la desestructuración familiar con dispersión de sus miembros en fórmulas vitales complejas, por ejemplo, padres y madres casados en segundas nupcias y con hijos/as nuevos o fórmulas más inestables.

En el caso de las chicas, los problemas que plantean suelen ser de tipo emocional, y lo dicen más abierta y expresivamente. Muchas de ellas han llorado al comentar el tormento que supone vivir con alguien que no es tu padre y que sin embargo te regaña y te controla. Otras se lamentan de que esto mismo lo haga su propio padre. Algunas se quejan de que no las dejan salir solas o de que están a cargo no sólo de su padre sino de sus hermanos aunque sean menores que ella. A veces, se trata de problemas de timidez, de inadaptación, de cambios... Son chicas que tienen las mismas dificultades académicas antes mencionadas pero que lejos de estar mimadas suelen tener alguna responsabilidad en casa y tienen desarrollado el sentido de la responsabilidad".

La apreciación del profesor de EF, durante la primera entrevista que mantuvimos con él, no se distanciaba mucho de la que manifestaba la psicóloga y la que nosotros mismos asumíamos:

"...si te refieres a eso, si lo dices por si ellos son conscientes de lo que están haciendo aquí y porqué, yo creo que la relación esa los alumnos no la tienen. Los alumnos vienen por la imposición o porque sus hermanos, su padre, todo el mundo lo ha hecho así".

Algunos de las situaciones, aunque particulares, llamaban la atención sobre la necesidad de un apoyo social y formativo más que académico, aspecto en el que parecían no haber caído un sector importante del profesorado, que seguía priorizando y revalorizando las actividades puramente académicas, anulando y desprestigiando las de tipo social y cultural. Entre alguna situación particular, Paula, la psicóloga, destacaba:

"Ha habido algún caso de chica que quería suicidarse por amor, otro de no saber qué hacer con su hermano drogadicto. Otra me pidió que ayudase a su hermano sin que éste supiera que ella había mediado. Otra vino aterrada porque había visto suicidarse a su abuelo clavándose un puñal en el pecho. También ha habido quien no podía concentrarse en los estudios por padecer unos celos incapacitantes. Cito estos casos con la intención de que se repare en las cosas que pueden estar interfiriendo en las vidas de nuestros alumnos y alumnas. No tengo ánimos de alarmar pero sí de alertar sobre lo que puede haber debajo de la desmotivación".

1.2. Selección del aula

Seleccionado el centro de trabajo como situación natural donde desarrollar nuestras pretensiones como investigadores, quedaba dar un paso más, y con ello decidir las situaciones y alumnado que nos podía aportar suficiente información acerca de nuestro objeto de estudio.

La elección hacia el nivel de la enseñanza no obligatoria la tuvimos pensada desde los primeros instantes, y ello por varios factores. En primer lugar, queríamos trabajar con alumnos y alumnas capaces de reflexionar acerca de las situaciones que se desarrollaban diariamente dentro del centro y del aula de EF, y en las que ellos participaban activa o pasivamente, como sujetos pertenecientes a esa comunidad. Partíamos con la idea de que el alumnado de niveles superiores y, por lo tanto, de mayor edad, podía cumplir mejor las exigencias de compromiso con el investigador, en la que ya se vislumbraba la realización prolongada de un diario personal por parte del alumno. La necesidad de un alto desarrollo, cognitivo, social y emocional se acentuaba además por la idea de poner en práctica un programa docente basado en los estilos de enseñanza, lo que conllevaría por parte del alumno la necesidad de tomar importantes decisiones dentro del aula. A todo ello se unía también, por qué no, una intención por buscar una situación que nos resultara cómoda y lo menos imprevisible posible, dentro de la utilización de una metodología con la que no estábamos suficientemente familiarizados. Para propia tranquilidad, creímos mejor garantizar al menos una suficiente información, a lo que esperábamos también una mayor reflexión e interpretación personal de lo narrado; lo que creíamos mejor conseguir en los niveles de enseñanza no obligatoria que en la ESO. Al margen de todo esto, al seleccionar el alumnado con un nivel mayor de maduración y con una gran experiencia en el centro, estábamos, sin ser muy conscientes en ese momento, decantándonos por unas pautas de conocimiento y conducta más estables.

Con estos criterios, desechábamos para nuestro estudio los niveles de Secundaria obligatoria. Nos quedaba, por lo tanto, decidir que curso podía ser más idóneo para nuestras pretensiones. Entre el nivel de la Formación Profesional (FP) o los cursos de Bachiller (primer curso), finalmente nos inclinamos por estos últimos por varias razones. En primer lugar, nos veíamos más interesados por el estudio de un nivel de enseñanza que prometía, con la aplicación de la reforma, una mayor continuidad en los centros educativos. Por otro lado, el desarrollo de la EF en el Bachiller se contemplaba durante dos horas a la semana, mientras que en los cursos de FP, cuyo segundo ciclo todavía permanecía en el centro, sólo aparecía contemplado con una hora de EF a la semana. Nosotros, por razones propias, decidimos quedarnos en el estudio de alumnos perteneciente al nivel de Bachillerato, pues suponía en principio una mayor garantía en los procesos de negociación y nos proporcionaba a la vez una mayor confianza de cara a sacar adelante la investigación, pues como previamente comentábamos nos iba a permitir centrarnos en un único grupo durante dos horas semanales.

Nuestra intención era que uno de los profesores del seminario de EF del centro –del que uno de los investigadores también formaba parte al inicio del curso académico 94/95–, se hiciera cargo del grupo sobre el que se iba a centrar el estudio, para de esta forma pudiéramos integrarnos como observadores participantes dentro de ese aula. Esta estrategia requería que las dos horas a la semana en las que se iba a impartir la EF al grupo de Bachillerato no coincidiera con alguna de las clases que venía impartiendo en ese mismo centro. Con esta intención, informamos de nuestros propósitos a la directiva del instituto para que tuvieran en cuenta, en la medida de sus posibilidades, esta eventualidad a la hora de confeccionar los horarios del profesorado.

La publicación de los horarios definitivos iba a determinar el grupo de Bachiller sobre el que se iba a centrar el estudio. Se trataba de uno de los grupos de la especialidad de ciencias de la naturaleza y la salud, y el único de los tres cursos de Bachillerato que con el horario me permitía asistir a observar. Las clases de EF para este curso se ubicaban los lunes a cuarta hora (de 11:55 a 12:55) y los martes a quinta hora (de 12:55 a 13:55)¹⁸.

Este grupo estaba constituido por un total de 34 alumnos, 15 chicas y 19 chicos. Al inicio del curso las edades de éstos oscilaban entre los 16 (la mayoría de ellos) y 18 años. Los resultados académicos al final del curso eran muy bajos, representando en el total de las áreas un 48% de alumnos evaluados positivamente, frente al 56% de casos negativos. De forma global, la asignatura que más dificultad tenían para superar era la Física y Química, con un 93% de negativos, mientras que el resto de áreas se situaban entre el 40% y el 60% de negativos. La EF suponía una excepción al presentar un 17% de suspensos, los cuales correspondían realmente al número de alumnos no presentados. Los resultados en el otro grupo de ciencias de la naturaleza era también similar, y ambos cursos mantenían unos niveles de fracaso escolar algo superior al grupo de ciencias sociales, cuyos resultados globales por áreas se situaban en un 40% de casos negativos.

1.3. El diseño de la investigación

Definido el colectivo sobre el que se iba a intervenir, nos quedaba todavía algunas cuestiones por resolver. Por una parte, aunque teníamos claro nuestra pretensión de enfocar la investigación hacia el alumnado a través de un estudio de caso, nos quedaba definir el tipo de casos al que aspirábamos. Una vez perfilada esta cuestión, procederíamos a su selección.

Entre los diferentes diseños de investigación cualitativa el estudio de caso se nos presentaba adecuado para entender una situación práctica a nivel *micro*, y a través principalmente de la comprensión de los significados de los participantes en sus contextos (Martínez Bonafé, 1990). Nos parecía una buena opción para realizar un exa-

18. Las seses clases diarias se repartían desde las 8:30 a las 14:50, existiendo un descanso de 25 minutos (recreo) entre la 3.^a y 4.^a hora (11:30 a 11:55).

men sistemático, detallado, intensivo y en profundidad sobre el alumnado dentro del aula de EF (Patton, 1980; Bodgan y Biklen, 1982, citado por Marcelo y Parrilla, 1991:13). El especial interés que manteníamos por captar la complejidad que envuelve los estilos de enseñanza, y el desconocimiento de los elementos más profundos que teníamos hacia el alumnado, motivaban nuestras expectativas hacia el estudio de caso como estrategia metodológica.

Como expusimos en la delimitación del objeto de estudio, nos encontrábamos alejados, al inicio del trabajo de campo, de unos objetivos intervencionistas sobre una situación particular y problemática [véase capítulo I (segunda parte), epígrafe 3]; nuestras intenciones se perfilaban más hacia la comprensión general de los problemas e intereses del alumnado durante el desarrollo de los estilos de enseñanza en EF y sus aprendizajes. Por ello, no partíamos con un interés de estudiar un grupo concreto de alumnado o un caso en particular. Nos interesaba conocer la problemática lo máximo posible, profundizar en las formas y modos en que el alumnado conocía la realidad del centro y muy especialmente la realidad transcurrida en las clases de EF. Para ello, creímos interesante estudiar un caso que nos sirviera de instrumento para conocer en sí lo general, constituyendo un *estudio de caso instrumental* (Stake, 1994, 1995). Se trataba de estudiar un caso particular con la intención de comprender algo más del alumnado y su relación con la metodología desarrollada en el aula. Con ello, podríamos afirmar que el individuo, como caso a estudiar, significaba un interés secundario con respecto al interés por conocer el mundo del alumnado en general. Esta pretensión, aunque se pueda contraponer al propio principio de la singularidad personal y la individualidad de la enseñanza, atendía más bien a una necesidad de práctica real educativa, por la cual el profesor se enfrenta diariamente con un número importante de alumnos, teniendo que aparcar, a cierto nivel práctico, la repetida individualidad.

Este tipo de estudio de casos, no significaba además una menor atención al caso estudiado, pues como bien matiza Stake (1995:4) el investigador no estudia un caso para entender otros casos, sino que la obligación del investigador se centra en entender profundamente el caso de estudio, y solamente después de esto, poder comprender parte de los otros casos. Atendiendo a ello, sí nos parecía conveniente la selección de varios casos, en lugar de uno solo. Cada estudio de casos se presentaba interesante para aprender acerca de los efectos que en ellos tenían los diferentes estilos de enseñanza y, en general, los elementos y acciones del aula, pues las constantes no reconocidas de una persona podían significar las variables más sensibles de otra (Hamilton, 1983:145), aunque también era importante mantener una alta coordinación entre los estudios individualizados, que pudieran darnos elementos de acción típicos y normalizados.

La idea de seleccionar varios casos para su estudio nos situaba (teniendo como criterio la unidad de análisis) ante un *estudio de casos múltiples* (Arnal, Del Rincón y Latorre, 1992), un *estudio multi-caso* (Bodgan y Biklen, 1982; citado por Rivas, 1990a, 1990b), o un *estudio de caso colectivo* (Stake, 1994, 1995).

No obstante, antes de proseguir, debemos dejar clara la diferenciación que se establece entre este tipo de estudio y el *análisis de muestras* realizadas en la investi-

gación cuantitativa. En nuestro estudio de casos, o estudio de caso colectivo, se pretende partir de la individualidad de cada caso y no de la consideración de un grupo de casos como muestra de una población. Cada caso tiende a ser tratado como una realidad social activa y que admite sobre él diferentes interpretaciones y perspectivas (Hamilton, 1983). Así, la muestra sobre la que trabaja el estudio de caso, no pretende ser una muestra representativa en el sentido experimental, no es por tanto elegida aleatoriamente, sino seleccionada en función de cada caso, según criterios de diversa índole (Lincoln y Guba, 1985:102).

1.4. Selección de los casos de estudio

Con el diseño definido se nos hacía más clara la selección de cada uno de los sujetos. Para esto, no partíamos con una intención Primaria de seleccionar los casos como muestra representativa del aula, ni siquiera pretendíamos especificar un conjunto de criterios para buscar después los casos (cf. Goetz y LeCompte, 1988:91); y esto, primeramente, porque no teníamos en estos momentos una visión perfectamente definida de los objetivos del estudio, ya que era imprevisible la información que nos íbamos a encontrar, pero sobre todo, porque buscábamos más una situación que nos permitiera recoger la información relevante atendiendo a la saturación de los datos y a la calidad o riqueza de la información (cf. Ruiz Olabuénaga, 1996:65). Y todo ello en la medida en que estábamos convencidos de que la credibilidad de nuestras futuras inferencias dependería, entre otras cosas, de la medida en que la participación de los sujetos (que se constituyen en la fuente Primaria de los datos) fuera voluntaria (cf. Goetz y LeCompte, 1988:92).

Con esta última intención procedimos a una selección de los casos de forma no probabilística oportunista (Burgess, 1984a; citado por Rivas, 1990b:124), *intencional/opinática* (Ruiz Olabuénaga, 1996:64), o se podría decir, para nuestro gusto, que negociada desde su inicio en el propio campo. Con esto pretendíamos evitar preparar una lista con múltiples criterios de selección aislados de la realidad, pues como afirma Díaz de Rada (1993): "Cuando se realizan investigaciones que deben contar con la colaboración imprescindible de los agentes sociales, es preciso apartar, al menos intencionalmente, la lógica de una epistemología del control; pues en los contextos reales de acción social el primero en ser controlado es el investigador" (pp. 91).

A través de esta estrategia, procedimos a informar a los alumnos de la clase sobre nuestra intención de llevar a cabo este trabajo, solicitando su colaboración y explicando de forma general las ventajas y obligaciones que les reportaría la participación activa en dicho trabajo¹⁹. Así, al alumnado que inicialmente se interesó por participar, se le solicitó la realización de un diario personal sobre esa misma clase de EF que iban a

19. Las ventajas y limitaciones expuestas al alumnado como consecuencia de su participación en la realización de los diarios, así como una descripción más detallada de todo el proceso de negociación, queda expuesto en el capítulo tercero, al tratar el diario del alumno como técnica de recogida de datos.

recibir, debiendo entregarlo al día siguiente. De los 16 (7 chicas y 9 chicos) que inicialmente parecían estar dispuestos a participar, solamente siete (4 chicas y 3 chicos) trajeron el diario para el día siguiente. Intentamos indagar las causas que motivaron la no realización del diario en cada uno de los restantes sujetos. La mayoría de éstos fueron los que dirigiéndose a nosotros nos hicieron saber que *no contáramos con ellos, que no iban a servir*.

De una u otra forma, nos llevábamos para casa siete pequeñas historias de lo que había sucedido en la clase de EF. Con su lectura detenida intentábamos poder marcar algún criterio de selección y con ello reducir algo el número de casos, pues según entendíamos, siete casos era bastante para poder dedicarnos a conocer la complejidad de cada uno de ellos, es decir, se trataba en un principio de conseguir más profundidad que extensión en el objeto de estudio. Con la lectura de los diarios, se podía apreciar unas ligeras diferencias narrativas, destacando aquellos alumnos que daban una mayor interpretación y reflexión sobre lo sucedido y contemplado. Pero la realidad era más difícil de lo que parecía; la verdad era que no teníamos todavía suficientes criterios como para anular unos casos y otros no, especialmente cuando todos se ofrecían voluntarios. Solamente vimos la posibilidad de hablar con dos chicas que aparentemente parecían muy amigas, pues se les observaba siempre juntas y además la una solía mencionar constantemente a la otra en su diario. La idea era proponerles que sólo una de ellas continuara con los diarios, pensando que así se evitaba duplicar, de alguna forma, parte de la información. Con esto, los casos se reducían a seis. No obstante, uno de los alumnos que no había entregado diario la semana pasada, nos estaba esperando para comentarnos que él sí lo había realizado y que se le había olvidado traerlo, insistiéndonos para poder continuar. Ante dicha solicitud, y guiándonos por el interés que percibíamos en él, accedimos a que continuara, si bien le recordamos las obligaciones que adquiría con ello. Esto hacía que el número de casos volviera a situarse en siete, cuatro chicos y tres chicas.

Con los siete alumnos reunidos, y apreciando que todos ellos ofrecían inicialmente un alto interés, nos era difícil determinar algún criterio para llevar a cabo alguna selección. Si bien es cierto que pretendía tener una cierta variabilidad²⁰ en la muestra, acercándonos así a lo que se entiende por estudios de máxima variación (Patton, 1980; Goetz y LeCompte, 1988; citado por Marcelo y Parrilla, 1991:18), nos era imposible seleccionar con juicio suficiente aquellos casos que pudieran suponer una mayor diferenciación dentro del aula, y ello, especialmente por el hecho de que desconocía las características sobre las que podría pretender que fueran distintos. De otra parte, como ya expusimos, es verdad que prefería sacrificar cierto rango de variabilidad por intentar priorizar una saturación de datos y calidad en las informaciones. Por ello, nos decidimos finalmente a seleccionar en función del compromiso que los alumnos y

20. Variabilidad no debe ser confundido con representatividad en un sentido de generalización. Desde un enfoque ideográfico, tal como se trata en este estudio, no existen personas realmente representativas, toda persona se sale de lo corriente en uno u otro aspecto. Ésta es una de las características distintivas del estudio particular de casos.

alumnas fueran capaces de llevar a cabo; aspecto que se iría viendo en el transcurso de la recogida de datos.

Con ello, el proceso de selección seguido mantenía, según lo entendíamos, unas características similares a los diseños cualitativos. De hecho, no se presentaba como algo estático, como un procedimiento *a priori* del diseño, sino como un verdadero proceso dinámico y secuencial, como un procedimiento abierto y *ad hoc* (Goetz y LeCompte, 1988:90). La selección se puede decir que siguió un proceso natural y atendiendo en su forma a nuestras previsiones²¹, pues como manifiesta Black (1990) ante las "limitaciones que suelen presentar los contextos empíricos a los sueños teóricos resulta conveniente sustituir la fuerza de la racionalidad por una pretensión, menos estricta pero más operativa, de simple razonabilidad" (citado por Díaz de Rada: 1993:91).

Durante el curso, uno de los casos que había iniciado los diarios y las entrevistas dejaba de asistir a las clases, terminando finalmente por abandonar totalmente los estudios e integrándose en el trabajo que desarrollaba su padre. De forma parecida para nuestra investigación fuimos apreciando, durante diferentes revisiones, como algunos sujetos comenzaban a fallar en la redacción de algunos diarios. Al finalizar el curso académico, y durante la última entrevista, les fui solicitando la entrega de todos los diarios. Una alumna argumentaba que su madre los había arrojado a la basura como papel de reciclaje, ante lo cual perdía otro caso más. De los cinco sujetos que entregaron los diarios al finalizar el curso, tuve que descartar dos, un chico y una chica, ya que la cantidad de diarios realizados era muy deficiente.

Así, durante y al final de la recogida de datos se fueron eliminando algunos de los siete casos con los que iniciamos el proceso, quedándonos para el análisis final con las informaciones de tres sujetos (una alumna y dos alumnos), que ofrecían, a juicio del investigador, una suficiente cantidad y calidad de información como para pasar a un análisis en profundidad. Estos tres sujetos, Encarna, Diego y Rubén, se constituyan así en los protagonistas de este estudio de casos²².

2. Negociación y entrada en escena

Una vez presentado el escenario, el nivel de enseñanza, aula y sujetos seleccionados para el estudio, se trata de reflejar, desde un principio, los contactos y los procesos de negociación que tuvieron lugar para establecer las condiciones en las que la investigación iba a tener lugar. Como afirma Erickson (1989):

21. Estas presunciones del investigador se apoyaban fuertemente en la experiencia desarrollada durante el curso pasado, durante la cual un número elevado de alumnos y alumnas que comenzaron a realizar un diario escrito fueron progresivamente abandonando o reduciendo considerablemente su información.

22. Como ya anunciamos éstos corresponden a nombres ficticios.

"Una investigación de campo potencialmente buena puede verse comprometida desde el principio por una negociación inadecuada del acceso al contexto. Esto origina problemas de calidad en los datos y en la ética de la investigación. El interés del investigador es tener acceso al mayor volumen de información posible" (pp. 250).

No se trata de anticipar todos los problemas éticos que puedan plantearse, sino más bien prever muchos de ellos y efectuar así las negociaciones correspondientes con cada uno de los grupos de interés evidentes desde el inicio.

En nuestro caso, el rol que uno de los investigadores ocupaba dentro de la comunidad escolar, se puede decir que estaba representado más por una figura de profesor que de investigador externo o persona extraña a la misma. Así, la situación inicial de profesor por parte de uno de los investigadores nos facilitó enormemente el acceso al centro y al aula, pero también la propia negociación con los sujetos que participaban en este escenario. De esta forma, nuestro acceso al lugar de la investigación no tuvo que responder a estrategias prefijadas, sino que fue debido más bien a unas circunstancias favorables presentadas que supimos aprovechar. Nuestros contactos respondieron así a unas relaciones personales que podríamos denominar más informales que institucionales (c.f. Goetz y LeCompte, 1988: 106 y ss).

La comunicación con el centro y con los dos profesores de EF, que junto con uno de los investigadores constituyan el seminario de EF, venía ya cuajándose durante el curso académico anterior. La negociación para conseguir el acceso a la escena de investigación fue centrada en mayor parte sobre los compañeros de seminario, y en menor medida sobre la directiva o claustro de profesores. De hecho, cuando fue explicada la intención de realizar la investigación a la directiva ésta la vio más como una experiencia curricular del seminario que como una actuación externa a la dinámica del centro. El apoyo previo que manteníamos de los dos compañeros de seminario tal vez fue lo que pudo llevar a pensar así a la directiva. De una u otra forma, la verdad es que la posición estable de profesor en el centro por parte de uno de los investigadores vino a ocultar ante los agentes del centro la presión de las condiciones de investigación. Este hecho nos facilitaría la entrada a la escena, pero al mismo tiempo nos traería algún problema de acceso, especialmente en cuanto a la inmersión y recogida de datos se refiere²³.

Aunque los dos profesores del seminario se mostraron desde un principio predisuestos a colaborar con la investigación que pronto se iba a poner en práctica, decidimos sin embargo que uno de ellos, al que de ahora en adelante denominaremos León²⁴, fuera el que llevara a cabo el programa docente orientado hacia la autonomía

23. Al respecto, no debemos olvidar que finalmente habíamos decidido presentar una interpretación interpretativa de la situación estudiada, desapareciendo su interés inicial por modificar la situación estudiada.

24. El pseudónimo intenta preservar el anonimato de la información que sobre él se presente en este trabajo.

de la enseñanza. Esta decisión estuvo apoyada principalmente en dos motivos: Primero, atendía a una cuestión personal, pues existía por parte de uno de los investigadores una mayor confianza con León, al ser compañero de curso durante los cinco años de carrera y llegar destinado a este centro en el mismo curso académico que uno de los investigadores. En segundo lugar, aparecía un interés por el desarrollo de la investigación, en parte relacionada con la cuestión anterior. El hecho era que, este profesor había recibido una formación académica similar a uno de los investigadores, lo que nos hacía pensar que esta circunstancia facilitaría la negociación sobre la estructura y metodología curricular que se quería desarrollar durante la investigación. El marco teórico de formación sobre los estilos de enseñanza que se intentaba precisamente analizar era sustentada por los trabajos de uno de los investigadores (Delgado, 1991a).

3. El diseño metodológico para el desarrollo del programa docente

Bajo este epígrafe pretendemos presentar las orientaciones didácticas con las que el profesor de la asignatura inició su desarrollo curricular, las cuales intentaban atender a las intenciones de los investigadores.

Aunque inicialmente, tal y como expusimos en la delimitación del objeto de estudio, nuestra pretensión fue determinar la intervención que el profesor debía adoptar durante el desarrollo de las clases de EF, esta idea fue abortada, permitiendo finalmente que el profesor tuviera realmente un papel activo en sus clases. Nuestra intención se concretaba en la puesta en práctica de una diferente metodología de enseñanza a lo largo del tiempo que duraba el curso escolar. Concretamente se pretendía estudiar el conocimiento escolar que el alumno producía a medida que el profesor de EF les iba permitiendo mayor toma de decisiones y responsabilidad en el aula. La idea se fundamentaba con el modelo teórico basado en el espectro de los estilos de enseñanza propuesto por Mooston (1986, 1978), desarrollado posteriormente por Mooston y Ashworth (1993), y en nuestro ámbito español por Delgado (1991a). Según esta idea, cualquier situación en la enseñanza puede colocarse a lo largo de un espectro en el que se identifica quién toma las decisiones. Se trataría de un continuo en el cual se pasaría de un estilo donde todas las decisiones serían tomadas por el profesor al estilo totalmente opuesto, en el cual todas las decisiones las tomaría el alumno.

Bajo esta propuesta, iniciamos un proceso de diálogo con el profesor que consiguiera un compromiso por su parte para iniciar las clases con unas bajas posibilidades de decisión para el alumnado, en lo que entendíamos que podía ser un tipo de enseñanza tradicional, y a partir de ahí progresivamente se le fuera permitiendo al alumno una mayor posibilidad de decisión dentro del aula. Se estructuraron unas directrices didácticas a seguir, para que progresivamente fuera dándose una enseñanza más activa por parte del alumno, con el objetivo de alcanzar una enseñanza más autónoma e independiente respecto del profesor. Se buscaba al principio, pues, estilos que dejaran

al alumno poca decisión, pasando progresivamente a estilos donde se aumentaba la decisión que éste ha de tomar. El objetivo principal del programa venía establecido bajo la intención de *incitar al alumnado hacia un progresivo aumento de participación en el aula de EF, potenciando un cierta autonomía en la enseñanza*.

Para este fin, establecimos tres fases para el desarrollo del programa docente, intentando coincidir cada una de ellas con uno de los trimestres que a nivel de organización y funcionamiento suelen marcar la dinámica social y participativa del centro. De hecho, estos espacios temporales suelen acarrear un cierto cambio curricular por parte del profesorado y un cambio en las expectativas del alumnado.

Con estas intenciones, al inicio de cada trimestre se le solicitó al profesor de la asignatura que explicitara por escrito las pautas metodológicas que le ayudarían a orientar su actuación en el aula para llevar a cabo este objetivo de la investigación. Dichas pautas fueron negociadas con los investigadores y tenidas en cuenta como planificación inicial para cada fase.

Las fases del programa quedaron estructuradas del siguiente modo:

- Primera fase: enseñanza tradicional (Del 24 de octubre al 13 enero).
- Segunda fase: enseñanza entre compañeros (Del 16 de enero al 28 de abril).
- Tercer fase: microenseñanza (Del 2 de mayo al 9 de junio).

Aunque cada fase se extendió una semana después de los períodos vacacionales de Navidad y Semana Santa, con el objetivo de que las entrevistas con los estudiantes no coincidieran con sus exámenes de final de trimestre, sin embargo, lo cierto es que para el alumnado no significó un cambio destacable en la organización escolar, siguiendo igualmente influenciado por la distribución temporal del trimestre. Es precisamente por esta razón, por la que de ahora en adelante podemos referirnos indistintamente a cada fase como cada uno de los trimestres del curso escolar.

Las pautas metodológicas de cada una de estas fases fueron inicialmente acordadas y recogidas teniendo en cuenta el siguiente esquema:

- Características generales.
- Contenido de enseñanza.
- Técnica de enseñanza:
 - Información inicial.
 - Conocimiento de resultados.
- Organización y control de la clase.
- Actuación/rol del estudiante.
- Actuación /rol del profesor.

Su explicitación fue tal y como a continuación presentamos:

Primer trimestre. Fase 1: enseñanza tradicional

Características

Centrado en la repetición de los ejercicios físicos a realizar bajo el mando del profesor. Basado en una comunicación unidireccional.

Orientaciones didácticas iniciales

Las orientaciones didácticas iniciales serán las siguientes, si bien, pueden verse flexibilizadas a medida que se vaya avanzando en las clases y en función de la propia valoración del profesor:

- Contenido de enseñanza:* el bloque de contenido a trabajar por toda la clase será el de condición física.
- Técnica de enseñanza:*
 - Información inicial: la explicación de la tarea/s a realizar será siempre ejecutada por el profesor, bien de forma verbal o por modelo, dando una única manera de realizarla.
 - Conocimiento de resultados: los CR, serán prácticamente masivos, siempre dados por el profesor y fundamentalmente inespecíficos. Fundamentalmente tendrán lugar, si existen, tras finalizar la tarea y serán escasos durante la misma.
- Organización y control:* la organización de los alumnos y alumnas para realizar las tareas será estricta, impuesta por el profesor. Todo estará bajo el control del profesor, en este sentido dictará el número en que se agrupan e incluso en ocasiones con quién (criterio de lista, etc.). El espacio donde vayan a realizar la tarea será también impuesto por el profesor.
- Actuación del estudiante:* el alumno al realizar la tarea lo hará en ocasiones por el ritmo marcado por el profesor. En este sentido los ejercicios se asimilarán a la antigua gimnasia.

El alumno realizará el ejercicio el tiempo o repeticiones que se marque, considerándose indisciplina su no cumplimiento.

El inicio siempre será marcado por el profesor, en los ejercicios de ejecución simultánea con una sola señal al grupo y los de ejecución consecutiva, con señal a cada uno de los estudiantes.

Todos los estudiantes realizan un único nivel de dificultad, el impuesto por el profesor.

- Actuación del profesor:* la posición del profesor, tanto en la información inicial, durante la tarea, como en la administración del CR, será destacada con respecto a los alumnos. Será por tanto una posición distante, evitando una relación afectiva con los estudiantes.

No se atenderán las preguntas de los alumnos, pues esto retrasaría la clase, y tendríamos menos tiempo para hacer nuevos ejercicios o repetir los anteriores.

Todas las responsabilidades las tiene el profesor, en especial será el encargado de controlar la disciplina y la asistencia a clase.

Segundo trimestre. Fase 2: estilos de enseñanza participativos: enseñanza entre compañeros

Características

Se centra en el trabajo por compañeros en el que cada uno actuará tanto de ejecutante como de observador. El rol del observador consiste en tomar decisiones durante la ejecución de la tarea, entre la que destaca la de ofrecer feedback, si bien se encontrará orientado por el profesor.

Orientaciones didácticas iniciales

a) *Contenido de enseñanza*: el bloque de contenidos será deportes colectivos: voleibol. Todos trabajan sobre este contenido.

b) *Técnica de enseñanza*:

- *Información inicial*: la explicación de la tarea podrá ser realizada de forma esporádica por un estudiante elegido por el profesor. El alumno será puro transmisor al grupo de la tarea propuesta por el profesor. Esta explicación podrá realizarse de forma verbal o por modelo.
- *Conocimiento de resultados (CR)*: los CR pueden ser administrados por el profesor (fundamentalmente al alumno observador), o por el estudiante a su compañero/a de trabajo. Se intentará elevar los CR individuales y específicos, dándose tanto durante la ejecución de la tarea como tras su finalización.

c) *Organización y control*: en cuanto a la organización. Siempre que el material, espacio, nivel de ejecución, objetivos de enseñanza... lo permita, las parejas se formarán según el interés de los propios estudiantes. La posición y evolución de las parejas será de forma libre, sin interferirse, y condicionada por la propia tarea.

d) *Actuación del estudiante*: intentará amoldar cada ejercicio a diferentes niveles de dificultad, situándose en el que considere más adecuado.

El tiempo de realización de tareas será flexible. El inicio de cada ejercicio lo decidirá él. Se determinará la duración de cada tarea en función del ritmo de ejecución de la clase.

e) *Actuación del profesor*: el profesor mantendrá una posición más cercana con respecto a los estudiantes, posibilitando una relación socio-afectiva más agradable.

El profesor hará de la fase un proceso en el que progresivamente, dentro de estas pautas, se les irá dando mayores responsabilidades al estudiante. A cada alumno se le

invitará a ayudar en el mantenimiento de la disciplina, de tal manera que cuando trabajen sin presencia cercana del profesor puedan denunciar a éste las conductas disruptivas del resto. De igual forma, el profesor de manera esporádica podrá solicitar la colaboración de algunos/as para el control de la asistencia a clase.

Tercer trimestre. Fase 3: estilos de enseñanza participativos: microenseñanza

Características

Existirá una acción directa del profesor sobre un grupo de estudiantes (sujetos de estudio), y una acción indirecta hacia el resto de alumnos. Cada sujeto de estudio actuará como profesor de un grupo reducido de compañeros, intentando que se acerquen al número y complejidad de decisiones que se le presentan a un profesor durante el desarrollo de una clase. Persigue en sus últimas consecuencias la participación y responsabilidad del estudiante, favoreciendo una actitud crítica.

Orientaciones didácticas iniciales

a) Contenido de enseñanza: el contenido para todos los alumnos seguirá siendo voleibol.

b) Técnica de enseñanza:

- Información inicial: la información inicial del profesor se centrará sobre la ejecución, sobre las observaciones de los que hacen de profesores y sobre la organización de los subgrupos.
- Conocimiento de resultados: debe darlo cada profesor-delegado a sus alumnos. El profesor sólo dará conocimiento de resultados a los estudiantes que actúan como profesores.

c) Organización y control: el responsable de cada subgrupo será cada profesor-delegado y cada uno de ellos tendrá asignado un territorio y un material del que se responsabilizarán.

d) Actuación del estudiante: el profesor-delegado debe guiar a su grupo al aprendizaje de las tareas propuestas. Las propuestas de las tareas inicialmente las hará el profesor y progresivamente pasarán a realizarlas el alumno.

Debe intentar progresivamente independizarse del profesor a la hora de guiar al grupo. El resto de los alumnos deben atenerse a lo decidido por su compañero (inicio de la tarea, nivel de dificultad, duración, agrupaciones, etc.).

e) Actuación del profesor: mantendrá una relación más directa con los sujetos que hacen de profesores, orientándoles en su actuación con el grupo.

Durante la puesta en práctica de estas pautas metodológicas, el papel de los investigadores no fue el de corregir al profesor cuando se salía de sus intenciones o directrices didácticas previamente acordadas, sino que nos limitamos más bien a

recoger información detallada para poder posteriormente (a través del informe) mostrar a las audiencias el contexto en el que la situación fue transcurriendo. Además, hemos de reiterar que el hecho de pretender un aumento en la toma de decisiones por parte del estudiante, no se convierte en esta investigación en una condición imprescindible. La perspectiva del estudio quedaba matizada más por su carácter interpretativo que crítico, por ello, no era nuestro principal interés transformar la realidad sino comprenderla. Lo importante está en valorar el programa y su efecto en la evolución del pensamiento de los estudiantes. Con ello, debemos reiterar que las pautas metodológicas indicadas no deben ser entendidas como decisiones perfectamente definidas a priori, pues en la realidad el profesor desempeña un rol como en cualquier situación en la que el docente llega al aula con unas idealizaciones teóricas sobre lo que realizar.

Para evitar duplicar información nos parece más apropiado describir el desarrollo del programa, y la perspectiva del profesor, dentro del apartado de resultados, sirviendo así como introducción contextual del escenario social donde el alumno fue reconstruyendo y compartiendo su conocimiento.

Hemos expuesto en este último epígrafe del capítulo las intenciones pretendidas con el programa docente. Supone una cierta predicción de la enseñanza en el aula, en algunos aspectos bastante distante de la realidad finalmente construida en el aula por las interacciones de todos los agentes, y especialmente por las resistencias ofrecidas por el alumnado. Esto, en cualquier caso, tendremos ocasión de mostrarlo durante los capítulos I, II y III de la tercera parte. Solamente quisieramos adelantar al lector que si durante la lectura de estos capítulos tiene la oportunidad de recordar el modelo planteado en estas líneas podría advertir nítidamente las diferencias entre la situación curricular ideal y material. Entonces podrá apreciar el lector la escasa participación que tiene el alumnado en la construcción del currículo oficial del aula, lo que contrasta y extraña con el gran protagonismo que adquiere en la construcción a posteriori del currículo real del aula.

Capítulo III. La recogida de datos

1. Fases de la recogida de datos

La recogida de datos se ha realizado conforme a las propias condiciones curriculares en las que se definió la situación de estudio.

Nuestra intención, como apuntábamos previamente, se concretizó en la puesta en práctica de una diferente metodología de enseñanza para el área de EF. El programa docente, planificado en sus directrices básicas y concretado por el profesor que lo desarrollaba, condicionó también la propia estructura metodológica. Así, las fases del programa docente han permitido secuenciar la recogida de diversos datos, consiguiendo organizar y estructurar la información para realizar una análisis posterior, comparando no sólo a cada uno de los sujetos, sino también los diferentes momentos de la historia escolar de cada uno de los casos estudiados.

El proceso de la recogida de datos quedó secuenciado del siguiente modo y bajo el uso de las siguientes técnicas:

TABLA 9: FASES DE LA RECOGIDA DE DATOS

	FASE 1	FASE 2	FASE 3
Tipo de enseñanza	Enseñanza tradicional	Enseñanza entre compañeros	Microenseñanza
Técnica de recogida de datos utilizada	<ul style="list-style-type: none">- Diario del profesor- Diario del alumno- Observación participante- Entrevista n.^º 1 y n.^º 2 a alumno y profesor- Registro audio-visual- Cuestionario alumnado	<ul style="list-style-type: none">- Diario del profesor- Diario del alumno- Observación participante- Entrevista n.^º 3 a alumnos y profesor- Registro audio-visual	<ul style="list-style-type: none">- Diario del profesor- Diario del alumno- Observación participante- Entrevista n.^º 4 a alumno y profesor- Registro audio-visual

2. Técnicas para la recogida de datos

Tal y como viene siendo común en los estudios de caso, las principales técnicas de recogida de datos en nuestra investigación han estado centradas en los documentos personales (diario), las entrevistas y la observación participante (cf. Goetz y

LeCompte, 1988:124). No obstante, junto a éstas también hemos puesto en marcha otras técnicas que han ampliado la información sobre variadas situaciones y diferentes agentes.

Hemos preferido emplear el término de técnicas en lugar de *instrumentos* de recogida de datos, pues entendemos que el investigador en la recogida de datos actúa como el principal instrumento de recogida de datos; y ello, en un doble sentido: Primeramente, de cara a las técnicas de recogida de datos "interactivas"²⁵, el investigador es el que directamente selecciona las evidencias que deben ser recogidas. Pero incluso, en las técnicas "no interactivas", donde uno no tiene ese margen para seleccionar las evidencias a registrar, el investigador es el que luego categoriza, e intuye de los datos la información interesante para el estudio. Con ello, podemos afirmar que el investigador juega un papel técnico-instrumental en el proceso de recogida y análisis de los datos (cf. Rivas, 1990a, 1990b).

Siguiendo la estructura utilizada por Rivas (1990a:443), y a partir de la variedad de técnicas utilizadas, presentamos a través de la Tabla 5 un resumen de las funciones que les hemos atribuido a cada una de ellas, así como el tipo de información que nos han ofrecido. En todos los casos siempre se tuvo en cuenta el objeto de estudio y la forma en que se pretendía abordarlo. No obstante, más que de una correspondencia precisa debemos hablar de una atención preferente por parte de las distintas técnicas hacia determinados aspectos, pues suele ser frecuente que datos referidos a un tema concreto estén actuando con diferentes funciones, y éstos a su vez, deban ser reconocidos a través de varias técnicas.

En función de nuestro objeto de estudio, y como era lógico pensar, las principales técnicas de obtención de datos han estado centradas sobre el alumnado, si bien, la información facilitada por el profesor (como el segundo agente protagonista del aula), nos ha servido para contextualizar y situar el escenario de la investigación, contrastando la información obtenida del estudiante. De la misma forma, los datos recogidos por los investigadores han permitido orientar el proceso y aportar un contraste de la visión propia de los protagonistas.

Así, a partir del cuadro presentado, vamos a desarrollar con detalle la forma en que se llevaron a cabo cada una de estas técnicas, recalmando para cada caso el tipo de información que nos fueron proporcionando y la importancia que han jugado para la comprensión del objeto de estudio.

25. Goetz y LeCompte (1988:126) se refieren con este calificativo a las técnicas que obtienen los datos de "las respuestas de los participantes a preguntas del investigador". Como principal ventaja, respecto a las técnicas no interactivas, destaca precisamente la posibilidad que brinda al investigador de obtener, a través de la interacción con las personas, una información más relevante para las cuestiones a estudiar. Es precisamente en esta técnica donde el elemento social está más presente.

TABLA 10: FUNCIONES E INFORMACIÓN OBTENIDA CON CADA UNO DE LAS TÉCNICAS UTILIZADAS PARA LA RECOGIDA DE DATOS²⁶

TÉCNICA DE RECOGIDA DE DATOS	TIPO DE INFORMACIÓN	FUNCIÓN
DIARIO PERSONAL	<ul style="list-style-type: none"> - Significación de los procesos del aula. Representación de la realidad por parte del alumno. - Valor emotivo de los acontecimientos narrados. 	<ul style="list-style-type: none"> - Recogida de datos: comprensión del conocimiento escolar reconstruido por el alumno en la situación estudiada. Ámbito ideográfico y social.
Alumno/a		
Profesor	<ul style="list-style-type: none"> - Descripción de la metodología y desarrollo del programa docente. 	<ul style="list-style-type: none"> - Recogida de datos: situación contextual curricular.
ENTREVISTA	<ul style="list-style-type: none"> - Historia previa del sujeto y visión global y contextual de la situación (1). 	<ul style="list-style-type: none"> - Recogida de datos.
Alumnado	<ul style="list-style-type: none"> - Datos centrados en situaciones particulares (2) (3) (4). - Historia previa del profesor y visión global y contextual de la situación (1). 	<ul style="list-style-type: none"> - Comprobación entre los sujetos (2) (3) (4).
Profesor	<ul style="list-style-type: none"> - Datos centrados en situaciones particulares y sobre los sujetos estudiados (2) (3) (4). 	<ul style="list-style-type: none"> - Recogida de datos. - Contraste de fuentes (2) (3) (4).
OBSERVACIÓN PARTICIPANTE	<ul style="list-style-type: none"> - Información global. - Información centrada en el foco de estudio. Estructura social del aula y participación de los sujetos. - Comentarios e interpretaciones del investigador. 	<ul style="list-style-type: none"> - Recogida de datos. - Contraste de datos.
CUESTIONARIO ALUMNADO	<ul style="list-style-type: none"> - Situación familiar. - Hábitos de vida. - Relaciones sociales. - Ámbito escolar y participación en el centro. 	<ul style="list-style-type: none"> - Recogida de datos ambientales.
REGISTRO AUDIO-VISUAL	<ul style="list-style-type: none"> - Información global de las situaciones diarias del aula. 	<ul style="list-style-type: none"> - Recogida de datos ambientales. - Comprobación para los observadores externos. - Comprobación posterior para el investigador.

26. Los números utilizados corresponden al orden de la entrevista realizada.

2.1. El diario como documento personal

Para nuestra investigación el diario ha constituido la principal técnica de recogida de datos, en la medida en que se pretendía recoger, como objetivo principal, las subjetividades individuales de cada uno de los estudiantes (casos) a estudiar, durante las diferentes posibilidades de participación que se le presentaban en la clase.

Dentro de la variedad de documentos personales, nos hemos inclinado por la utilización del diario con la pretensión de registrar "el flujo inmediatamente contemporáneo de acontecimientos públicos y privados que tienen algún sentido para el diarista" (Allport, 1942:95; en Plummer, 1989:20).

La utilización que en nuestra investigación hemos realizado del diario como documento personal, ha estado desconectada de su función formativa, tan propia de los estudios centrados en la formación del profesorado²⁷. Nuestro interés a la hora de utilizar los diarios ha girado en torno a dos pretensiones. De un lado, contribuir a comprender con gran detalle los fenómenos humanos, que sería el contenido principal de esta técnica. En este sentido, nuestro interés se ha centrado precisamente en "el flujo continuo y vivido de la experiencia fenoménica históricamente situada, con toda la ambigüedad, variabilidad, maleabilidad e incluso singularidad que normalmente implica tal experiencia" (Plummer, 1989). De otro lado, los diarios nos permiten afirmar el valor de la creatividad, la singularidad y los valores humanos en el contexto de un rudo mundo. Hacen que no olvidemos el carácter humanista de las acciones en su sentido más profundo. Permite por lo tanto oír a personas que normalmente no pueden ser oídas por la situación social o *status* que ocupan. Con ello, el uso del diario permite democratizar la investigación, dando una oportunidad a todas las partes, profesor y alumno²⁸.

De esta forma, hemos priorizado en todo el proceso el intento por comprender el aula de EF desde la propia subjetividad del alumnado, concediendo de esta manera un papel importante a aquel sector que normalmente viene siendo olvidado. En esta última pretensión, puede apreciarse una cierta perspectiva crítica hacia la realidad educativa. Por ello, la utilización del diario en nuestra investigación ha servido como instrumento de investigación y en ningún momento hemos pretendido utilizarlo como un recurso curricular o guía para la reflexión práctica, tal y como viene entendiéndose desde la línea de formación del profesorado (cf. Porlán, 1988; Porlán y Martín, 1991; Zabalza, 1991; Zabalza, Montero y Álvarez, 1986). Aún así, no negamos la existencia de un aprendizaje por parte del estudiante (y por supuesto del profesor) cuando han ido desarrollando el diario personal, pues como mantiene Zabalza, Montero y Álvarez (1986):

"El mero hecho de escribir ayuda a estimular la conciencia y el autoanálisis a través de la introspección. Significa superar el mero automatismo técnico e introducir la acción en un

27. Véase Del Villar (1993); Fraile (1993); Medina (1995); Pascual (1994) Porlán (1988); Porlán y Martín (1991); Romero (1995); Zabalza (1986, 1991); Zabalza, Montero y Álvarez, (1986); etc.

28. Para un mayor tratamiento sobre la utilización de los diarios personales del alumnado puede acudirse a Sicilia (1999).

discurso racional analítico. Supone un filtraje cognitivo de la conducta narrada y un distanciamiento respecto a ella. Supone estructurar, realizar procesos complementarios de síntesis-análisis, autoproporcionando feed-back. En definitiva, el mero hecho de escribir es ya positivo" (pp. 301).

El diario del estudiante

El diario del alumno ha sido la técnica principal de nuestra investigación. Su objetivo no era de sondear, guiar o hacer preguntas, sino más bien que el estudiante expresa libremente sus impresiones, revelando de esta manera el flujo y las contradicciones de la realidad subjetiva cotidiana inspiradas a raíz de las vivencias surgidas en torno a los estilos de enseñanza.

De todos los instrumentos que conocíamos para la investigación educativa, nos parecía que éste era el que menos forzaba la intimidad del sujeto y mejor permitía una autonomía ante los investigadores. Era considerado por nosotros como el más idóneo para mostrar la representación diaria subjetiva y ambigua de cada estudiante. Así, como desarrollaba Yinger y Clark (1988), "la redacción de diarios es especialmente adecuado para el registro del pensamiento y de la conducta a lo largo del tiempo" (pp.183), siempre que su redacción se lleve a cabo próxima a los acontecimientos plasmados.

La redacción del diario se ha mantenido durante un periodo prolongado de casi 9 meses, permitiendo así tener una visión global del proceso, además de innumerables situaciones particulares para analizar.

Se hacia necesario, de cara a la validez y fidelidad de la información recogida con esta técnica, que el alumnado no alterara la realidad al narrarla. Para ello se preveía ir contrastando la información facilitada con otros datos obtenidos de otras técnicas. Del mismo modo, había que tener especial cuidado para que el hecho de tener que realizar el diario no fuera a variar en exceso la propia manera de pensar del alumnado, que es precisamente lo que pretendíamos que reflejara. Para esta cuestión era importante definir el contexto pragmático (Zabalza, 1991:97), pues éramos conscientes de que la manera en que se presentara la realización del diario podía llegar a tener una gran reactividad en el alumnado. Tal es así, que Jacob (cit. por Yinger y Clark, 1988), ha mantenido que la conducta natural es más probable que ocurra cuando "el participante define al investigador como un observador neutral o que ocupa un status híbrido dentro del ambiente" (pp.183). Este hecho nos llevará a tratar las relaciones de comunicación que el investigador mantuvo dentro del campo de investigación, sin embargo, al influir estas relaciones personales en todo el proceso de obtención de datos lo dejaremos para más adelante.

En cuanto al contexto paradigmático de nuestra investigación podemos decir que venía determinado por tres cuestiones:

- a) El tipo de solicitud a que respondía el alumnado que escribía el diario.

b) La percepción de sí mismo y del investigador desde la cual el alumno realizaba el diario.

c) Como quedaba la cuestión de la publicidad frente a la privatización de la información, pues esta parcela daba de lleno en las consideraciones éticas de la investigación, y que claramente puede expresarse por la observación realizada por Agee (1965) a través de la siguiente pregunta: ¿con qué derecho puede un académico penetrar en los mundos subjetivos de otros seres humanos e informar después al mundo en general sobre ellos? (en Plummer, 1989:157).

La realidad es que intentamos crear un clima de confianza para que el alumnado escribiera los diarios como si nadie fuera a leerlos. Esto fue un factor importante para preferir mantener la intimidad de la información recogida y por ello no utilizarlos como medio de reflexión. Creo que esta decisión nos permitió dar una mayor validez y calidad a los diarios, al mismo tiempo que nos mantenía fieles a nuestro principal objetivo de aprehender la realidad estudiada desde la información proporcionada por el alumnado, como principal fuente de datos. Se trataba en definitiva de los mismos criterios que inspiraron las estrategias de selección de los casos a estudiar.

Para la recogida de información a los estudiantes no se les planteó ningún criterio o consigna. La escasez de estudios sobre el pensamiento del alumnado nos impedía conocer con certeza los contenidos, temas o problemas principales del alumnado en estas edades, ni siquiera bajo el amplio campo de estudio de los estilos de enseñanza en EF. Esta era precisamente la primera cuestión que debíamos resolver en nuestra investigación. Para ello, ateniéndonos a la naturaleza propia del diario como instrumento de investigación, decidimos dejar totalmente abierto los temas a tratar en los diarios. Estábamos convencidos que era una buena solución para recoger la perspectiva particular del estudiante, su representación y visión subjetiva de la realidad que iba teniendo lugar dentro del aula. No obstante, si procedimos a indicarles unas breves instrucciones para su realización, que lejos de despersonalizar el diario, pretendían asegurar una cantidad y calidad mínima en los datos. Las únicas premisas dadas fueron las siguientes:

- Para evitar el olvido de los acontecimientos ocurridos en la clase se les aconsejó que el diario debía ser realizado el mismo día de la clase, una vez llegado/a a su casa o bien por la noche.
- Cada diario tenía que realizarse al menos completando por escrito una carilla de folio o A-4.
- Se les comunicaba asimismo la idoneidad de que, junto con los temas que le parecieran importantes, realizaran algún juicio de valor indicando lo que le había agradado o preocupado, y en la medida de lo posible se implicaran justificando su postura. Esto pretendía evitar unos diarios puramente descriptivos o lo que podría ser un simple plan-horario (Zabalza, Montero y Álvarez, 1986:303).
- Por último, se les garantizaba el anonimato a cada uno de ellos. Para esto, les asignemos un número personal que debían reflejar en lugar de su nombre, ubicándolo en el encabezado del diario junto con la fecha del día. De esta forma ellos no verían nunca su nombre reflejado en un papel que les pudiera comprometer.

Desde el primer momento en que tomamos contacto con el alumnado de Bachiller dejamos claro que la realización del diario era totalmente voluntaria. La idea era desvincularlo de su carácter académico y por ello se pretendía remarcar la idea de que no se contemplaría en la evaluación de la asignatura. Pero esta pretensión era de nuestra parte algo ingenua, encontrándose más cercana a la ficción que a la realidad del aula. Eramos conocedores de que el alumnado, en mayor o menor medida, siempre tendría presente condiciones contextuales y situacionales que le condicionarían cualquier pensamiento y acción dentro y fuera del aula. Asumir esta primera cuestión nos llevó a una fase de negociación con el estudiante para que quedara claro en qué términos participarían dentro de la investigación. Así, previo acuerdo con el profesor, se les ofrecía a los participantes la obtención de un sobresaliente en la evaluación de la asignatura de EF al finalizar el curso (Junio), pero siempre dejando bien marcado que estaba condicionado al cumplimiento del compromiso que contraía²⁹. Las únicas obligaciones a las que se comprometían era a la realización de un diario personal por cada clase que tuvieran de EF (normalmente dos a la semana), cuyo aspecto les obligaba por tanto a la asistencia continuada a las clases y a la reunión en alguna tarde con el objetivo de mantener una entrevista con el investigador. De esta manera, quien no deseaba realizar un diario podía optar por la modalidad normal de evaluación que el profesor mantenía para el área, y que sin duda era más cómoda que la exigida con la participación en la investigación. En este sentido, desde el principio una de las alumnas ya lo dejaba ver en el comentario de sus primeros diarios:

"Todos mis compañeros al igual que yo, en primer lugar nos apuntamos a este trabajo porque no pudimos resistir la tentación de poder lograr un sobresaliente en esta asignatura, pero en el fondo va a ser un gran reto y esfuerzo para nosotros el comprometernos y llevar a cabo durante todo un año este diario. Los que lo consigan podrán estar satisfechos por dentro, porque serán en alguna medida un poco más responsables".

Con esta estrategia puesta en marcha se pretendía garantizar a cualquier estudiante que llevara a cabo los diarios una superación satisfactoria en la asignatura de EF. Para ello, nos creamos el compromiso por el cual sólo se exigiría el hecho de haber realizado los diarios, y de esta manera el sujeto conocía que no sería considerado ningún criterio de calidad a parte, que oscureciera la negociación y por el cual pudiéramos después faltar a nuestro compromiso. Esta fue una decisión clave a la

29. El hecho de introducir el elemento del sobresaliente en la calificación de los estudiantes que participaron y completaron el proceso de investigación puede ser entendido como un elemento extraño que conduzca a alterar la realidad, pero entiendo que no es menos cierto que la propia relación de poder existente en el aula y la escuela aflora al solicitar la realización de los diarios, lo que puede distorsionar igualmente la naturalización de la realidad. De cualquier modo, entiendo que estamos ante una decisión que debe ser tomada valorando ambos aspectos. Para nuestro caso, entendíamos más conveniente adoptar la primera postura, por la que se recompensa con una alta calificación al estudiante que realiza el diario, y ello con la idea, como ha quedado explicado al desarrollar los instrumentos de recogida de datos, de desvincularlo precisamente de su carácter académico. Para esta intención creo que no encontramos mejor solución, pues entendíamos que los discursos de total voluntariedad y anonimato no eran suficientes. En cualquier caso, decisiones como la presente vienen a demostrarnos que la investigación cualitativa admite diversas formas de actuación.

hora de aplicar los diarios a la investigación de estudiantes, pues entendíamos que de esta forma nos acercábamos mejor a crear un clima de confianza que permitiera una fiabilidad suficiente en los datos recogidos. De cualquier forma, es un aspecto importante a tener en cuenta para la contextualización de nuestro trabajo de campo y para la utilización que del diario puedan hacer en el futuro las personas que ahora lo leen.

El diario del profesor

El diario como instrumento aplicado al profesor mantuvo una intención bastante diferente a la expuesta anteriormente para el estudiante.

Debemos señalar que en un inicio no se pretendía utilizar esta técnica de cara al docente, pues para contrastar la realidad del aula nos bastaba las entrevistas que se realizarían al profesor (y a los estudiantes) después de cada fase. La idea tomó forma a raíz de la propia aplicación del programa docente que el profesor de la asignatura iba a desarrollar durante el curso escolar. El hecho de que éste mantuviera todas sus competencias decisionales dentro del aula, una vez abandonada por nuestra parte la idea de intervenir sobre su actuación de clase, nos hizo plantearnos la posibilidad de que él mismo recogiera de forma escrita algunas reflexiones sobre su práctica docente diaria y los problemas con los que se encontraba a la hora de intentar ceder determinadas decisiones al alumnado.

A diferencia del estudiante, al docente no se le solicitaba la realización sistemática de un diario por cada clase, sino que se dejaba en buena parte al criterio del mismo docente. El profesor de esta forma recogería sus incidencias cada vez que lo creyera oportuno, y, en cualquier caso, con una periodicidad que nos permitiera seguir el proceso.

La función principal de esta técnica era poder mantener un contraste con los datos aportados por el estudiante y las observaciones realizadas por nosotros. Especialmente nos interesaba la realidad curricular del aula. Para ello, en lugar de utilizar un diario de carácter abierto, como en el caso del estudiante, se optó por un diario semiestructurado con dos partes. La primera recogía los aspectos relacionados con la intervención didáctica, fundamentalmente señalando aquellos aspectos en los que existía una variación entre la planificación y la puesta en acción de la sesión. En la segunda parte del diario, el docente podía recoger sus impresiones y opiniones sobre estos hechos o sobre cualquier otro aspecto del aula. Se acordó que la estructura inicial del diario sería la siguiente:

- Estilos y técnica de enseñanza utilizados.
- Recursos empleados.
- Organización del grupo.
- Participación del alumnado en las tareas.
- Decisiones a tomar por el alumnado.
- Impresión personal en la aplicación del estilo.
- Relaciones sociales: entre alumnos, entre profesor-alumnado.

Debido al carácter de la información recogida a través de esta técnica se acordó que el profesor los iría entregando a los investigadores conforme fueran realizándose. El profesor inmediatamente finalizada la sesión solía anotar algunas ideas que le ayudaban posteriormente a realizar la redacción del diario.

2.2. La observación participante

La observación es una actividad que realizamos diariamente para aprehender el mundo en el que nos desenvolvemos como miembros de una sociedad. Nos sirve para guiar y orientar nuestras acciones, así como para interpretar las acciones y reacciones de otros. A través de la observación generamos un tipo de sentido común o conocimiento cultural que es la base de cualquier conocimiento y teoría (Adler y Adler, 1994).

Los autores, en función del grado de participación del investigador durante la observación, suelen diferenciar entre diversas situaciones dentro de un continuo. Así, siguiendo a Goc Karp (1989, en Dévis, 1994:265-267) y a Gold (1958, en Rivas, 1990b:148), podemos plantear dos posibilidades extremas de interpretar el rol del observador. Estas corresponderían a las situaciones de un participante completo y la de un observador completo. Entre estas dos soluciones totalmente distantes, los citados autores plantean otras dos, más en función del énfasis en cada uno de los extremos. De este modo, nos encontrariamos con el rol de participante como observador y por otro, la situación de observador participante (véase figura 5).

Nosotros consideramos que los dos polos, representados por la situación de participante completo y de observador completo, traen importantes inconvenientes para la observación. De un lado, la situación de participante completo puede traer serios problemas éticos al encubrir los propósitos e intenciones reales del investigador, o en otro sentido, puede también perderse la perspectiva propia convirtiéndose en un nativo que imposibilita interpretar y comprender los procesos que se trata de investigar. En el caso de adoptar un rol de observador completo, encontramos el problema de poder llegar a no entender realmente no sólo las acciones de los sujetos, sino sus procesos mentales que les han llevado a esta actuación. Las situaciones quedarían reflejadas a través del siguiente esquema:

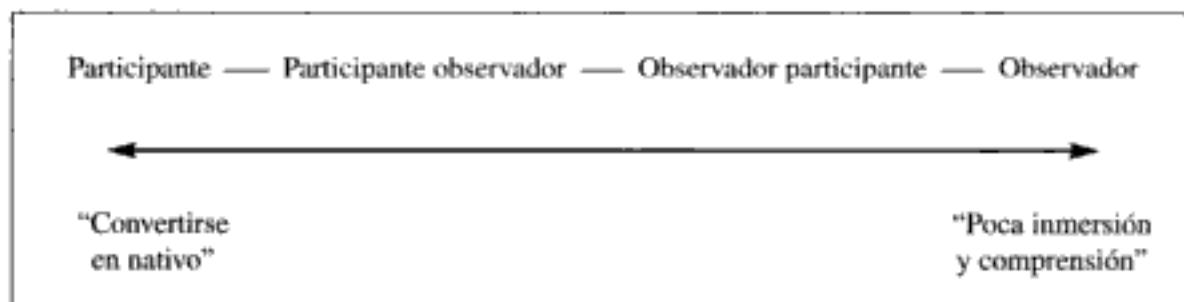


Figura 5: Situaciones posibles en función del rol y grado de participación del investigador durante la observación.

Algunos autores (Rivas, 1990a, 1990b; Woods, 1989) advierten que la mayoría de las investigaciones realizadas dentro de la investigación educativa han tenido que ser observaciones no participantes, pues el investigador ha observado el aula sentado al fondo, sin una intervención en la dinámica de la clase. La propia situación ha sido la que ha imposibilitado un cierto grado de participación. Woods (1989:52-56) mantiene una serie de inconvenientes al hecho de que el investigador tome un alto grado de participación en el aula. Algunos de estos son: el hecho de que la participación puede restar un tiempo útil para que el investigador pueda anotar o registrar lo observado; por otro lado, puede existir una suma de responsabilidades, pero sobre todo puede confundirse el rol de investigador con el de profesor, dando lugar a conflictos entre investigador-profesor e investigador-alumnado.

La postura ideal parece clara: poder involucrarse hasta el punto de ser capaz de valorar la vida como un nativo, pero al mismo tiempo ser capaz de distanciarse con el fin de poder representar esa situación con la adecuada contextualización (Woods, 1989:55). Sin embargo, la cuestión a la hora de ponerla en práctica no resulta tan fácil, máxime en una situación de aula.

Nuestra actuación como observador en el aula la podemos definir dentro de lo que hemos denominado como observación participante, manteniendo así un mayor énfasis en la observación que en la participación. La justificación metodológica de este tipo de observación en nuestra investigación coincide con los planteamientos que ha realizado Guba y Lincoln (1981):

"La observación (particularmente la observación-participante) maximiza la habilidad del investigador para comprender a los nativos, las creencias, preocupaciones, intereses, conductas inconscientes, costumbres y otras cuestiones similares; la observación (particularmente la observación-participante) permite al investigador ver el mundo como lo ven sus sujetos, vivir en sus marcos temporales, capturar los fenómenos en sus propios términos y comprender la cultura en su propio ambiente natural, continuo; la observación (particularmente la observación-participante) proporciona al investigador el acceso a las reacciones emocionales del grupo introspectivamente, esto es, en un sentido real permite al observador utilizarse a sí mismo como una fuente de datos; y la observación (particularmente la observación-participante) permite al observador construir, sobre el conocimiento tácito, el suyo propio y el de los miembros del grupo" (pp. 193; en Lincoln y Guba, 1985:273).

Entendemos que atendiendo aisladamente a nuestra actuación dentro del aula tal vez pudiera ser considerada más cercana a la observación externa o no participante que a la participante, sin embargo, creemos que el proceso no puede ser definido sólo atendiendo a un elemento aislado y descontextualizado de la propia situación que venía ocupando uno de los investigadores en el centro educativo. Así, el rol de profesor en el instituto nos permitía, en cierto modo, ser un verdadero participante en la vida escolar, a la vez que definir parcialmente nuestro papel en el aula de cara a las personas que en ellas interactuaban.

"De esta forma, si en las investigaciones educativas el investigador que proviene de un ámbito externo al centro suele fabricarse un papel especial para poder justificar su presencia en las aulas, en nuestra situación el papel ya venia, en cierta forma, asignado por la propia situación que desempeñábamos con nuestra profesión. Esta situación en determinadas circunstancias puede convertirse en una ventaja, especialmente cuando debes estudiar a los de tu propia especie".

Sin embargo, para nuestro caso, el estudio no se centraba sobre el profesorado o el centro, sino sobre el alumnado a nivel de aula, para lo que nuestro rol de profesor del centro podía traer serios inconvenientes a la hora de interactuar con los estudiantes. Este aspecto nos hizo que tuviéramos especial cuidado con las relaciones de comunicación, pues de ella dependía gran parte del éxito en la obtención de los datos. Así, especialmente importante fue el ganarse la confianza de los alumnos, mostrándole respuestas honestas, sin ocultarle actividades importantes (Blalock, 1970; en Anguera, 1989:128).

Por otra parte, nuestro rol de profesor, nos sirvió para mantener un cierto distanciamiento a la hora de apreciar los acontecimientos culturales de un grupo distinto al que pertenecíamos, ya que el peligro en estos casos es actuar en el medio, al mismo tiempo que se recibe la actuación de ese medio. Esto nos puede llevar a que "los marcos interpretativos desarrollados durante años de actividad docente impongan la modalidad en que percibimos las experiencias ajenas, en lugar de convertirnos nosotros mismos en material de valoración" (Woods, 1989:50). De esta forma, se hizo necesario que, en la medida de lo posible, a la hora de adentrarnos en el aula, aparcáramos los preconceptos que traíamos como profesor.

De otro lado, durante todo el proceso de observación participante utilizamos un cuaderno de campo para la recogida de datos. En él fuimos recogiendo una serie de apuntes realizados durante la permanencia en escena, que posteriormente se completaban con notas más extensas realizadas una vez transcurrida la clase y lo más cercano al momento en que transcurrieron los hechos. Los datos recogidos fueron globales, intentando reconocer y comprender elementos socio-culturales del aula; por otro lado, atendimos a los sujetos particulares del estudio centrándonos en la implicación de éstos y la participación personal en las actividades del aula. Todas estas referencias eran acompañadas de anotaciones que recogían los puntos de vista particulares del investigador y su forma personal de vivir las situaciones.

La utilización de estos datos, a través de análisis provisionales, sirvieron para ir dirigiendo la recogida posterior de información. Especialmente útil nos fueron para la elaboración de las preguntas que constituirían las entrevistas sucesivas a realizar, y la definición progresiva del objeto de estudio. Un análisis más extenso y final, una vez terminada la estancia en el aula, ayudó a una contrastación de fuentes y a comprender el mismo proceso seguido en la investigación.

A parte de los datos aportados para la investigación, el cuaderno de campo ha servido como instrumento formativo para los investigadores, gracias a la posibilidad que permite de mantener una reflexión sobre su la actuación mantenida en el aula.

2.3. Las entrevistas

La justificación del uso de esta técnica para nuestro estudio viene motivada precisamente por la posibilidad de recoger las representaciones que el entrevistado hace de la propia realidad al contarla. Es precisamente esta subjetividad e interpretación de la información proporcionada por la persona la que hace esta técnica interesante para nuestro propio estudio, pues viene a complementar la información que puede aportar el uso del diario personal. Además, una de las principales ventajas que nos permite la entrevista es poder "reconstruir el pasado, interpretar el presente y predecir el futuro, todo sin movernos de un confortable sillón" (Lincoln y Guba, 1985:273).

Dentro de nuestra investigación se han realizado cuatro entrevistas individualizadas, tanto con el profesor de la asignatura como con cada uno de los alumnos estudiados³⁰. Todas ellas han respondido a un formato semiestructurado. Concretamente establecimos un mínimo de cuestiones a presentar que atendían a los diferentes propósitos de las entrevistas; a partir de estas cuestiones planificadas fuimos introduciendo modificaciones y complementando las preguntas previamente establecidas, en la medida que reaccionábamos ante las repuestas del entrevistado.

Así, previa la realización de cada entrevista se confeccionó un guión que posibilitaba definir el tipo de información deseado de acuerdo a los propósitos de la investigación. En todos los casos se utilizó el formato de preguntas abiertas, pues entendíamos que eran las más idóneas para profundizar en los significados subjetivos de los estudiantes, y por lo tanto, para los propios objetivos de las entrevistas y la naturaleza del tema a tratar. Las ventajas de este tipo de preguntas ha sido apuntada por Cohen y Manion (1990), los cuales mantienen que:

"...son flexibles; permiten al investigador indagar de modo que pueda penetrar más profundamente, si lo desea, o aclarar malentendidos; capacitan al entrevistador para comprobar los límites del conocimiento del informante; animan a cooperar y ayudan a establecer una relación de confianza mutua y permiten al entrevistador hacer una valoración más cierta de lo que realmente cree el informante. Las situaciones abiertas también pueden dar como resultado contestaciones inesperadas o imprevistas, que pueden sugerir relaciones o hipótesis hasta ahora impensadas" (pp. 385).

Para la construcción de las preguntas nos basamos en la tipología que plantean Schatzman y Strauss (1973), Spradley (1979) y Patton (1980) (citados por Goetz y LeCompte, 1988). A través de las cuestiones formuladas en las entrevistas buscamos, por un lado, información descriptiva que situara y contextualizara las situaciones vivenciadas por los mismos sujetos que las describían al mismo tiempo que mostraba sus

30. Una quinta y última entrevista individual fue realizada con los estudiantes finalmente seleccionados, con el objetivo de negociar los primeros resultados y conclusiones de la investigación. No obstante, su desarrollo será expuesto junto con los resultados, intentando presentarlo atendiendo al orden cronológico que mantuvo.

emociones, opiniones y sentimientos; por otro lado, pretendímos recoger información estructural que nos ayudara a situar el tipo de conocimiento construido por los sujetos; y por último, intentamos, apoyándonos en preguntas inductivas, recabar información diversa que nos sirviera de contraste, verificando las descripciones realizadas, y nos facilitara la comprensión de los significados y relaciones que iba estableciendo sobre los diferentes constructos que utilizaba al expresarse.

Nuestra manera de actuar a la hora de la realización de las entrevistas intentó seguir las directrices apuntadas por los autores (cf. Fontana y Frey, 1994; Ruiz, 1996; Woods, 1989). Colás y Bendía (1992), al respecto, resumen del siguiente modo las cualidades y actitudes que debe reunir el investigador:

- "a) Actitud de aceptación, comprensión y permisividad.
- b) Respeto a las posiciones del interlocutor.
- c) Permitir al participante expresarse de forma propia.
- d) Crear un clima de confianza y de relajación que permita al interlocutor comunicarse sin ningún tipo de recelo, con total libertad.
- e) Ayudar a avanzar en la profundización de los temas.
- f) Saber escuchar y apreciar las opiniones sin juzgarlas.
- g) Mostrarse con naturalidad" (pp. 261).

No obstante, estas directrices fueron amoldadas a nuestra propia realidad, ya que entendemos que no pueden existir formas *standard* de comportamiento cuando se pone en marcha la investigación y se entra en relación con los sujetos. Es el propio investigador el que debe flexibilizar las directrices, y así aportar la mayor riqueza posible a la obtención de los datos.

Así, como hicimos con el resto de técnicas, mantuvimos con los sujetos una relación lo más cordial posible. Personalmente intentamos establecer un sentimiento de confianza, manteniendo, especialmente con el alumnado, una relación que trascendiera la propia investigación y que representara para el alumno un cierto carácter terapéutico, y con ello una oportunidad de poder expresar todo aquello con lo que no está de acuerdo; y en definitiva, una oportunidad para contar a alguien como ven el mundo.

Durante todas las ocasiones en las que nos enfrentábamos a la realización de las preguntas mantuvimos un fuerte deseo de conocer y comprender el significado de las situaciones, hecho que nos llevó a adoptar una actitud de escucha. Esto no resultó fácil en todos los casos, sobre todo cuando determinados alumnos mantenían unas respuestas escuetas. Ante estas situaciones intentábamos realizar preguntas muy simples, evitando así que el alumno nos devolviera la respuesta con otra pregunta.

Dentro de nuestro papel, intentamos mantener una espontaneidad que pudiera incidir lo menos posible en la desnaturalización de las respuestas de los sujetos. Para ello, en cada entrevista el intento siempre se centraba en crear una situación lo más parecida a aquella en que dos amigos están conversando. Así, un aspecto que en las primeras entrevistas producía cierta tensión en los sujetos fue la formalidad que presentaba la escena. La posición del investigador, sentado enfrente del informante, fue

una cuestión que rápidamente modificamos, pasando a sentarnos en uno de los laterales del entrevistador. Creemos que esto redujo la tensión que producía el tener a alguien enfrente mirándote.

En cuanto al proceso de registro de datos, decidimos grabar todas las entrevistas, en parte porque no nos fiábamos de nuestros recursos nemotécnicos y taquigráficos personales, y en parte, porque nos permitiría dedicarnos de lleno a atender al entrevistado, y con ello poder reconducir y ampliar mejor el espectro de preguntas que nuestra curiosidad nos iba solicitando. Sin embargo, éramos también conscientes de las desventajas que la grabación podía traer, especialmente por la interferencia y amenaza que podría crear en la relación de confianza con el sujeto. Pese a esto, valorábamos su utilización bastante más positiva que el hecho de tener que tomar notas.

Aunque hasta el momento hemos expuesto el proceso de desarrollo global de las entrevistas, tanto para el caso del alumnado como del profesor, sin embargo ambas tuvieron propósitos diferentes dando lugar por consiguiente a un tipo de información distinta. En función de esto, pasemos a desarrollar cada una de las características específicas de cada grupo de entrevistas.

Las entrevistas con el alumnado

El proceso se compone de cuatro entrevistas realizadas a lo largo del curso escolar. La intención era que existiera una correspondencia de una con otra, de tal manera que la información facilitada en cada entrevista sirviera para establecer un proceso continuo que diera a conocer nuevas situaciones, así como profundizar en las ya conocidas.

Las entrevistas tuvieron una duración aproximada de una hora a una hora y media. Cada una de ellas fue previamente acordada con cada alumno, quien elegía la hora y el día para realizarla. Se llevaron a cabo por la tarde, pues la jornada escolar del alumnado desaconsejaba su realización en las horas de la mañana. Para su realización buscamos siempre un lugar donde el alumnado pudiera sentirse cómodo, para ello fue aprovechada su aula de clase, y en algún caso, cuando ésta estuvo ocupada por algún grupo del nocturno, fue utilizado el gimnasio.

La primera de las entrevistas fue realizada al inicio del curso, en el mes de octubre, previa a la entrada en escena. Con esta entrevista se pretendía conocer las creencias y las expectativas de las que partían los alumnos que iban a ser estudiados, estableciendo una especial incidencia hacia la autoridad del profesor y el reparto de roles en el aula de EF.

Las entrevistas 2, 3, y 4 fueron realizadas sucesivamente en la finalización de cada una de las fases del programa docente. El objetivo pretendido era comprender los significados que el alumno iba construyendo de las diversas situaciones que se le presentaban, en relación estrecha con los cambios producidos a nivel curricular. Nos sirvieron además para profundizar en muchas de las cuestiones que nos surgían a raíz de la observación participante e información facilitada por el docente. Posteriormente,

durante el análisis de datos, sirvió de manera importante para la triangulación metodológica de los datos recogidos a través de los diarios.

Las entrevistas con el profesor

Del mismo modo que con el alumnado, se realizó también un total de 4 entrevistas durante la estancia en la escena. Estas fueron distribuidas a lo largo del curso y de la misma forma que para el alumnado: una al inicio del curso y previa a la entrada en escena, y una al final de cada una de las fases del programa docente.

Para el caso del profesor la primera entrevista fue la más prolongada, con una duración cercana a la hora y media. El resto de las entrevistas mantuvieron una duración de 45 minutos a una hora, pues la información que se buscaba en él era una información más de contraste que de profundidad, contrario a lo que venía ocurriendo para el caso del alumnado.

El lugar de encuentro fue el seminario didáctico de varias áreas, entre ellas la de EF, pues de los espacios familiares para el profesor, era el que representaba unas mejores posibilidades de que la entrevista se pudiera llevar a cabo sin interrupciones por parte de terceras personas.

La primera de las entrevistas fue realizada, a petición del profesor, durante un descanso de clases. Debido a algunas incidencias propias del momento lectivo del centro, entre las que destacamos el ruido de fondo producido en los pasillos y la interrupción de un profesor que venía a recoger algún libro al seminario, solicitamos al profesor que en la medida de lo posible las siguientes entrevistas fueran realizadas por la tarde, y antes del comienzo de las clases de nocturno. Así se hizo durante la segunda y tercera entrevista. La cuarta y última, en cambio, volvió a realizarse por la mañana, pero esta vez bajo circunstancias totalmente diferentes, pues las clases habían finalizado y no existían los problemas aparecidos en la primera de las entrevistas.

Los objetivos pretendidos fueron diversos. En la primera de las entrevistas se pretendía conocer la biografía del profesor, las creencias y las teorías implícitas sobre la enseñanza de la EF, al mismo tiempo también se perseguía indagar sobre su posicionamiento en relación con los diferentes estilos de enseñanza que se iban a intentar desarrollar, así como las expectativas que mantenía de cara a conseguir una mayor participación del alumnado en la clase.

Las entrevistas 2, 3, y 4 intentaban obtener información del profesor sobre su perspectiva a la hora de aplicar la metodología desarrollada en cada fase, mostrando las valoraciones e inconvenientes que había apreciado en su proceso. De igual forma se pretendía recabar información sobre la manera en que creía que las situaciones desarrolladas en clase fomentaban la participación del alumnado y el papel concreto que, según él, había desempeñado la metodología empleada. Por último, una de las cuestiones de mayor importancia era poder recoger la perspectiva del profesor sobre la participación de cada uno de los alumnos estudiados.

2.4. El cuestionario

Junto con las subjetividades del significado del estudiante, pretendíamos recabar otro tipo de información más objetiva, que nos sirviera a la vez para situar el contexto familiar y social de cada uno de los alumnos estudiados.

En un principio este tipo de información pensamos recogerla a través de las mismas entrevistas, evitando por una parte duplicar instrumentos. Sin embargo, a la hora de estructurar la primera de las entrevistas, apreciamos que para recabar alguna información se necesitaba un tipo de preguntas de carácter más cerrado. Entendíamos así que la utilización del cuestionario era más aconsejable para los casos en que las respuestas del entrevistado dieran lugar a un discurso fragmentado no lineal, dejando la entrevista para un discurso más continuo sobre los temas demandados. Por ello, finalmente decidimos utilizar el cuestionario para la información más biográfica y familiar.

El cuestionario fue aplicado de forma individual al finalizar la primera fase del programa docente y al inicio de la sesión en que tuvo lugar la segunda de las entrevistas, con ello intentamos disminuir el número de reuniones en las que el alumno debía trasladarse al centro por la tarde.

Este instrumento nos sirvió para aumentar el conocimiento individual sobre el alumno, a su vez vino a complementar la información recogida paralelamente a través de las entrevistas. La funciones del cuestionario, por su sentido valorativo y no estadístico, nos permitió una cierta libertad en la confección de algunas preguntas abiertas. De cara especialmente a la contestación que pudieran los estudiantes realizar sobre las preguntas más abiertas, mantuvimos durante su aplicación una cierta interacción verbal con cada sujeto a través del siguiente proceso: Las preguntas fueron contestadas según el orden en que aparecía en el cuestionario. Cada pregunta fue planteada al alumno de forma verbal, a través de su lectura, y en ocasiones acompañada de una breve explicación. En cada pregunta solicitábamos que el estudiante contestara primeramente de forma verbal, estableciendo en ocasiones, a partir de su respuesta, un diálogo que perseguía clarificar y concretar la contestación dada. Finalmente se instaba a que el propio alumno recogiera por escrito su respuesta.

El análisis posterior sirvió para establecer las condiciones contextuales de cada estudiante. Para su exposición de resultados mantuvimos el carácter descriptivo e interpretativo que pretendíamos en todo momento.

2.5. El registro audiovisual

De las posibles funciones informativa, motivadora e instructiva que Salinas (1992:21) atribuye al uso de técnicas audiovisuales, nosotros nos hemos inclinado por un uso especialmente informativo, y por tanto, como un instrumento principalmente de

investigación y no de formación³¹. De este modo, a través de esta técnica lo que se ha pretendido es recoger lo que ocurría en la clase en un momento presente, pudiendo posteriormente reproducirlo.

Sobre el uso de esta técnica como instrumento de investigación, Erickson y Wilson (1989) mantienen que:

La documentación audiovisual entraña el registro de una serie de detalles sutilmente ocultos de la vida cotidiana en una situación. El registro permite al investigador y a su audiencia volver a revisar los sucesos observados de diversas maneras sustitutivas en momentos posteriores. Dado lo complejas que son las situaciones de la vida social y los numerosos detalles que presentan, la capacidad de volver a revisar un registro audiovisual nos permite resarcirnos de nuestra limitada capacidad humana de procesamiento de la información y descubrir "a posteriori", nuevos aspectos del significado y la organización que hemos pasado por alto en un primer momento (en Pascual, 1994:268-269).

El objetivo pretendido con esta técnica era registrar evidencias que nos ayudasen a contrastar los datos recogidos mediante otros procedimientos. Esto es, pretendíamos básicamente recopilar información que nos permitiese establecer la corroboración posterior de las interpretaciones pertinentes.

Por un lado, nos permitía registrar las actividades desarrolladas y la manera en que estas tenían lugar; lo que nos proporcionaba información de la misma evolución que pudiera existir en la metodología y currículum desarrollado por el profesor. En otro sentido, nos ofrecía una cantidad suficiente de referencias significativas, que servían para mantener un punto de vista diferente respecto a lo acontecido en el aula, lo que permitía ofrecer un contraste con respecto a los datos obtenidos por medio de otras técnicas.

Con respecto a la estrategia y procedimiento seguido en la aplicación de esta técnica, lo principal que se valoró fue su posible interferencia y desnaturalización de la situación del aula. Este aspecto se intentó minimizar con su aparición desde el inicio del curso, es decir, una semana antes del inicio de la recogida de datos. Mantuvimos su aparición durante todos los días del curso, intentando que el propio transcurrir de los días fuera disminuyendo la atención del alumnado hacia este medio.

La cámara fue situada sobre un trípode, manteniéndola fija en una de las esquinas de la pista y a una distancia alejada para que no interfiriera en exceso y para poder así obtener planos generales del aula. Cuando los sujetos evolucionaban por la pista bastaba una ligera rotación del eje del trípode para mantener en pantalla la panorámica global del grupo.

31. Para un análisis de los orígenes y desarrollo de los métodos visuales en el campo de la investigación cualitativa puede revisarse el trabajo de Harper (1994). Si lo que se quiere es una aproximación de las posibles utilidades de los medios audio-visuales al campo de la enseñanza y la investigación educativa, puede verse la obra de Salinas (1992) "Diseño, producción y evaluación de vídeos didácticos".

Para registrar el discurso del profesor éste llevaba colocado en la solapa de su camiseta un micrófono inalámbrico que transfería la señal a un receptor situado al lado de la cámara y conectado a ésta. No obstante, dependiendo de la situación, se anulaba temporalmente la acción del micrófono inalámbrico para dar entrada a la señal recogida a través del micrófono ambiental de la cámara, mostrando así, ocasionalmente, el ruido global que existía en el aula y alguna de las conversaciones y comentarios que dejaban apreciar algunos alumnos que pasaban o se situaban más cerca de la cámara.

Como preveíamos, en las primeras semanas de clase pudo apreciarse una cierta intranquilidad en los sujetos, aumentado por la confluencia de la metodología tan rigida desarrollada por el profesor. Tal fue así que el alumnado llegó a entender que el comportamiento del profesor era consecuencia de la influencia de la cámara. Así, aunque las actividades eran normales, el silencio y el orden reinantes fueron, desde nuestra perspectiva y la del profesor, excesivos para lo que constituía el desarrollo normal de una clase de EF. A medida que fueron avanzando las clases pudimos apreciar una mayor naturalidad de los sujetos y una menor preocupación por la presencia de la cámara. De cualquier forma, nos queda la duda sobre si hubiera disminuido el grado de interferencia inicial de haber informado más ampliamente a los alumnos sobre la presencia de la cámara.

Capítulo IV. Dando sentido a los datos. El análisis de contenido

1. Introducción

Desde el momento en que el investigador entra en la escena para interactuar con los sujetos y construir, a partir de su actuación, los datos que van a dar sentido a la investigación, se necesita un proceso de reflexión continuado que pueda ir construyendo un marco teórico sobre el cual se puedan ir ordenando los datos extraídos de la realidad. Como han mantenido Taylor y Bogdan (1986:158) el análisis de los datos en la investigación cualitativa "es un proceso en continuo progreso", por lo que la recogida y el análisis de los datos "van de la mano".

Con mayores pretensiones, un gran número de autores (cf. Erickson, 1989; Miles y Huberman, 1994; Richardson, 1994) mantienen la idea de que el análisis se prolonga durante la propia redacción del informe y la presentación de conclusiones, convirtiéndose la misma investigación en un acto interpretativo en el que se va dando sentido a lo aprendido *con y a través* del análisis de la realidad (Denzin, 1994).

Nuestro proceso de análisis de los datos ha seguido el modelo interactivo propuesto por Miles y Huberman (1994), en la medida que ha supuesto una continua ida y vuelta de los datos al análisis, y de éstos, a la interpretación. Bajo este modelo, entendemos el proceso del análisis de una forma similar a como lo han planteado Bogdan y Biklen (1982):

"El análisis de datos es el proceso de buscar y ordenar sistemáticamente las transcripciones de las entrevistas, las notas de campo y otros materiales que se acumulan para aumentar el propio entendimiento de los mismos y ser capaz de presentar a otros lo que se ha descubierto. El análisis incluye trabajar con los datos, organizarlos, descomponerlos en unidades manejables, sintetizarlos, buscar modelos, descubrir lo que es importante y lo que se puede aprender y decidir qué se contará a otros, comunicaciones o planes de acción. Los análisis de datos se mueven desde las páginas enmarañadas de descripción a esos productos" (pp. 145; en Rivas, 1990b:194).

Así, nuestro análisis ha sido ampliamente interpretativo y ha perseguido las directrices marcadas por los propósitos teóricos y pragmáticos de la investigación, en la idea de captar el sentido de la realidad que el estudiante construía respecto a la dimensión de los estilos de enseñanza en la EF escolar. Ha supuesto un proceso de organización de los datos con la pretensión de que sean entendibles tanto para el propio investigador como para los posibles lectores; aunque en ningún momento hemos entendido que deban presentarse como una realidad coherente, pues precisamente la

realidad es ambigua y se aleja bastante de la linealidad y claridad con que la forma escrita puede presentarla (Plummer, 1989:60).

Al respecto, nos hemos sentido influenciados por los supuestos epistemológicos y teóricos de la fenomenología y del interaccionismo simbólico, caracterizándose especialmente en la importancia que hemos concedido al punto de vista subjetivo³². Al respecto, hemos considerado los datos recogidos a través de los diarios del estudiante como el punto de partida y eje central de nuestro análisis. El análisis de contenido del resto de los datos (entrevistas, notas de campo, diario profesor y notas de los observadores) nos ha valido para profundizar, contrastar y contextualizar las información presentada por el alumnado a partir de sus experiencias en EF. Con este esquema debe ser entendido el proceso que a continuación detallamos.

2. Reducción de los datos

2.1. Selección y preparación de los datos

Una vez producido los datos y finalizado el periodo de estancia en el campo, lo primero para iniciar el análisis intensivo de los mismos, fue seleccionar el *corpus* de datos sobre el que se iba a llevar a cabo.

Se seleccionaron los diarios personales de tres de los cinco estudiantes que al finalizar el curso aportaron su diarios; siguiendo para ello, tal y como habíamos expuesto en la selección de casos, una selección oportunista (Burgess, 1984a, en Rivas, 1990b:124), o *intencional/opinática* (Ruiz Olabuénaga, 1996:65). La selección estuvo guiada por el criterio de la calidad y cantidad de datos que había sido posible recoger a través de los diarios, que se constituían, en función de los objetivos de la investigación, en la principal técnica de recogida de datos.

Una vez seleccionados los sujetos, procedimos a la transcripción informática de los diarios de los estudiantes, fuimos paralelamente realizando las transcripciones que todavía no habían sido realizadas de las entrevistas aplicadas a los tres estudiantes y al profesor (un total de 16 entrevistas).

En nuestro caso preferimos transcribir al ordenador el contenido de los diarios, pues entendíamos que nos permitiría una primera familiarización con su contenido. Para el caso de las entrevistas, algunos colaboradores se prestaron a la realización de varias de las transcripciones. En alguna que otra ocasión, se pagó a estudiantes del último curso de la especialidad de maestro de EF para la transcripción de las entrevistas finales.

32. Desde el interaccionismo simbólico se mantiene la idea de que no es posible captar un mundo objetivo, independiente de las interpretaciones subjetivas y cambiantes que lo rodean. Con ello, debe entenderse que sólo tratamos de captar algunas perspectivas, pues la totalidad difícilmente se puede presentar.

De cualquier forma, la totalidad de las transcripciones fueron supervisadas por los investigadores. En el caso de las entrevistas, se realizó a través de la audición del registro y la lectura simultánea del texto, lo que en algún caso nos llevó a añadirle algunas anotaciones de contenido, y en otras, anotaciones propias sobre la expresión del discurso. Posteriormente, durante el análisis más intensivo, recurrimos en pocas ocasiones a escuchar parte de alguna de las entrevistas, junto con el visionado parcial del desarrollo de alguna de las clases.

Manteníamos almacenado informáticamente, a través de un procesador de texto, los datos procedentes de los diarios del estudiante y las entrevistas. De otra parte, manteníamos recogidos, en su estructura original, las notas de campo, el diario del profesor y el cuestionario del estudiante.

Con todo este *corpus* de datos, estábamos preparados para iniciar el análisis de contenido más intensivo sobre el texto, centrándonos inicialmente en los diarios del estudiante, y a partir de él, realizar un análisis del resto de datos textuales que nos servirían para apoyar, profundizar, ampliar y contextualizar las primeras conclusiones extraídas con los diarios. Bajo esta estructura proseguimos el proceso de análisis centrándonos en los diarios del estudiante. Durante esta primera fase confeccionamos un primer sistema de categorías o temas, que servirían para el posterior análisis del resto de datos textuales. Este proceso tuvo lugar a partir de la segmentación y codificación del texto.

2.2. Segmentación del texto

La reducción de los datos se ha llevado a cabo a través de lo que se suele denominar como *segmentación* y *codificación* (cf. Gil Flores, 1994; Rodríguez Gómez et al., 1995).

La segmentación del texto debe ser entendida como la división del texto en unidades de contenido. La codificación, sin embargo, hace referencia a la operación concreta por la que se asigna a cada unidad de contenido un indicativo (código). Segmentación y codificación van teniendo lugar simultáneamente.

Para la segmentación de nuestro texto hemos tenido en cuenta un criterio temático. Así, de todas las unidades de registro posibles (palabra, frase, párrafo, actor, etc.) hemos decidido seleccionar el tema, al considerarlo como la unidad más apropiada para el análisis de contenido (Bardin, 1986:79) y sumamente útil de cara a nuestros propósitos de investigación. Tal y como ha mantenido d'Unrug (1974) el tema puede ser entendido como:

"Una unidad de significación compleja, de longitud variable; su realidad no es de orden lingüístico, sino de orden psicológico; una afirmación, y también una alusión, pueden constituir un tema; a la inversa, un tema puede ser desarrollado en varias afirmaciones (o proposiciones). En fin, un fragmento cualquiera puede remitir (y generalmente remite) a varios temas..." (citado por Bardin, 1986:80).

En tal sentido, una unidad para nuestro caso, estaría compuesta por un fragmento de texto de amplitud variable, dependiendo de la extensión que se escriba (o hable) sobre la idea o tema implicado.

En algún caso, al dividir el texto, las unidades se han visto superpuestas entre sí, de tal forma que una cadena textual formaba parte de dos o más unidades. Un ejemplo de esto lo mostramos en el siguiente cuadro, donde presentamos un fragmento de los diarios analizados.

TABLA 11: SEGMENTACIÓN DE UNA SECUENCIA DEL DIARIO EN UNIDADES
(BASADO EN GIL FLORES, 1994)

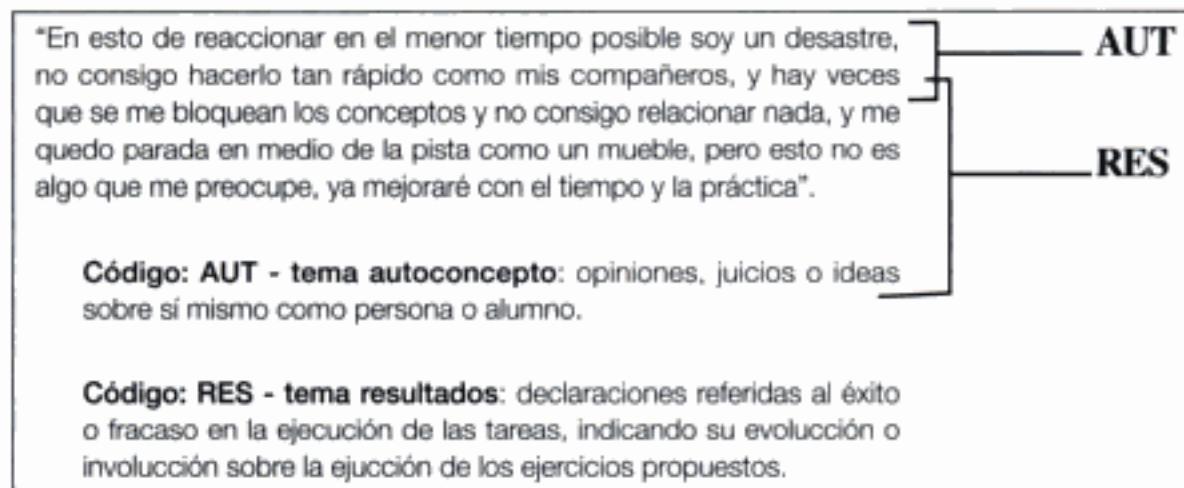
SECUENCIA DE TEXTO	UNIDADES DE LA SECUENCIA
En esto de reaccionar en el menor tiempo posible soy un desastre, no consigo hacerlo tan rápido como mis compañeros, y hay veces que se me bloquean los conceptos y no consigo relacionar nada, y me quedo parada en medio de la pista como un mueble, pero esto no es algo que me preocupe, ya mejoraré con el tiempo y la práctica.	1) "En esto de reaccionar en el menor tiempo posible soy un desastre, no consigo hacerlo tan rápido como mis compañeros" (tema: comparación con los compañeros, autoconcepto). 2) "No consigo hacerlo tan rápido como mis compañeros, y hay veces que se me bloquean los conceptos y no consigo relacionar nada, y me quedo parada en medio de la pista como un mueble, pero esto no es algo que me preocupe, ya mejoraré con el tiempo y la práctica" (tema: evolución y resultados en las tareas).

Para poder encontrar algún significado a cada una de las unidades de registro (temas), se tomó la sesión o clase (diario completo) como unidad de contexto³³.

2.3. Creación del sistema de categorías y codificación

A través de la fragmentación del texto de los diarios del estudiante llegamos, mediante un proceso básicamente inductivo, a la creación de las categorías (o temas de análisis), de tal forma que la separación del fragmento textual en unidades fue implicando automáticamente la inclusión de las mismas en las categorías correspondientes. Un ejemplo del proceso unificado de segmentación y categorización puede apreciarse a través de la figura 6.

33. Para Bardin la unidad de contexto sirve para dar comprensión a la unidad de registro. Al respecto, establece que la unidad de contexto "corresponde al segmento del mensaje cuyo tamaño (superior a la unidad de registro) es óptimo para captar la significación exacta de la unidad de registro" (1986:81).



Código: AUT - tema autoconcepto: opiniones, juicios o ideas sobre sí mismo como persona o alumno.

Código: RES - tema resultados: declaraciones referidas al éxito o fracaso en la ejecución de las tareas, indicando su evolución o involucración sobre la ejecución de los ejercicios propuestos.

Figura 6: Codificación a partir de la segmentación del texto (basado en Gil Flores, 1994).

Cada categoría o tema ha sido identificado por un código de tres letras, normalmente intentando que éstas coincidieran con las primeras letras de la denominación de la categoría, de tal modo que pudiera recordarnos más fácilmente el contenido de la categoría que simboliza (ver figura 6).

Junto a las categorías que identificaban los temas o ideas a las que hacia referencia el alumno, confeccionamos otro sistema de categorías que nos informara sobre la carga emotiva (positiva o negativa) que tomaba cada uno de los temas identificados en el texto, estudiando lo que se denomina *estilo emotivo* del discurso (Sánchez Carrión, 1985). Para identificar el estilo emotivo nos hemos apoyado especialmente en las interjecciones, las emociones y los sentimientos expresados por el alumno a través del diario.

El conjunto de las categorías temáticas se han ido confeccionando inductivamente a partir de la lectura detenida y repetitiva de los diarios del estudiante. En el proceso de su elaboración, y su codificación paralela, jugaron un papel importante dos miembros del grupo de investigación *Formación y actualización del profesor-entrenador deportivo*, de la Universidad de Granada.

Las categorías, a lo largo de su proceso de construcción, fueron siendo constantemente modificadas, redefinidas y readaptadas en función de los nuevos pasajes que iban siendo objeto de codificación, y a través del proceso de negociación de las interpretaciones que de ello iban realizando los miembros del equipo de investigación. A medida que se avanzaba en los diarios se confirmaban muchas de las categorías ya construidas, y en algún caso, se creaban o modificaban otras. Esto nos llevó en repetidas ocasiones a una nueva recodificación del texto.

Con todo ello, durante el proceso hemos también recurrido personalmente a repetir la codificación de alguna parte del texto, comparando nuestros resultados en diferentes momentos e intentando así dar estabilidad a la codificación. Del mismo modo, parte del texto ha sido codificado por diferentes investigadores asegurándonos que la codificación sea reproducible. En ambos procedimientos tuvimos en cuenta especial-

mente la coincidencia en la composición y descripción de los acontecimientos, y no tanto la coincidencia en frecuencias. Con ello, se perseguía, más una semejanza en los resultados, que una coincidencia exacta de la medición. Por lo tanto, se intentaba constatar que el proceso de codificación era estable y reproducible, más que preciso (Sánchez Carrión, 1985:111).

Concluida una primera codificación de todo el texto fuimos examinando el contenido, intentando buscar agrupaciones entre las categorías. Para esto, fusionamos algunas de las categorías que tenían una escasa representación, y por otra parte, subdividimos una de ellas que presentaba una frecuencia alta y en la cual podíamos apreciar dos temas diferenciados. Finalmente, ajustamos la definición de cada categoría y realizamos la codificación final. Las categorías temáticas definidas quedaban agrupadas en torno a una serie de núcleos que las diferenciaban de otros grupos.

Una vez finalizado la codificación de los diarios de los alumnos utilizamos las mismas categorías temáticas para codificar el resto del texto (entrevistas, diario profesor, anotaciones de observadores, notas de campo y preguntas abiertas del cuestionario). Gran parte del texto formado por estos documentos pudo ser segmentado de acuerdo a las categorías definidas previamente para los diarios de los estudiantes, hecho que nos sirvió para disponer de variada y abundante información complementaria y de contraste. El resto del texto, no incluido en las categorías ya definidas, fue agrupado bajo nuevos temas más generales y referidos a situaciones contextuales, normalmente no relacionados con los acontecimientos del aula. Estos últimos datos nos sirvieron para contextualizar las situaciones de estudio de cada uno de los sujetos (historia previa del profesor, desarrollo curricular del programa, situación de partida de cada estudiante en el ámbito social, familiar, etc.). Las categorías quedaron finalmente construidas tal y como se presentan en el siguiente epígrafe.

2.4. Nuestro sistema de categorías

Relación de categorías

I. Dimensión personal

– Concepción del profesor	CPR
– Concepción de los compañeros	CCO
– Concepción de la EF	CEF
– Autoconcepto	AUT
– Grado de autonomía	GAU
– Experiencias previas:	
• Experiencias extraescolares	EEX
• Experiencias deportivas	EDE
• Experiencias escolares	EES

II. Dimensión desarrollo de la clase de Educación Física

- Clase:		
• Valoración general	VGE	
• Partes de la clase	PCL	
• Contenidos	CON	
- Tareas:		
• Tarea general	TGE	
• Propósito de las tareas	PRO	
• Nivel de innovación	INN	
• Nivel de riesgo	RIE	
• Adecuación de la tarea	ADE	
• Número componentes	NCO	
- Alumnado:		
• Exentos	EXE	
• Motivación	MOT	
• Desarrollo temporal	TEM	
• Grado de participación del alumno	PAR	
• Estrategia del alumno	EST	
• Resultados	RES	
• Género	GEN	
• Ridículo	RID	
- Clima socio-afectivo con compañeros		
• Componentes del grupo	GRU	
• Relación compañeros	RCO	
- Profesor:		
• Características personales	CPE	
• Intervención didáctica	IDI	
• Calificación EF	CAL	
- Clima socio-afectivo con el profesor		
• Relaciones profesor-alumno	RPA	
• Personalización	PER	

III. Dimensión centro

- Otras áreas:	
• Otras clases	OTR
• Calificación otras áreas	COT
• Profesores otras clases	POT
• Alumnos otras clases	AOT
- Infraestructura de Educación Física	
• Instalaciones	INS
• Material	MAT
- Organización temporal escolar	
• Calendario escolar	CES
• Horario lectivo	HOR
<i>IV. Dimension contexto</i>	
- Entorno extraescolar	ENT
- Contexto climatológico	CLI
- Contexto de la investigación	
• Investigador principal	IPR
• Cámara	CAM
• Entrevista	ETR
• Diarios	DIA
• Contexto general investigación	INV

Relación de categorías para el análisis de la carga emocional

Preocupaciones	PRE
Satisfacciones	SAT

Definición de las categorías temáticas

I. Dimensión personal. Recoge las categorías en las que el alumno realiza declaraciones sobre su propia visión del profesor, de sus compañeros de clase, de la EF, y sobre sí mismo, bien como persona o como alumno. También recoge la visión particular del grado de dependencia o independencia vivido en la clase con respecto al profesor. Por último muestra sus experiencias personales pasadas en relación con la enseñanza.

- *Concepción profesor (CPR).* Creencias, juicios, o ideas preconcebidas que tiene el alumno respecto a la figura del profesor de EF como docente.

"... pero para mí nunca será un amigo, quizás sea porque ninguno me ha dado la oportunidad de pensar que se puede confiar en ellos como en otra persona, todos los profesores que he tenido, siempre nos han mirado por debajo del hombro, y siempre nos han hecho creer que ellos son superiores a nosotros, y nosotros tan sólo simples estudiantes, sin voz ni voto, y a merced de lo que le dé la gana de hacer con nuestras notas, según le caigamos bien o no".

- *Concepción compañeros (CCO)*. Incluye declaraciones referidas a la manera en que percibe a los compañeros como alumnos o como personas.

"Creo y opino, que mi clase es una clase que trabaja y que lo hace todo, y lo mejor que puede".

"Rosa es una de las tías más buenas de la clase".

- *Concepción de la Educación Física (CEF)*. Referencias en las que se contiene opiniones, juicios o creencias que indiquen la manera en que el alumno percibe la asignatura de Educación Física respecto al currículo.

"Creo que con dos horas a la semana de Educación Física es suficiente".

"Tal vez en Educación Física debería existir más clases teóricas de las que damos".

- *Autoconcepto (AUT)*. Aparece siempre que el alumno refleja la idea, juicio u opinión que tiene sobre sí mismo, bien como persona o como alumno.

"...quizás es que soy masoca".

"Me considero algo vago para correr".

- *Grado de autonomía (GAU)*. Referencias acerca del grado de decisiones concedidas por el profesor al alumno. Realizan declaraciones sobre el funcionamiento del grupo cuando ven aumentada o recortada su independencia con respecto a la autoridad del profesor, y sobre las decisiones que el alumno toma a raíz de la responsabilidad concedida por éste.

"Hoy me he enterado, de que cuando corramos los 30 minutos, no va a ser a nuestro propio ritmo, sino que llevaremos el ritmo del que al maestro se le meta entre ceja y ceja"

"Hoy nos ha dejado el profesor decidir con qué grupo podíamos jugar, y la verdad, ha sido un partido...".

- *Experiencias previas*: Referencias realizadas por el alumno sobre aspectos escolares o extraescolares anteriores a este curso académico.

- *Experiencias extraescolares (EEX)*. Se incluye cuando el alumno recuerda experiencias de su vida personal no académica, relacionándolo de cierta forma con aspectos de la enseñanza.

"...le he tenido que decir que ya no podía más, por que esta tarde tengo un dolor de espalda. Hace cuatro años fui al médico de la espalda por que me dolía mucho y me dijo que tenía dos vertebras más o menos en el centro de la espalda...".

- Experiencias deportivas (EDE). Recuerda su actividad relacionada con actuaciones fuera de las clases propias de EF, pero relacionadas con la actividad física y/o deportiva; es decir, experiencias vividas en escuelas deportivas, equipos, juegos con sus amigos, etc.

"Desde que tenía 14 años siempre he estado jugando al voleibol con el equipo del Instituto".

- Experiencias escolares (EES). Recuerda experiencias pasadas como estudiante, normalmente comparándose con la situación real. La categoría incluye tanto las experiencias pasadas ocurridas durante el horario lectivo, como las ocurridas dentro de actividades organizadas por el propio centro y fuera del horario lectivo (acampadas, excursiones, visitas culturales, etc.).

"Ni en la EGB, ni casi en los dos años de ESO nos han explicado bien que es lo que se hacia, bueno en la ESO un poco más...".

II. Dimension desarrollo de la clase de educación física. Incluye declaraciones del alumno sobre la asignatura o sobre lo acontecido durante las clases de Educación Física en el presente curso académico.

- Clase. Recoge las referencias del alumno a la clase de EF como unidad, a sus partes en función del tiempo y los ejercicios realizados, o bien a los núcleos temáticos de trabajo o contenidos propuestos para las clases (condición física, deportes:voleibol, fútbol, etc).
- Valoración general (VGE). Se registra siempre que el alumno haga referencias de valor a la clase en conjunto o parte de ésta, sin especificar ejercicios concretos desarrollados en ella.

"¡Como se nota cuando nos gusta una clase!, hoy se ha notado que nos ha gustado a todos, ha sido divertida y la gente se ha esforzado".

"Hoy no sé qué decir de la clase, porque ha sido muy extraña, ha sido...".

- Partes de la clase (PCL). Incluye declaraciones referidas a la estructura de la clase, en función del contenido y/o tiempo dedicado a cada uno de los fragmentos o segmentos que componen la sesión.

"Siempre me gusta que exista un precalentamiento, ya que ejercitas un poco los músculos y te quita el vaguerío que llevas encima".

"Me gustaría que los profesores antes de terminar la clase, en cinco minutos, hicieran ejercicios de estiramientos y un poco de relajación".

- Contenidos (CON). Declaraciones referidas a la materia a impartir en la especialidad de Educación Física, bien en relación con la clase, el trimestre o el curso.

"Esta semana hemos empezado con el voleibol, ¡menos mal!; estábamos ya todos un poquito cansados de la preparación física".

- Tareas. Recoge cualquier tipo de referencia sobre los ejercicios o trabajos realizados durante la clase o bien sobre los propuestos para realizarse fuera de ésta.
 - Tarea general (TGE). Se registra siempre que el alumno se refiera al ejercicio/s realizado durante la clase."Para finalizar la clase, realizamos tres series de progresivos de menos a más velocidad".
 - Propósito de las tareas (PRO). Hace referencia a la intencionalidad, finalidad, utilidad o provecho que percibe el alumno de las tareas propuestas durante la clase.

"Sinceramente, no sé para que nos puede servir correr una vez a la semana 10 o 15 minutos".

"Cuando no estiramos salimos siempre con los músculos engarrotados y de la otra manera te sientes mejor".

- Nivel de innovación (INN). Refleja la rutina, monotonía, costumbre; o por el contrario la novedad, variación, originalidad de los acontecimientos ocurridos durante la clase, y en especial de los ejercicios realizados durante ésta.

"Ultimamente las clases son siempre iguales, mucha carrera continua y toda la clase cambiándole con algunos ejercicios, y la verdad es que se hace pesado todos los días igual"

- Nivel de riesgo (RIE). Declaraciones del alumno respecto al nivel de peligro subjetivo u objetivo, existente por las circunstancias que rodean la realización de las tareas.

"Hoy ha habido un accidente, por así llamarlo; dos chicas, haciendo uno de los divertidos ejercicios de velocidad, se han dado de frente. Nunca lo había pensado, pero realmente corremos peligro en las clases de Educación Física, cualquier movimiento en falso nos puede repercutir en algo grave".

- Adecuación de la tarea (ADE). Declaraciones del alumno en las que éste aprecia la intensidad o complejidad de la clase o las tareas propuestas durante ésta y su nivel de adaptación en función de las características, conocimiento o nivel físico y técnico de él o de sus compañeros."Hoy el profesor se ha pasado con los ejercicios de piernas y muslos, todos eran pesados, había que hacer muchas repeticiones y han sido demasiados ejercicios dedicados a una misma parte del cuerpo. Han sido tan agotadores que mucha gente se ha quedado a medias".
- Número componentes (NCO). Declaraciones referidas al número de compañeros que participan en la realización de los ejercicios propuestos durante la clase.

"Cuando nos toca por parejas se hace más entretenido, pues te puedes picar con el compañero y eso hace que se te pase más rápido".

- **Alumnado.** Recoge las declaraciones respecto al alumnado en general, como uno de los agentes del proceso de enseñanza-aprendizaje durante las clases de EF. Va referido a las implicaciones en las tareas tanto de él como de sus compañeros, los aprendizajes alcanzados o el sistema de interacciones socio-afectivas que se establecen entre ellos.
 - **Exentos (EXE).** Declaraciones referidas a aquellos alumnos, que asistiendo a la clase de EF, se encuentran excluidos de la realización de las tareas propuestas por el profesor.

"Hoy se me olvidó el chandal y no he podido realizar EF".

- **Motivación (MOT).** Esta categoría incluye las declaraciones del alumno a través de las cuales manifiesta su estado de ánimo o interés por el desarrollo de la clase o las tareas.

"Siempre antes de empezar las clases todos estamos muy desganados, a mí me gusta, pero también empiezo desganada...".

- **Desarrollo temporal (TEM).** Declaraciones subjetivas respecto al tránscurso del tiempo de clase.

"Más que cinco minutos me pareció que habíamos estado media hora corriendo".

- **Grado de participación en las tareas (PAR).** Declaraciones en las que el alumno refleja sus conductas mediante las cuales intenta aumentar o disminuir la intensidad o el tiempo de realización de los ejercicios propuestos durante la clase, también refleja el nivel de esfuerzo que el alumno realiza ante la tarea.

"...llegamos siempre arrastrando los pies por las pistas, diciendo que nos duele todo, que no tenemos ganas de hacer nada, empezamos a hacer los ejercicios mal y cuando el profesor se da la vuelta no los hacemos". "Cada vez que remataba intentaba darle con todas mis fuerzas y seguidamente iba a ponerme rápidamente el primero para volver de nuevo a rematar".

- **Estrategia del alumno (EST).** Referencias sobre la manera propia que tiene el alumno de afrontar la realización del ejercicio.

"Mientras corría pensaba siempre en mantener un mismo ritmo de carrera todo el tiempo y una misma respiración. Siempre que corro procuro ir contando la respiración, y sobre todo nunca jadear porque así te cansas mucho antes; pienso que me encuentro agusto corriendo (aunque esté cansada y quiera terminar)".

- **Resultado (RES).** Incluye declaraciones referidas al éxito o fracaso en la ejecución de las tareas. Expresa el progreso o retraso con respecto a una correcta ejecución del ejercicio propuesto.

"Hoy hemos estado practicando el pase de antebrazos y aunque no me sale de lo más bien, ya voy dirigiendo más o menos el balón hacia donde pretendo enviarlo, metro más o menos hacia un lado o hacia otro".

- Género (GEN). Cuando el alumno destaca la significatividad de pertenecer a un determinado género o sexo, como determinante del suceso descrito.

"No entiendo porque a algunas compañeras, a estas alturas, les da vergüenza ponerse con chicos. Creo que todavía son unas crías".

- Ridículo (RID). Recoge las declaraciones en las que el alumno se cree expuesto a la burla o menospicio de terceras personas, como consecuencia de situaciones que puedan acompañar la ejecución de las tareas propuestas en la clase; o bien es el propio alumno el que manifiesta burla o menospicio hacia las actuaciones del profesor o de otros compañeros.

"El voleibol es un deporte que me ha gustado de siempre, yo nunca he intentado aprender y por lo tanto no sé y me da mucho corte el hecho de poder quedarme en ridículo, que es lo que más te impide jugar".

- Clima socio-afectivo alumnos. Recoge las referencias a todas aquellas condiciones que caracterizan las relaciones con sus compañeros, sus consecuencias, o las circunstancias que las rodea.
 - Componentes del grupo (GRU). Cualquier referencia del alumno respecto a quién es la persona con la que debe formar grupo para la realización de la tarea/s, o bien sobre el criterio que determina con quién formar el grupo para la realización de la/s tarea/s.

"... en el último ejercicio me puse con Inma".

"De vez en cuando es bueno que el profesor nos coloque con gente diferente; esto hace que podamos conocer a compañeros con los que casi no tratamos".

- Relación compañeros (RCO). Declaraciones del alumno en relación con la conducta o manera de interactuar con el resto de compañeros o de éstos entre sí.

"...sobraba un jugador para estar los justos, ninguno era lo suficiente compañero como para retirarse, todos querían jugar y nadie cedia y se retiraba, todos decían ¡Vete tú!, y empezaban a señalar, al final acusaban a los más inocentes hasta que conseguían echarle. No suelen ser compañeros".

- Profesor de Educación Física. Referencias sobre la manera de ser y actuar del profesor, bien como persona o como docente.
 - Características personales (CPE). Hace referencia a alguna cualidad estable o momentánea de su profesor de Educación Física que lo distingue del resto de profesores: edad, sexo, manera de ser, genio, humor, etc.

Hidden page

Hidden page

- *Organización temporal escolar*. Intenta recoger la influencia que para el alumno tiene la organización anual y diaria en función del tiempo.
 - Calendario escolar (CES). Incluye declaraciones que reflejan la incidencia que tiene para el alumno, el periodo en el que este se encuentra, dentro del calendario establecido para el curso escolar. Esta categoría recogerá los comentarios en los que el alumno sitúa el día en relación con periodos de especial significatividad para él: vacaciones, exámenes, inicio y final de trimestre, días festivos...

"Hoy todos estamos muy alterados por el día de San Alberto, todos tratan de no entrar a clase..."

- Horario lectivo (HOR). Declaraciones que reflejan la incidencia que tiene para el alumno de Educación Física, la hora del día en que se desarrolle la clase, y el orden en que se encuentra con respecto a otras materias.

"Sería preferible que las clases de Educación Física fueran a última hora, ya que sino tenemos que ir al resto de las clases con todo el olor de haber sudado. Y cualquiera lo aguanta".

IV. Dimension contexto. Referencias realizadas por el alumno que denotan la influencia del entorno medioambiental y familiar o el marco de investigación en su aprendizaje.

- *Entorno extraescolar* (ENT). Comentarios relativos a su vida personal fuera del centro educativo, relacionados tanto con la familia como con el medio que le rodea y transcurridos dentro de este curso académico.

"Hoy no he realizado Educación Física por culpa de estar donde no me llaman. Este Sábado en la discoteca, me metí a separar una pelea y me dieron en la cabeza con una botella, por lo que me pusieron tres puntos".

- *Contexto climatológico* (CLI). Declaraciones en las que el alumno se refiere a las condiciones atmosféricas que rodea la realización de las clases de Educación Física.

"Esta mañana estaba lloviendo por lo que pensé que no habría clase".

- *Contexto de la investigación*. Referencias del alumno sobre los elementos que han intervenido en la investigación. Trata de determinar, en qué grado (frecuencia) y persistencia, influye cada uno de los elementos de la investigación en el alumno.

- *Investigador principal* (IPR). Incluye declaraciones respecto a la influencia que le ejerce el investigador principal.

"No estoy acostumbrada a tener esta responsabilidad, y es que Álvaro me pone nerviosa, parece como si tuviera que hacerlo todo bien, por el hecho de estar observándome".

- *Cámara* (CAM). Declaraciones en las que recoge la influencia que le produce el hecho de que le estén grabando.

"Hoy nos han grabado con una video-cámara. No me ha gustado nada. Los profesores deberían entender que esto corta mucho y aunque pretendas ignorarlo, no lo consigues; y por lo tanto no te centras".

- Entrevista (ETR). Incluye las referencias del alumno sobre las entrevistas que se le van realizando.

"La reuniones para la entrevista deberían ser en días que no hubiera exámenes, pues en estas fechas no tenemos tiempo ni para respirar".

- Diarios (DIA). Incluye las referencias del alumno sobre la realización de los diarios o la incidencia que estos tienen para él.

"Cada vez me alegra más de estar haciendo este diario, pues puedo criticar lo que no me parece bien, sin miedo a reproches, porque se supone que esto es privado".

- Contexto general de investigación (INV). Cualquier declaración que realiza en relación con la investigación no incluida en las categorías anteriores.

"Pensaba que no iba a ser elegido para realizar los diarios, pues había tanta gente".

Definición de las categorías sobre la carga emocional

Preocupaciones (PRE). Percepción negativa del alumno que hace referencia a su fracaso en la realización de las tareas o exámenes, a su desagrado por las tareas realizadas, a su disconformidad con la intervención didáctica del profesor, etc. Recoge todos los juicios negativos que realiza el alumno sobre lo narrado en los diarios. Será registrada en relación con uno de los tópicos (categorías) recogidos en la lista anterior.

"En el día de hoy, he estado preocupado por los exámenes y me he hecho la idea de poder suspender el curso..." .

"Últimamente las clases son siempre iguales de aburridas. Son tan monótonas que...".

Satisfacciones (SAT). Percepción positiva del alumno que hace referencia a los logros conseguidos en la realización de la tareas o los exámenes, a su agrado por las tareas realizadas, a su conformidad con la intervención didáctica del profesor, etc. Incluye todos los juicios positivos que realiza el alumno sobre lo narrado en los diarios. Siempre se registra en relación con uno de los tópicos recogidos en la anterior lista de categorías.

"Hoy estoy contento porque me he enterado que he aprobado el examen que hicimos el último día en Francés".

"Como se nota cuando nos gusta una clase!, nos ha gustado, los ejercicios han sido divertido y nos hemos esforzado".

3. El proceso de presentación e interpretación de los datos: extracción de conclusiones

El proceso de codificación realizado sobre los diarios de los alumnos, a través de las categorías definidas en el epígrafe anterior, nos permitió identificar los temas que más atraían a los estudiantes durante sus clases de EF. Por lo tanto, el examen detallado del contenido de cada una de las categorías nos facilitó una primera descripción de la realidad de cada uno de los estudiantes, incluyendo los temas que más le agradaban y/o preocupaban.

De otra parte, el propio sistema de categorías elaborado, junto a la agrupación realizada en torno a *metacategorías*, nos sirvió, asimismo, para formarnos algunas conclusiones al respecto, pues nos identificaba temas sobre los que el alumnado solía estar pensando durante las clases de EF, determinando sus elementos y el momento que rodeaba estas cuestiones. En todo esta complejidad de temas podemos ir encuadrando la importancia y significados que el alumnado asignaba a los estilos de enseñanza.

La recogida de datos en función de las fases, junto con la organización de los datos por temas, nos permitía también poder comparar un mismo sujeto a lo largo del tiempo, o bien varios sujetos entre sí. En resumidas cuentas, podíamos estudiar si la forma en que los alumnos representan la realidad iba variando, y además, si esta variación era común o se diversificaba en cada uno de los sujetos y para cada uno de los estilos de enseñanza utilizados.

Por último, también fue interesante apreciar alguna relación entre temas, viendo cómo se organizaban a lo largo del texto; lo que nos permitía ver en el estudiante algunas posibles secuencias en la manera de conocer la realidad social del aula.

Todas las conclusiones extraídas a través de los datos intentaban ser explicadas, en mayor o menor medida, a la vez que contextualizadas en función de los mismos datos o a través de las aportaciones realizadas por otros autores sobre la materia. Para la interpretación de los hallazgos se recurrió, según han expuesto García Jiménez *et al.* (1994), a las siguientes vías:

- Consideración teórica. Se trataba de confrontar los datos obtenidos con los marcos teóricos ya desarrollados, tanto en el área de EF, como en otras materias (principalmente Psicología, Sociología y Antropología educativa). Este proceso podía también realizarse con los propios resultados, en lugar de con los datos, lo que requería una mayor abstracción y generalización.
- Aplicar otras teorías. Se trataba de buscar otros marcos teóricos más generales en las que integrar los datos. Nos permitió una cierta generalización.
- Uso de metáforas o analogías. Sirvió, en alguna ocasión, para conectar temas aparentemente no relacionados, o bien conectar los resultados a la teoría.

Hidden page

Hidden page

Capítulo I. La historia desde el punto de vista de sus actores

1. Introducción

Iniciamos con este capítulo la tercera y última parte de la obra. En ella presentaremos los resultados propios de la investigación cuyo quehacer metodológico ha sido ampliamente expuesto en los capítulos precedentes.

Esta parte debe considerarse dependiente de las anteriores, pues si la exposición del marco teórico en la que sustentamos los estilos de enseñanza nos conducía a la particular metodología interpretativa de la segunda parte; ésta nos introduce ahora hacia una forma peculiar de presentación de datos, muy distinta a la que desde la investigación positivista suele realizarse.

Tal vez una de las características más destacables de la perspectiva interpretativa sea la importancia que se concede a los sujetos estudiados, como agentes activos del escenario donde viven e intervienen. Precisamente, sólo desde esta perspectiva puede ser visto a los investigadores como actores (y narradores) que reconstruyen y modifican la propia historia narrada, todo ello a medida que se enriquecen mutuamente de las relaciones con los protagonistas principales del aula.

La presentación que en la primera parte de este capítulo realizamos de los actores principales de la vida escolar que contemplamos, permitirá al lector una mayor comprensión de la historia que estos mismos actores nos detallan de sus experiencias.

No obstante, advertimos que la historia narrada no puede ser entendida como fiel reflejo de las percepciones de los actores del aula. Hacer esto sería cerrar los ojos ante el poder creativo que tienen los narradores, que en última instancia, sirviéndose de las propias confidencias de los protagonistas y viviendo en persona sus experiencias, son los que reconstruyen el hilo conductor presentado en la obra³⁴.

Con ello, entendemos que las experiencias particulares que cada uno de los sujetos arrastraba hasta el momento en que nosotros como investigadores pusimos nues-

34. La exposición presentada, especialmente para el segundo apartado del capítulo, se ha centrado en un "análisis comprensivo" (Santos, 1990:129). Se intenta mostrar la reconstrucción que cada uno de los sujetos ha realizado de los escenarios y de los hechos transcurridos; si bien, al intentarlo, somos conscientes que hemos seleccionado parte de la información, estructurándola de la forma que nos ha parecido más coherente con los propósitos de la investigación y, en cualquier caso, buscando la facilidad de comprensión para el lector.

tra atención en sus vidas, supone una pieza clave para el entendimiento de las actuaciones; aunque ello no debe ser considerado en ningún caso como un factor determinante de lo que pudieran hacer o dejar de hacer.

Por último, cabe indicar que la información que ahora presentamos debe considerarse en relación con, por un lado, las cuestiones contextuales que rodean la escena, y, de otro, las concepciones y evolución de los investigadores desde que se inició la narración retrospectiva de la historia. Ambos aspectos fueron expuestos previamente; el primero al tratar la selección del escenario donde se iba a desarrollar la investigación (véase capítulo II, de la segunda parte); el segundo infiltrado en cada uno de los diferentes apartados que hemos ido presentando.

2. Los actores del aula

2.1. León (el profesor)

León³⁵ tenía 26 años cuando inició su colaboración en la investigación, a través de la implementación del programa docente basado en la teoría de los estilos de enseñanza.

Aunque hacía dos años que había terminado la licenciatura en EF, y uno que ejercía su función pública de profesor de EF en enseñanzas medias, previamente había tenido algunas otras experiencias docentes. De una parte, durante los dos últimos años de estudios en el entonces denominado Instituto Nacional de Educación Física de la Universidad de Granada, había ejercido como profesor de EF en un colegio privado, y donde él años atrás había realizado la EGB. Por otro lado, a la propia experiencia educativa escolar, se le unía su prolongada experiencia en el grupo de "Scouts"; primero como alumno, desde los 12 a los 18 años, y posteriormente como monitor/profesor, desde los 20 a los 25 años. Esta última experiencia la consideraba especialmente importante a la hora de poder definir sus creencias y expectativas futuras hacia el ámbito educativo y la enseñanza.

"...para mí la docencia me ha gustado de siempre, el hecho de estar desde los 20 años con niños; me gusta enseñar. Lo que veo es que es una profesión que tienes que estar a la última tratando de mejorar cada día, porque si no es muy fácil caer en la monotonía" (e-León).

Desde que comenzó a dar clases de EF en Secundaria había vivenciado la anticipación de la reforma con la implantación del segundo ciclo de la ESO. Como profesor, se encontraba muy identificado con las finalidades y elaboración general de la LOGSE,

35. Seudónimo utilizado para referirnos al profesor de EF con la intención de preservar el anonimato de sus manifestaciones y salvaguardar la reputación que se pudiera construir en base a las manifestaciones que sobre él otros participantes pudieran realizar.

y aunque veía serios problemas de adaptación por alguna parte del profesorado, apostaba fuertemente por los principios que promulgaba esta reforma.

Es importante indicar que León, antes de esta experiencia, tenía por costumbre adoptar un estilo de enseñanza donde el profesor es el que dirige, orienta o guía a los alumnos, bajo unas relaciones abiertas y con cierta flexibilidad a la hora de que el alumno tenga que ejecutar las tareas.

"Yo, luego, dentro de una clase no me veo con un estilo exclusivo, a lo mejor para algunas cosas o para otras.... La idea general de los (estilos) tradicionales lo único que saco es asignación de tareas como una parte importante de cuando existe poco conocimiento, en las etapas iniciales. En los contenidos en que los tiempos de trabajo y de recuperación son necesarios, lo veo el estilo más adecuado. Por ejemplo, en condición física, tienes que trabajar tiempo y descansar tiempo y no lo puedes dejar un poco en el aire, hay que tener un poco más de incidencia, marcar un poco más las tareas, creo que el ritmo tiene que ser una cosa por parte del alumno, los pequeños detalles hay que dejarlos ver al alumno diciéndole que aguanten un tiempo determinado, pero que el vaya marcando un poco el ritmo de la clase. Entiendo una asignación de tareas relajada, en el que el ritmo lo marque el alumno y tú pues seas solamente el indicador de la tarea, aunque en algún momento pueda ser él indicador de la tarea (e-León)".

Particularmente, el hecho de conseguir alumnos con elevado grado de autonomía lo considera inicialmente como tarea difícil, aunque piensa que tal vez es cuestión de un trabajo prolongado y coherente. Piensa que para este trabajo, lo primero sería intentar motivar al alumnado para que participara en todas sus formas posibles, y junto a esto, se debería ir individualizando en función de los intereses y niveles del propio alumnado. Así, entiende que el trabajo de participación no puede ir desligado de la individualización en la enseñanza.

En cualquier caso, los estilos de enseñanza participativos los percibe difíciles de aplicar en su máximo extremo. Así, por ejemplo, el que un alumno llegue a asumir el papel completo de profesor, ante un grupo de compañeros (microenseñanza), lo considera interesante para casos concretos, como cuando existe un grupo de alumnado muy numeroso, o en ocasiones en que exista un solo profesor en el centro y necesite cierta ayuda. Fuera de éstos casos considera que no debe ser un objetivo prioritario de la enseñanza. Unos niveles inferiores de participación del alumnado, como por ejemplo, el desarrollado a través de la enseñanza entre compañeros, lo considera más interesante, además de más viable en su desarrollo.

Lo cierto es que su ideal educativo y su forma de pensar se encuentran más identificados con una metodología basada en las relaciones personales y los procesos de socialización.

"La socialización es una cosa que cuando me la enseñaron me llamó la atención y creo que es la que más está por desarrollar, que es la más rica en eso que quiero yo de valores, etc. Son los que más se adecuan a esos objetivos que doy yo más importancia; también los menos desarrollados, y los que a mí me llaman un poco más la atención" (e-León).

2.2. Encarna (la alumna)

Encarna tenía 16 años, aunque cumpliría los 17 al inicio del segundo trimestre del curso académico.

Desde la infancia vivió en el propio barrio donde se ubicaba el centro escolar, y donde sus padres, nacidos en un pequeño pueblo semimontañoso de Almería, vinieron a asentarse en busca de un mejor empleo que el ámbito urbano le pudiera ofrecer.

Su familia constituía un prototipo de familia típica del entorno del barrio; el nivel social y cultural de los padres era medio-bajo³⁶, pues el entorno rural del que procedían limitó su formación a unos estudios primarios, desempeñando su padre un trabajo no cualificado como transportista autónomo, y su madre las tareas de la casa.

Los actuales ingresos de la familia procedían del trabajo del padre³⁷. Su situación económica familiar se reponía de una fuerte crisis, motivada por la quiebra de la cooperativa de la que formaba parte su padre. Actualmente éste tenía que hacer frente a las letras de la compra de su primer camión. De hecho, la situación económica familiar había propiciado que desde que Encarna comenzara los estudios de Educación Secundaria Obligatoria (ESO) hubiera obtenido una beca anual para la realización de los mismos. No obstante, la situación económica durante este curso parecía algo mejor.

Junto a sus padres, Encarna vivía con su hermana menor y su abuela, que desde hacía tres años y tras quedar viuda se había unido a ellos para ayudarles en el trabajo de la casa.

El clima familiar percibido por ella era bastante negativo. Las relaciones con sus padres las entendía distantes y poco profundas. Sus problemas se los solía guardar para sí misma, esporádicamente se los confesaba a alguna amiga, pero casi nunca se los contaba a su familia. Las relaciones con los padres se basaban más en concepciones de autoridad que de diálogo, siendo los contactos, sobre todo con el padre, muy escasos. De hecho, éste trabajaba de autónomo como transportista internacional por carretera, lo que le ocasionaba largas estancias fuera del hogar. Las relaciones con la madre, con la que pasaba más tiempo en casa, se realizaban dentro de un constante ambiente de conflictividad, y aunque esta situación venía sucediendo años atrás, se había acentuado últimamente, tal vez por la mayor tendencia que la etapa adolescente

36. La clasificación que utilizamos para catalogar las familias de los sujetos en clase alta, media y baja puede parecer en ocasiones absurda, y como dice Fernández Enguita (1995:57) no definir en absoluto a los grupos sociales que introduce en un mismo saco, ya que sustituye las relaciones entre clases por simples grados, a la vez que son vocablos cargados de perjuicios; sin embargo, nos permite de forma fácil y cómoda hacer una clasificación introduciendo en el primer grupo a familias de directivos y profesionales liberales, dejando en el último grupo a los trabajadores subordinados a los servicios, pequeños campesinos y sectores marginales.

37. Por la crítica situación económica que habían atravesado, Encarna, durante el curso 92/93, y por iniciativa propia, comenzó a trabajar por horas durante los fines de semana y vacaciones en la plaza del mercado. Su intención era la de poder ayudar económicamente a su familia.

lleva hacia el enfrentamiento con algunas ideas que le han venido imponiendo los adultos. De uno u otro modo, la realidad llevaría a que este clima familiar repercutiera en el rendimiento escolar de Encarna, si bien, no podríamos asegurar hasta qué grado.

"Los problemas de mi casa me han influido mucho. Yo nunca he sacado tan bajas notas como este año, nunca he estudiado tan poco como este año. Empecé mal y sigo mal. No nos entendemos absolutamente en nada en mi casa. Mi madre tiene un problema de los nervios y está mal, tiene que estar a base de pastillas y todo. Entonces, claro, mi madre es muy nerviosa y cualquier cosa que le hagas ya le molesta. Entonces siempre me está echando en cara que es que quiero esto, que no hago nada más que amargarle la vida. Entonces, ella, claro, piensa que yo le amargo la vida y entonces ella va a amargármela a mí, entonces hace ésto por joderme. Siempre pone a mi padre en contra de mí, y como mi padre nunca está aquí, pues claro nunca lo ve con sus ojos, y para un día que viene no se va a pelear con mi madre, tiene que llevar la razón. Y luego pues así muchas cosas" (e-Encarna).

En el ámbito personal y social, Encarna podía ser calificada como una persona introvertida, tímida, pero muy observadora y con un concepto de sí mismo bastante bajo. No le gustaba la soledad, y sin embargo le costaba bastante trabajo integrarse en grupo. Tenía un ideal alto de la amistad siendo muy exigente con los amigos, por lo que consideraba a muy pocas personas, y a veces a ninguna, como verdaderas amigas. Sus problemas más íntimos eran reservados exclusivamente para contadas personas y en ocasiones exclusivamente para sí misma. Esta manera de concebir la amistad le supuso más de un desengaño, sobre todo a veces al volcar su amistad en una única persona y ésta no adecuarse a sus aspiraciones. Sin ir más lejos, con el último chico que estuvo saliendo, una persona un par de años mayor que ella e integrada en el mundo laboral, había preparado grandes proyectos para el futuro; incluso habían llegado a tener una cuenta corriente común en una entidad bancaria. Sin embargo, después de más de un año de relaciones todo terminó en un gran desengaño para ella, siendo, sin duda, una experiencia frustrante para la edad en la que se encontraba. Este ejemplo, que pudiendo ser la experiencia de cualquier adolescente, vislumbraba sin embargo la madurez de pensamiento que Encarna tenía para ciertas facetas de la vida, encontrándose mucho más desarrollada que el resto de sujetos del estudio, e incluso, seguramente, más que muchos de los adolescentes de su edad. Además, ejemplos como éste presentan un reflejo de lo que representaba para ella la amistad, el compromiso y la entrega hacia alguien, valores altamente presentes en ella, que chocaban con el grado de resignación al que había llegado tras sucesivas experiencias de fracaso. De hecho, su posición hacia las relaciones sociales no era muy optimista.

"I) ¿Quién son tus mejores amigos?

A) Nadie, nunca he tenido amigos, siempre estuve sola. Normalmente, sí, no me gusta estar sola pero me he acostumbrado. Encuentro antes novio que amigos, yo lo veo ya todo tan imposible que no... Estoy sola pero nunca me ha gustado, entonces pues, siempre intento apoyarme en alguien, o sea distraerme con alguien. Es decir, no quiere decir que por que yo esté con él, sea mi amigo, lo es pero nunca va a ser un amigo. Tal vez nunca encontraré un amigo" (e-Encarna).

Encarna realizó los ocho cursos de la Educación General Básica (EGB) en un colegio público, dentro del mismo barrio donde vivía.

Tras la finalización de sus estudios tuvo que continuar con el sistema implantando por la reforma educativa, y fue asignada por situación geográfica al IES San Felipe, donde cursó 3.^º y 4.^º de Secundaria obligatoria. En él continuaría por la comodidad que le suponía la cercanía del hogar, y sin tener una clara predilección por la especialidad a cursar iniciaría los estudios del primer curso de Bachiller de Ciencias de la Naturaleza.

Uno de los aspectos más llamativos de la vida escolar de Encarna era su expediente académico. En él puede apreciarse como a medida que iba avanzando por los diferentes cursos los rendimientos académicos han ido disminuyendo considerablemente.

Estos descensos continuados en los rendimientos académicos a partir de su paso a la ESO, y sobre todo con su incorporación al nuevo centro, podrían ser explicación, de una parte, por el posible aumento de intensidad y exigencia de los programas escolares, de otro, por una disminución en la motivación hacia los estudios. En todo ello jugaría un importante papel el bajo autoconcepto que se ha ido creando y la poca identificación con los propios compañeros de la clase y del centro, tal y como podemos ir apreciando posteriormente.

De una u otra forma, el paso del colegio al Instituto marcó en Encarna un cambio importante en las relaciones sociales con los compañeros, notándose percibida de manera diferente, o como ella diría bastante "ignorada". Este hecho fue creando una progresiva desmotivación hacia los estudios, y, en general, hacia lo que representaba en sí el centro escolar.

"En el colegio se conocían todas y todo el mundo tenía confianza con cualquiera. Y ahora no es que no te hables con cierto grupo porque estés peleado, ¡no!, es simplemente porque no te hablas" (e-Encarna).

Realmente, no sólo las relaciones con los compañeros le frenaban a participar en las aulas y en las propias instituciones del centro, contribuía también su bajo autoconcepto, su excesiva preocupación por quedar en ridículo, por ser criticada, por sus pocas cualidades hacia la mayoría de las actividades. Todas estas características de personalidad se verían sobradamente reflejadas en las experiencias vividas en la Educación Física.

De hecho, Encarna recuerda vagamente su experiencia en EF durante la EGB. En el colegio no recibió clases de EF durante el primer y segundo ciclo, pues las pistas eran reservadas para la gimnasia del último ciclo de la etapa, impartida en todos los cursos por un mismo profesor.

La EF durante este ciclo lo recuerda más como un recreo donde los aprendizajes se producían más de forma oculta que organizadamente. Normalmente, durante la hora de gimnasia eran abandonados por el patio y posteriormente devueltos de nuevo al aula cerrada. Las ocasiones en que el profesor planteaba unos contenidos eran fundamentalmente bajo el aspecto gimnástico, sin trabajar apenas las habilidades motrices, fundamentalmente coordinativas, a través de los deportes o su iniciación. No

Hidden page

que se trasladan a otra zona de la ciudad, algo más distante del instituto donde cursa sus estudios.

El nivel socioeconómico familiar, con un estatus medio-bajo, viene a representar la panorámica de los dos barrios en que ha vivido. Su madre, con unos estudios primarios, viene a desempeñar el peso importante de las labores domésticas. Su padre, también con estudios primarios, vino a introduciéndose en el mundo de la mecánica del automóvil, encontrándose actualmente en paro.

Las relaciones sociales con la familia las viene a calificar de "buenas". Significado que le atribuye a un situación tranquila más que a unas relaciones fluidas. Está satisfecho con la libertad que le dan los padres, pues no ve limitadas sus acciones dentro y fuera del hogar. De hecho, piensa que no le controlan en exceso, al mismo tiempo que tiene pocas normas que cumplir dentro de la casa. Por ejemplo, ante unos malos resultados escolares, los padres se limitarian a pronunciarle el "discurso típico de siempre", del que parece estar inmunizado.

"... se disgustan mucho, pero me recalcán que si el día de mañana, que si la vida está muy mala..." (c-Rubén).

Mantiene fuera de la casa unas relaciones sociales intensas. La mayoría de sus amigos pertenecen al propio instituto, aunque también ha encontrado grandes amigos en su principal hobby como árbitro de fútbol al que dedica una gran parte de su tiempo libre. Permanece poco tiempo en su casa, pues suele estar con sus amigos y sobre todo arbitrando partidos de fútbol principalmente de categorías de alevines e infantiles. Ocasionalmente se traslada a pueblos de la provincia para realizar funciones de *linier* en categorías superiores. De hecho, parte del dinero que gasta a la semana saliendo con sus amigos (unas 3.000 ptas.), lo obtiene de lo que gana arbitrando.

Estudia hasta sexto de EGB en un colegio ubicado en el interior del barrio donde entonces vivía. Para conseguir una mayor comodidad en el transporte diario se traslada a un colegio más cercano del barrio donde viven. Al finalizar 8.^º, se integra al Instituto de Enseñanza Secundaria (IES) "San Felipe" para cursar la especialidad de automoción, seguramente influenciado por la profesión del padre. No obstante, por la estructura educativa se ve obligado a continuar con el nuevo currículum, implantado por la Ley Orgánica General del Sistema Educativo (LOGSE) de 1990, iniciando así el segundo ciclo de la ESO.

Una vez en el IES San Felipe, y tras finalizar la ESO, tuvo que matricularse en el nuevo Bachillerato al no permitírselle, una vez más, realizar los estudios de FP en la rama de automoción, pues viene iniciándose en este curso la extinción progresiva de estos estudios y la implantación de los módulos profesionales de tipo III desarrollados por la reforma.

El hecho de verse "obligado" a cursar una especialidad distinta a la inicialmente pretendida, y como medio último para poder estudiar posteriormente el módulo profesional de mecánica, acentúa en este sujeto y en este curso el carácter instrumental de la enseñanza. Creemos, por ello, que los estudios que comienza durante este curso

no tienen para él una finalidad en sí. Esta característica inicial nos parece importante a la hora de comprender el bajo nivel de sufrimiento que estará dispuesto a pagar para conseguir la superación de las dificultades académicas.

De hecho, entendemos que la educación le supone a Rubén una posibilidad de situarse social y económicamente, predominando en él un claro carácter instrumental de la enseñanza. Comienza el curso con un interés por conseguir superar un nivel más dentro del sistema educativo.

"La educación yo creo que es para el día de mañana, yo creo que todas las personas han de tener un poco de educación. Si yo estoy aquí es porque quiero tener esa educación, además que estoy en una educación que no es obligatoria, que es porque quiero, en el momento que no quiera la puedo dejar, si yo estoy ahora mismo aquí es porque quiero educarme, y quiero algo para el día de mañana" (e-Rubén).

No obstante, ese interés inicial se iría derrumbando durante el curso, en la medida que los resultados no irían acompañando. Sea como fuere, el fracaso escolar experimentado durante todo el desarrollo de este curso le marcará de forma importante su pensamiento como alumno. Uno de los problemas que el sujeto achaca al nuevo Bachiller es la cantidad de horas de teoría que existen desligadas de las correspondientes prácticas, de ahí que venga a comentar que "hacen falta más prácticas, como informática y trabajo en los laboratorios".

Precisamente el carácter práctico de la EF, sumado al carácter extrovertido de Rubén, hace que esta materia signifique una de las motivaciones más importantes del currículum escolar.

Tal es así que, para Rubén, la diferencia principal de la EF con el resto de materias es el escaso desarrollo de contenidos conceptuales que en esta materia cree que se necesitan. El resto de materias deben de desarrollar lo que el llama "conocimientos"³⁹, centrándose la EF en la parte física. Su experiencia escolar, y con seguridad la extraescolar, le han marcado una clara dualidad entre lo físico y lo mental.

Así, aunque aprecia una mayor formalidad en las clases de EF del instituto respecto a las del colegio, sigue apreciando estas clases de forma diferente. Vive las sesiones con una menor presión que gran parte del resto de asignaturas. La posibilidad que tiene en EF de moverse libremente por el espacio, la mayor comunicación constante con los compañeros, convierte a esta clase en una de las horas más relajadas de la mañana, sirviendo incluso de regeneración del resto de materias del día. La EF siempre supone un lugar de expansión del resto de clases cerradas. Las normas de disciplina válidas para el resto de asignaturas no tienen cabida en estas clases, las referencias culturales y rituales desarrolladas se modifican al menos parcialmente, lo que sitúa a la materia como una de las más peculiares del currículo.

39. Rubén aplica el concepto de "conocimiento" a lo que nosotros hemos entendido como una parte del conocimiento, concretamente al conocimiento proposicional, denominado en la reforma como "contenidos conceptuales".

Hidden page

Hidden page

Desde su perspectiva cree que la educación sirve para evitar ser un ignorante y poder conseguir una formación que te permita desenvolverte en la sociedad. Para ello, lo que si tiene bastante claro es el deseo de seguir *hasta todo lo que pueda, todo el máximo*.

"La educación yo creo que sirve para mucho para un futuro, pues es que no sabes nada y ya sabes el porqué de las cosas, sabes más información porque no sabes tampoco lo que se te va a presentar en un futuro, vas más preparado en lo que te puede venir" (e-Diego).

De otro lado, la experiencia motriz de Diego en las clases ha sido bastante baja, centrada especialmente en la práctica de partidos de fútbol, como deporte reinante en la cultura del patio de los centros escolares donde ha permanecido estudiando. Sólo a partir del año pasado es cuando ha percibido una sitematicidad en las sesiones de EF. Su actividad motriz fuera del centro se ha centrado en el trabajo temporal que realiza en el campo ayudando a su padre.

En pocas ocasiones Diego se había llegado a plantear el *para qué* de la EF. Su finalidad cree concebirla dentro de un carácter más higienicista que de rendimiento. Es la propia motricidad de la que es innata la EF la que le otorgaría una necesaria y saludable función, materializada en el intento por conseguir hábitos de vida saludables. Ahora bien, la EF dentro del contexto escolar le supone una oportunidad de evasión del resto de clases.

Establece una clasificación de las áreas en función de la importancia que para él tienen. Dentro del programa de estudios que inicia, las asignaturas que ocupan los primeros puestos de importancia serían las Matemáticas, Física y Química, Ciencias de la Naturaleza y Lengua. Estas son las materias fundamentales, las que tendrán una aplicación más general a cualquier campo de estudios, y por lo tanto las *más básicas para todo*. En un segundo orden de importancia (y se podría decir que de interés académico) sitúa a materias que tienen una idéntica repercusión en su expediente académico, pero que ve en ellas un provecho profesional de menor consideración. La EF es una de las materias denominadas por él de segundo orden, al igual que la Filosofía de la que se extraña que se dediquen 4 horas semanales. Las materias como el estudio asistido, al no tener repercusión en la calificación académica, no llegan a ser consideradas como asignatura. Así, el tratamiento curricular y extracurricular que cada asignatura recibía eran básicamente los elementos que le habían determinado la importancia de las mismas, de cara a sus intereses ya expuestos.

"I) ¿Tus compañeros crees que opinan igual que tú?

A) Yo pienso que le darán menos importancia que a otras asignaturas, por eso mismo, porque algunos días, la mayoría de los días, hacemos el mismo calentamiento, ¿no?, corremos y luego hacemos ejercicios; algunos los veo una tontería, a lo mejor tienen alguna función, tendrán alguna función pero yo creo que no sirven de nada. Luego en cuarto... en cuarto de Bachiller quitan la EF y será por algo⁴¹, ¿no? Como no nos hace falta yo creo que tiene menos importancia que otra asignatura, si no no la quitarían" (e-Diego).

41. Por las explicaciones recibidas sobre la equivalencia de cursos entre el BUP y el nuevo Bachiller de reforma, mantiene la idea de que el 2.^º de Bachiller es similar al 4.^º de BUP. El investigador le

3. La historia

3.1. Primer trimestre. Enseñanza tradicional

Las primeras dos sesiones, según afirma el profesor, fueron donde se desarrolló un control más intenso sobre el alumnado. León intentaba dejarles cualquier decisión de la ejecución perfectamente delimitado, aunque este objetivo no era muchas veces alcanzado debido a que suponía un cambio importante en la manera de comprender la actuación del profesor y del alumnado.

"Me di cuenta de lo difícil que es no decir esas 'coletillas' o frases que utilizo como profesor a nivel afectivo o técnico y que para este estilo no era lo más adecuado.

No me condicionó tanto el ser observado como la necesidad de aplicar un estilo de enseñanza tan concreto" (d-León)⁴².

Precisamente en la primera semana la actuación directiva del profesor fue, tal vez, excesiva; llegando incluso a producir cierta desorientación en el alumnado que intentaba buscar una explicación para la conducta del profesor. Las decisiones del profesor para intentar controlar la propia ejecución de los ejercicios fue, sin duda, el aspecto más problemático en la interacción con los alumnos. Especialmente el control del ritmo de ejecución era una cuestión que despertaba bastante resistencia, la cual iba mermando las fuerzas e intenciones iniciales de León.

El hecho de presentarse como un profesor nuevo, y la manera tan autoritaria de comenzar su intervención en el aula, despertó un fuerte interés en los alumnos. Así, Encarna percibía al profesor bastante joven, lo que para ella significaba estar asociado a tener una poca experiencia docente. Esta primera característica le formó unas expectativas por las que creía esperar determinadas maneras de ser o actuar de él, y al mismo tiempo le permitía desechar la posibilidad de que fuera de otra manera o incurriera en otro tipo de comportamientos. Sin embargo, estas expectativas iniciales se verían pronto incumplidas cuando pudo apreciar la actuación directiva con la que el profesor comenzó a impartir las primeras sesiones.

tuvo que aclarar el error mantenido en la denominación que venía usando. Por otra parte, el sujeto creía que la EF dentro del currículo finalizaba tras el 1.^º curso de Bachillerato; de hecho, así venía establecido inicialmente en las directrices para la implantación del 2.^º curso de Bachiller, que se iniciaba por primera vez en el siguiente curso académico. Diego desconocía por el momento la oferta definitiva de la Administración educativa, por la que se contemplaba la optatividad de la EF, dentro del 2.^º curso de la especialidad de Ciencias de la Naturaleza.

Sirvan estas dos cuestiones como botón de muestra para representar la confusión de los agentes acerca de la estructura definitiva de los cursos implantados por el nuevo sistema educativo. Desde nuestro modo de ver, esta inseguridad cognitiva del sujeto se derivaba de su propia desorientación y escasa información por parte del centro, tutor y profesorado, aunque también por la poca delimitación de la Administración educativa acerca de los niveles educativos que por primera vez se debían implantar.

42. El código expresado indica que se trata del diario del profesor realizado sobre la clase del día 24 de octubre de 1994.

Encarna pasó a buscarle alguna explicación a sus expectativas incumplidas, creyendo encontrar la solución en las malas relaciones del profesor con su grupo en particular. No obstante, esta causa fue rápidamente desechada llegando a cobrar más importancia la hipótesis de que lo que realmente llevaba a León a actuar de esta manera tan distante en la clase era el hecho de que lo estuvieran filmando y observando. Pensó que la influencia de la propia investigación, sobre todo a raíz de la presencia de los observadores y la cámara, era la que le estaba influyendo.

"León no es un profesor que gaste bromas, que se ría cuando hay que hacerlo ni nada por el estilo, no sé si es por la cámara o no..." (d-Encarna).

En el caso de Rubén y Diego, la intromisión del profesor hacia la forma y momento de ejecución de las tareas impedía mantener un alto juego social con sus compañeros, al cual parecían no estar dispuestos a renunciar. Los recuerdos de las clases vivenciadas años atrás les recordaban la libertad, la cual parecía encontrarse ahora seriamente amenazada.

"Hoy me he puesto a pensar que la Educación Física de hoy en día no se parece en nada a la que yo recibía en la EGB. La gimnasia de antes casi siempre jugábamos a lo que queríamos, además no había tanta vigilancia hacia el alumno, como consecuencia de esto los alumnos se escapaban muy fácil de la clase de gimnasia y no pasaba nada, tampoco pasaban lista, por lo tanto si habían muchos alumnos en la clase y si faltaba uno o dos el maestro no se daba cuenta" (d-Diego).

La imposición del profesor sobre los criterios de ejecución llevaba a que el nivel de intensidad fuera homogéneo y, con ello, no existiera una adecuación a las diferentes capacidades y niveles del estudiante. Esto hizo que determinados alumnos se sintieran muy expuestos a la observación y control del profesor y de los compañeros.

Dentro de las actividades realizadas, sin lugar a dudas, la más recordada por el alumno parecía ser la carrera continua, apreciada como ejercicio constante del que se servía el profesor para preparar físicamente al alumnado. Su repetición venía por una parte justificado por el tipo de contenido que se venía desarrollando, pero también por la prueba de calificación que el profesor había informado que realizaría al final del trimestre. Esta consistía en superar 30 minutos de carrera continua, y tenía la intención de medir la capacidad aeróbica conseguida por cada uno de los estudiantes, tras el desarrollo del contenido de condición física trabajado durante el primer trimestre.

En general, la intervención del profesor primaba en exceso el aprovechamiento del tiempo de práctica motriz. León se dedicaba con gran atención a controlar que el alumnado realizará todas las tareas, creando un clima de tensión que colaboraba en el cansancio de los alumnos. Las estrategias para evadirse de algunos ejercicios parecían mantener una relación con los momentos de intensidad requeridos por el profesor.

"Hoy debido al incidente que tuve ayer con Inma me dolía mucho el dedo pulgar del pie derecho, estaba dudoso si llevar la ropa deportiva o no, al final no la he llevado ni he

realizado Educación Física (...) Estaba dudoso porque León me podía llamar la atención por no ir vestido para realizar la clase de EF, pero al final no me ha puesto ni falta" (d-Rubén).

El trabajo de condición física se prolongó unos días después de las vacaciones de Navidad, no obstante, la rigurosidad impuesta en la ejecución de las tareas fue suavizándose a partir del mes de noviembre, desapareciendo la imposición del mismo ritmo, e incluso los intentos de iniciar y finalizar las tareas a la señal del profesor. Las referencias de intensidad a partir de entonces se centraron exclusivamente en la carrera, que continuaba ofreciéndose como la actividad más repetitiva, seguramente con la intención de posibilitar la superación de la prueba final de los 30 minutos de carrera continua.

En pocas semanas el clima se hacía más relajado. Por una parte, el alumnado se había acostumbrado al comportamiento del profesor, a la cámara, observadores y demás elementos externos; de otra, el profesor mostraba una flexibilización de su postura directiva, pues como él mismo afirmaba, le costaba cierto trabajo mantener estos niveles de directividad.

El excesivo control con el que había iniciado las sesiones y las incidencias que tenía en los alumnos fue haciéndole reflexionar, optando finalmente por suavizar su trato con el alumnado. Los ejercicios y sesiones de ejecución individual fueron también alternándose con situaciones de trabajo en parejas, permitiendo al alumno una cierta decisión en la organización y ejecución de las tareas, lo que sin duda, situaba a León en una posición más coherente con su manera de entender la enseñanza.

"En relación a las otras sesiones me he notado más cerca de ellos y algo atribuyo al hecho de que he realizado algunos comentarios que van más allá de los puramente informativos, de control, o de conocimiento de resultados.

Te comento que a nivel personal me cuesta mantenerme distante de los alumnos, ya que como te dije en nuestra primera entrevista le doy mucha importancia a este tipo de relación dentro de la clase. Me estoy dando cuenta de la diferencia que supone en el desarrollo propio de la sesión el incluir este tipo de comentario o no.

He animado a los alumnos más que otras veces ya que los quería motivar y de este modo contrarrestar la intensidad de la tarea, aunque esto ha supuesto perder la globalidad del grupo en muchos momentos de la clase" (d-León).

En cierta forma, amoldada la actuación del profesor a los alumnos, y éstos al profesor, se fueron desarrollando el resto de las sesiones de este primer trimestre. Como fruto de este compromiso informal, se podía destacar el carácter cada vez más rutinario de las clases. Así, la intensidad inicial fue dejando paso progresivamente a la rutinización de las tareas. Los alumnos reconocían rápidamente el trabajo que se iba a realizar. Las estructuras de las clases quedaron resumidas en unas escasas secuencias, rápidamente aprendidas por los alumnos. De hecho, se comenzaba con unos ejercicios de calentamiento, en ocasiones con carrera previa, a la que le seguía la parte principal. En ésta se trabajaba una cualidad física, entre las que se encontraba la velo-

Hidden page

entender como estilo de "asignación de tareas". No obstante, bajo el referente y propuesta realizada por Mosston (1978), o posteriormente por Mosston y Ashworth (1993), la situación debe indentificarse con el "estilo en la práctica" (estilo B de su espectro). De acuerdo a estas premisas, las posibilidades de decisión del alumnado, aproximadamente durante el primer trimestre, estuvieron centradas en las cuestiones relacionadas con la ejecución de la tarea, siendo nulas las posibilidades de decisión sobre aquellos elementos de diseño y planificación de las actividades (fase pre y post-activas), y sobre su evaluación y modificación. En cualquier caso, aunque este tipo teórico pueda ser entendido como ideal, y coincida poco con la complejidad diferenciada de cada una de las sesiones, podemos afirmar que de forma amplia todas mantenían unas características generales. En esta fase la posibilidad de participación del alumno en la toma de decisiones fue prácticamente nula. El profesor imponía los ejercicios y el alumnado se limitaba a realizarlos, si bien, al final existía una mayor libertad en lo que concernía a la ejecución de las tareas encomendadas. Este final permitió una evolución progresiva, y hasta cierto punto forzada, hacia la metodología mantenida en el segundo trimestre.

3.2. Segundo trimestre. Enseñanza entre compañeros

Durante esta fase, el trabajo principal se desarrolló por parejas, y posteriormente por grupos de 3 y 4 alumnos. Este hecho variaba substancialmente la organización de las tareas con respecto a la se había venido estableciendo en el primer trimestre. La organización llevó en sí una variación considerable en la implicación y relación de los alumnos a través de las actividades de clase. Si tomamos como base la teoría de los estilos de enseñanza, los estilos de enseñanza aplicados podrían encuadrarse, en mayor o menor medida, dentro de la "enseñanza recíproca" y, en un periodo más avanzado, en la enseñanza a través de "grupos reducidos" (Delgado, 1991; Mosston y Ashworth, 1993).

La principal característica metodológica de esta fase estuvo centrada en la utilización de la hoja de tareas, sobre la que se trabajaba durante la mayoría de las sesiones⁴³. Este instrumento permitía distribuir el trabajo y la información a todos los alumnos de manera económica para el profesor.

A parte de los niveles de motivación alcanzados por el hecho de trabajar con otros compañeros, el alumnado ha tenido una mayor posibilidad de decisión, no sólo en los elementos de ejecución de la tarea, sino también en la oportunidad de proponer algunos ejercicios, dar ciertas instrucciones a los compañeros, y sobre todo, poder corregirles durante o al finalizar cada tarea. Todas estas posibilidades han sido recibidas por los estudiantes de diferente forma.

43. Algunos ejemplos de las hojas utilizados por el profesor, dentro del desarrollo de este trimestre, puede consultarse acudiendo al anexo de la obra.

Hidden page

pos amplios, donde tenga que participar en las decisiones junto con los demás, y pueda ser expuesta a los comentarios de los compañeros.

"El voleibol es un deporte que me ha gustado de siempre, pero no jugar, sino ver como lo hacen, ya que yo nunca he intentado aprender y por lo tanto no sé y me da mucho corte el hecho de poder quedarme en ridículo, que es lo que más te impide jugar, y mucho más si eres una persona muy tímida que se toma mucho en serio los comentarios de la gente, como es mi caso. Yo creo que los deportes no están hechos para la gente tímida, sino para la gente fuerte (de carácter) y luchadora, con afán de ganar" (d-Encarna).

No obstante, el hecho de poder elegir a una compañera como pareja de trabajo, hizo posible refugiarse de los temidos comentarios de determinados estudiantes, si bien, no estuvo exenta de pasar algunas situaciones que le llevaron a un enfrentamiento con personas de la clase, en cierta medida, extrañas para ella. Así, algunas situaciones como las producidas en las primeras clases, donde se realizaban los ejercicios con un carácter marcadamente competitivo y donde los miembros de las parejas constituidas iban rotando, suponían para Encarna un peor clima de aprendizaje que aquellas otras situaciones donde los ejercicios se basaban en la superación de uno mismo, y donde los alumnos podían agruparse durante toda la sesión con sus compañeros más conocidos.

Igualmente, dos situaciones le resultaron especialmente conflictivas en la segunda parte del trimestre. Por un lado, la participación en la evaluación y calificación de los gestos técnicos del voleibol de algunos compañeros; de otro, las decisiones que tenía que tomar como árbitro de algunos partidos entre sus compañeros. En ambas, se materializaba la opinión que tenía hacia sus compañeros a través de una sensación de incomodidad que intentaría resolver del modo menos perjudicial para ella.

"El rato que he estado observando la clase, me he dado cuenta de que son unos críos, sólo piensan en hacer daño, tiran la pelota a mala leche, sólo por dar a alguien o para que el otro se dé el paseito a por él" (d-Encarna).

Para el caso de Diego, la concepción tradicional de la enseñanza arrastrada, en donde el profesor controla y dirige la totalidad de los intereses escolares, le lleva a no aceptar en su mayoría los avances de autonomía que se intentan poner en práctica durante este trimestre. Las teorías implícitas sobre la enseñanza, el aprendizaje, y la EF, le pesan bastante a la hora de enfrentarse con un mayor número de decisiones y de responsabilidad.

Su desconocimiento inicial hacia el deporte del voleibol le hace considerarlo poco interesante. No obstante, la mayoría del fracaso que percibe sobre la nueva implantación del contenido, no la atribuye al contenido en sí, sino a la actuación del profesor. Sinceramente, Diego hubiera preferido jugar partidos organizados por ellos mismos. De hecho, las actividades más lúdicas y menos controladas por el profesor son las más atrayentes para el sujeto.

"Cuando León nos dijo en clase que íbamos a seguir un tiempo con voleibol no me gustó nada y no tenía ganas de hacer gimnasia, me sentía como al que le ponen una comida que no le gusta y se la tiene que comer a la fuerza, y los primeros minutos de clase estaba cabreado con León, y más tarde mandó un ejercicio nuevo, ya eran partidos entre tres personas y eso me gustaba, ya que se me había pasado todo y desde este momento me lo pasé muy bien hasta el final de la clase" (d-Diego).

La tendencia final de valorar negativamente los ejercicios realizados en la asignatura de EF viene determinada por la concepción y el propio interés que arrastra hacia esta materia. Diego ha demostrado entender que cualquier actuación que no se dirija a desahogar al alumno del resto de aulas cerradas se aleja de la utilidad que para él tiene la EF. Es esa poca importancia que le atribuye a la EF la que le predispone con una desmotivación hacia lo que signifique un tratamiento académico de la EF. El principal interés académico por el área vendrá determinado por su propósito de superación.

De una forma resumida, a Diego parece que le interesa que el profesor dé más "libertad" para permitir organizarse entre los grupos. No obstante, deja bien claro que el resto de decisiones, y sobre todo las responsabilidades, deben quedar al amparo del profesor.

"I. ¿Qué decisiones te hubiera gustado que te dejara tomar León?

A) Pues eso, nada más la de elegir la gente, cada uno la gente con la que quiere estar, a mí sólo me importa eso. Otra... psss, no sé" (e-Diego).

Por otro lado, la valoración global del profesor sobre este trimestre fue más positiva. La percepción de una mayor motivación del alumnado en general, era causa suficiente para el cambio que se había producido.

León percibía algunos problemas durante la aplicación de hoja de tareas, los cuales consideraba que deberían ser ajustados. Así, el tiempo que le dedicaba para dar información inicial al alumno lo consideraba bastante amplio, lo que a veces incluso le llevaba a no poder desarrollar todo el contenido de la hoja de tareas. No obstante, admitía su poca preocupación al respecto, pues consideraba que este tiempo estaba siendo aprovechado en la consecución de otro tipo de objetivos. Entendía que los alumnos debían ser entrenados en la utilización de este recurso. Una cuestión bastante interesante, y que el profesor nos señalaba, era el hecho de que la hoja de tareas había creado muchas situaciones de diálogo, lo que entendíamos como muy satisfactorio en la medida que facilitaba la comunicación técnica y afectiva entre los estudiantes. La hoja de tareas, según el profesor, permitía una implicación cognitiva del alumnado con el contenido desarrollado y una implicación afectiva con los compañeros del grupo. Otra cuestión distinta es que el alumnado viera en ello una oportunidad de interacción social.

"Es muy bueno el trabajo por parejas, y la necesidad de que exista un instrumento, una hoja de tareas por medio es determinante sobre todo porque al principio yo les decía: 'corregir al compañero y cuando haga algo mal lo corriges', una de dos o te pones ahí con todas las parejas, o lo obligas; si se lo dejas así no hay nada. Por eso es importante

utilizar un papel, aunque fuera en blanco; el tener que escribirlo ya supondría que..., y el tú decir que lo vas a recoger ya suponía en cierto modo el obligarlos a que participen. En función de cómo esté diseñada la hoja de tareas le vas a ir haciendo un poco más atractivo, le vas a dar un instrumento para que ellos observen, y es esa la participación que te hacen. Empezar en trabajo en parejas, que sea largo y en función de cómo respondan ante ese trabajo, pues ya ves si el grupo está preparado para hacer grupos reducidos o llegar a la microenseñanza" (e-León).

A pesar de las posibilidades que el estilo participativo propiciaba, en la medida que intentaba provocar el desarrollo de los procesos mentales y el análisis reflexivo de las tareas ejecutadas, los alumnos tenían dificultad para alcanzar la intención del profesor y la potencialidad del recurso que presentaba la hoja de tareas. Quizás el más confundido era Diego, que ante los ajustes temporales que León se veía expuesto a realizar, debido a la inicial aplicación de este estilo de enseñanza, no eran fácilmente comprendido por el sujeto. La atención de Diego se centraba en los tiempos de ejecución motriz, obviando el trabajo tan importante de corrección y apoyo que debía realizar el compañero, durante el momento en que el otro estaba ejecutando la tarea.

"Por otro lado, pienso que León ahora no sabe llevar la clase porque el primer grupo estuvieron con el balón más de media hora y el segundo grupo unos diez minutos o algo más y esto no creo que sea por nuestra culpa, aunque él nos dice que tenemos la culpa nosotros, pienso que sería mejor si nos dieran otro profesor..." (d-Diego).

Así, la disminución de autoridad del profesor en este trimestre fue interpretada por Diego como el origen de un descontrol y mala organización de la clase. Esta forma de desarrollar la enseñanza llevaba implícita situaciones en las que el profesor no podía mantener una visión global de todos los alumnos, ya que el incremento de intervenciones individuales imposibilitaba un mayor control de todos los alumnos. Por otra parte, al alumnado le resultaba imposible mantener la atención durante un tiempo prolongado en la realización de un ejercicio, pues a media que aumentaba el tiempo se apreciaba que mayor número de alumnos empezaban a variar de actividad, o incluso, a detenerse en ocasiones. El investigador recogía en su cuaderno de campo:

"Se encuentran (los alumnos) con una distribución informal, ocupando gran espacio. Ellos saben que León no les puede controlar. Aunque ahora todos realizan el ejercicio que parece resultarles motivante, lo vienen a realizar de una manera más flexible, después de que llevan un tiempo ejecutándolo. Por ejemplo en esta ocasión, cuando llevan dando toques de dedos durante 1 o 2 minutos continuados, suelen romper el ejercicio con un remate, gesto que no ha sido propuesto por el profesor. Estas actuaciones les hace romper la monotonía y comenzar de nuevo otra serie" (NC).

En general, la respuesta a la participación del alumno en la enseñanza del compañero fue bastante escasa, limitándose, sobre todo en el caso de Rubén, a una mayor interacción social que en raras ocasiones representaba un intercambio de conocimientos académicos. La comunicación más instruccional venía a centrarse en la anotación

Hidden page

Hidden page

De forma diferente, pero en el fondo con igual resultado, Rubén cedería a las presiones del grupo de iguales. Así, en un primer momento, tras situarse frente a sus iguales como entrenador, muestra síntomas aparentes de inseguridad. La intención de imitar la autoridad que muestran los profesores en las clases le lleva a algunos enfrentamientos con sus compañeros. A esto se le viene a sumar su inseguridad ante el contenido de enseñanza, en el que se percibe con idéntico nivel de conocimientos al del resto de compañeros, no existiendo, pues, el necesario desequilibrio dentro de un proceso de enseñanza-aprendizaje.

"Después del día de hoy y como ha transcurrido la clase no me gusta tanto la idea de ser entrenador como cuando me lo dijo León, porque tienen que estar continuamente corrigiendo a los componentes del equipo pues se lo tomaban a cachondeo (...) Incluso se me ha pasado por la cabeza muchas cosas, porque al principio no me hacían mucho caso y quería dejarlo" (d-Rubén).

A partir de las primeras experiencias, y de forma muy rápida, evidencia que su posición en clase nunca será como la que ostenta el profesor. Esto le hace pensar una estrategia diferente, por la que él mismo se reste autoridad y ceda decisiones a algunos de los componentes del equipo, que destacan por su aparente mayor conocimiento del tema. Esta segunda posición supone un avance claro hacia la estabilidad en la negociación mantenida con los compañeros de equipo; presidida, además, por una menor intervención del profesor. Al cabo de varias semanas, y de forma distintinta a Encarna, conseguirá configurar una estrategia definitiva, con la cual puede moverse entre el doble compromiso en el que se va a encontrar inmerso el resto de clases. Con esta nueva actitud consigue superar su inseguridad inicial, e incluso, ir creciendo y autoafirmando progresivamente su concepto como entrenador.

"León hoy no me ha tenido que corregir algunos aspectos como otros días, pero es que esto de entrenador se me está dando cada día mejor. (...) Esto de ser entrenador me va gustando más día a día, me creo que estoy de verdad, incluso pillo mis cabreos, pero es que cuando no hacen algo bien y encima no ponen esas ganas hay que hacerlo así" (d-Rubén).

En lo que respecta a Diego, su papel en este trimestre ha quedado considerablemente reducido, si lo comparamos con el hasta ahora expuesto de Encarna y Rubén. La postura conformista y precavida hacia la realidad escolar le ha hecho de nuevo actuar como una persona de paso por el instituto, y con la preocupación principal por superar los diferentes niveles y cursos académicos. En este sentido, Diego ha encontrado en las clases de EF un espacio de evasión de las materias más académicas y un lugar de regeneración del resto de horas que transcurre dentro del aula cerrada. Aunque intentaba disfrutar lo máximo posible, dentro de su visión pragmática sentía una preocupación importante por los resultados que pudieran alcanzar.

"Empezamos a calentar y rato más tarde llegó nuestra entrenadora y nos dijo que hoy no íbamos a jugar, nada más escuchar esto me alegré mucho, no es porque no sepa jugar sino porque me entra una cosa en el cuerpo y me pongo muy nervioso y hasta algunas veces me tiemblan las piernas. Más tarde cuando empezaron a jugar los demás grupos,

Hidden page

En todo caso, esta primera parte aportan los datos biográficos que nos permiten traspasar nuestra perspectiva para iniciar la comprensión del aula. Así, las descripciones e interpretaciones que pueden encontrarse en la segunda parte del capítulo han sido realizadas teniendo en cuenta el origen familiar y escolar aquí presentado. Con ello, no estamos nada más que posicionándonos en el lado de los actores desde los que se quiere narrar la historia. Téngase en cuenta que tal vez ello requiere ir perdiendo la perspectiva de adulto, y tal vez de docente, con la que el lector inició la lectura de este libro.

Con este precedente, la segunda parte del capítulo muestra la descripción de cada una de las fases del programa docente, presentando también los efectos, al menos explícitos, que cada una de ellas ha podido tener en cada uno de los sujetos analizados.

Ahora quisiéramos aprovechar este último epígrafe para resaltar dos breves cuestiones, las cuales nos parecen importantes tener en cuenta para la lectura de las interpretaciones que serán presentadas en los siguientes capítulos.

De un lado, debe advertirse que aunque son cuatro los sujetos sobre los que nos apoyamos para reconstruir lo sucedido en el aula durante el curso escolar, sin embargo, creemos apreciar dos discursos un tanto diferenciados. El rol de profesor y estudiante determinan maneras de pensar y actuar diferente que arrastran irremediablemente a justificaciones dispares. La función de evaluador y motivador del profesor, frente a la intención por conseguir aprobar y pasárselo bien del alumnado, explican las visiones diferentes del aula estudiada.

Por otro lado, a pesar de los roles desiguales que profesor y alumnado desempeñan en el aula, nos percatamos de un cierto consenso a la hora de definir la situación que les parecen ideal para convivir en el aula. Creo que hemos expuesto claramente algunas de las situaciones en las que tanto profesor como alumnos manifestan una cierta incomodidad. Estas suelen tener lugar en determinados eventos correspondientes a la primera y tercera fase del programa docente. Son situaciones donde al profesor le ha resultado difícil mantener su exigencia y al alumnado intentar cumplir con ella.

Más que un desarrollo extenso, quisiéramos adelantar que estas dos ideas serán retomadas en la discusión más detallada que se haga de los resultados. Particularmente, tendrán que tenerse en cuenta a la hora de interpretar la evaluación que realizemos sobre los estilos de enseñanza. Sin embargo, antes de pasar a ello, nos parece apropiado que en el siguiente capítulo retomemos la exposición biográfica y la descripción realizadas en este capítulo, y realicemos una presentación de los principales factores, que según nuestro entendimiento, pueden explicar la mayor o menor aceptación de la autonomía concedida al alumnado.

Creemos importante esta exposición para evitar que, ante la falta de implicación del alumnado en las responsabilidades del aula, se den explicaciones excesivamente simples, tales como la falta de aprendizaje o que los programas desarrollados son insuficientes por su duración. Nos gustaría avanzar hacia explicaciones más complejas, que no se limiten con detallar una minúscula parte del problema. Precisamente, la conexión y explicación de algunas otras variables es lo que persigue el siguiente capítulo.

Capítulo II. Algunos factores sociales y culturales para explicar la participación del alumnado en el aula

1. Introducción

Aunque nuestro estudio se ha concretizado en un aula de EF, bajo un nivel "micro" dentro del proceso de enseñanza, entendemos que el aprendizaje del alumnado sobre la participación en la enseñanza no es un proceso que se pueda desligar del resto del contexto que rodea al alumno. Al respecto, bajo un enfoque sistémico, la enseñanza estaría constituida sobre la base de tres elementos principales: profesor, alumnado y lo que se quiere enseñar (saber a enseñar). Estos elementos se encuentran interactuando, de tal forma que:

"Los sistemas didácticos son formaciones que aparecen cada año hacia el mes de septiembre en torno a un saber (designado ordinariamente por un programa). Un contrato didáctico se constituye alrededor de un proyecto compartido de enseñanza y de aprendizaje que agrupa al profesor y a los alumnos en un mismo lugar. El entorno próximo de un sistema didáctico está en principio constituido por un sistema de enseñanza, que reúne el conjunto de sistemas didácticos, y presenta un conjunto diversificado de dispositivos estructurales que permiten el funcionamiento didáctico" (Chevallard, 1991:23; cit. por Ruiz, 1994:26).

De esta forma, el programa docente desarrollado se encontraría rodeado de otros tantos como asignaturas comparte el alumnado. De esta manera, el sistema de enseñanza de cualquier saber, y en nuestro caso nos referimos a la enseñanza de la participación, no puede olvidar la interacción existente entre el resto de sistemas didácticos. A todos ellos hay que unir los elementos institucionales y sociales que envuelven a cada uno de los sistemas didácticos y al sistema de enseñanza, ambos formarían lo que ha denominado Chevallard (1991) como "noosfera".

Teniendo en cuenta su existencia, intentaremos representar una perspectiva socio-cultural de los factores principales que conforman el entramado contextual del aula. Estos han sido vistos como elementos que configuran la participación del alumnado en el centro y en las diferentes situaciones de enseñanza.

Podemos decir que a partir de este capítulo complementaremos la descripción previa realizada sobre el programa docente. Así, junto con el análisis comprensivo realizado, se busca ahora un análisis significativo (Santos, 1990:135), donde la exposición narrativa se convierte en una exposición de segundo orden, pues en parte los datos ya han sido presentados, primándose ahora la significación que el propio investigador le atribuye a partir de los propios datos y la revisión conceptual propia y de terceros

autores. Con ello, es fácil entender que el modelo seguido en este capítulo es bastante más abierto que en el resto de apartados, de tal forma que podamos ir configurando algunos de los elementos que configuran la realidad del aula y condicionan la participación diaria del estudiante en los procesos establecidos en la misma.

Durante los dos siguientes capítulos nos introducimos en un nivel mayor de interpretación al expuesto hasta el momento. Presentamos así un modo diferente al que tradicionalmente se vienen a lucir los datos sobre la aplicación de unos estilos de enseñanza al aula de EF. Creemos firmemente que los pensamientos y las conductas de los estudiantes durante la interacción didáctica con el profesor no pueden ser desligados de las condiciones de existencia en que se producen. Precisamente por ello dedicaremos a éstas el presente capítulo, dejando para el siguiente las propias estrategias de participación del alumno en relación con el programa docente desarrollado.

2. El peso de la familia

Al referirnos al entorno familiar debemos recordar que estamos hablando del primer espacio donde tiene lugar una socialización del niño en su incorporación a la sociedad. La escuela sería, por lo tanto, la segunda institución en el proceso de transformación del niño en adulto, convirtiéndolo temporalmente en alumno.

El entorno familiar de cada uno de los sujetos estudiados puede ofrecernos algunas pistas de comprensión de los motivos y comportamientos en el aula.

Diferencias al respecto encontramos en razón del sexo y el clima familiar vivido en cada uno de los tres casos. Así, cada uno de los sujetos cuenta con 1 o 2 hermanos/as, pero mientras Rubén y Diego no ocupan el primer lugar entre ellos, Encarna, además de chica, viene a ser la mayor de las hermanas. Ello supone en su caso una alta responsabilidad en las tareas domésticas y una fuerte presión por parte de su madre, como tuvimos ocasión de mostrar en los comentarios realizados por el sujeto.

"Parece exagerado que diga que mi madre ponga a mi padre en contra de mí, pero es verdad, cuando está cabreada ella misma lo reconoce (...) No hace falta gran cosa para que me castiguen, mi madre lo desea constantemente" (e-Encarna).

Una segunda diferencia quedaba establecida por la situación económica y hábitat de vida establecido. En este caso los padres de Diego, aunque con un nivel cultural bajo, contaban con 16.000 metros cuadrados de invernaderos que le suponían una fuente de ingresos bastante superior al resto de los sujetos. Sin embargo, esto significaba para Diego tener que ayudar temporalmente al padre en las labores del campo, percibiéndose con unas costumbres de vida muy diferentes a sus compañeros de la ciudad en los que creía ver muchas facilidades y comodidades, pero apenas obligaciones. El entorno rural de Diego se contrapone por lo tanto a la cultura urbana del resto de sujetos.

"Pues sí, a ratos libres practico mucho el ciclismo, me gusta mucho el ciclismo; pero tampoco tengo tiempo, así meterme en algún deporte y practicar no tengo tiempo porque mi padre, como te he dicho, tiene tierras, y no es como aquí, los de Almería, que la gente pues llega a su casa y no hace nada... Hacen la tarea o se acuestan la siesta; vamos que viven de otra manera, tienen más tiempo, más libertad que yo" (e-Diego).

Las dos diferencias que nos interesan destacar quedan resumidas del siguiente modo. De un lado, el diferente entorno rural que envuelve a Diego, frente al ámbito urbano de Encarna y Rubén. Por otra parte, destacábamos el clima de tensión familiar que vivía Encarna, siendo la mayor de dos hermanas. Rubén y Diego, siendo chicos y no los mayores de la casa, mantienen por contra un clima familiar más sereno.

Las diferencias del entorno familiar apuntadas han determinado, de una u otra forma, un desarrollo madurativo diferente en la personalidad de los tres sujetos. Así pues, hemos encontrado la personalidad de Encarna y Diego más estable que la de Rubén, al que apreciamos más influenciado por las modas, acciones e ideas de otros grupos y/o personas, y muy condicionado, por ejemplo, por la figura de su amigo Andrés. Apreciamos a los dos primeros integrados casi por completo en la cultura adulta, mientras que vemos en Rubén todavía una importante oposición a los adultos, como característica muy definida de la etapa de pubertad-adolescencia.

Respecto a estos antecedentes familiares, debemos recordar que algunas investigaciones apuntan la idea de que las relaciones afectivas familiares mantienen una destacada relación con la formación de la personalidad y con la seguridad y confianza en uno mismo y en los demás (López, 1995, Palacio y Moreno, 1994). Dentro de éstas, el estilo familiar educativo empleado en la relación inter-personal padres-hijos es de destacar (cf. Cubero y Moreno, 1995; Moreno y Cubero, 1995). El caso de Encarna presenta un claro reflejo de inseguridad, aunque no podemos afirmar con este estudio la influencia real que tuvo (y tiene) sus "relaciones de apego" en el ámbito familiar⁴⁵. Realmente, sobre las relaciones familiares, tal vez lo único que podamos decir con este estudio es que son complejas y forman un contexto social que se ve reflejado en la vida escolar del alumnado.

3. El paso por la escuela. Socialización escolar y reproducción social

Encarna, Rubén y Diego se encuentran en una edad cronológica muy similar, todos nacidos en el año 78⁴⁶. En función de sus procesos cognitivos, el desarrollo evolutivo se encuentra a un mismo nivel de funcionalidad que la persona adulta,

45. Por relaciones de apego entiéndase la estrecha vinculación emocional que se establece y mantiene entre una persona (normalmente situada en sus primeros años de vida) y aquellas otras personas de su entorno que más estrechamente interactúan con él o ella (Palacios y Moreno, 1994).

46. Recordemos que el curso académico 1994-1995 es el periodo estudiado, durante el cual los alumnos seleccionados cumplirían los 17 años.

encontrándose según Piaget en la última fase del desarrollo evolutivo, es decir, en el llamado estadio de las operaciones formales. Por otra parte, todos ellos han realizado la EGB en colegios públicos, pasando después al instituto San Felipe para cursar el segundo ciclo de la ESO y posteriormente el primer curso de Bachiller, manteniéndose sin repetir curso hasta la actualidad. Con ello, podríamos afirmar que su trayectoria académica mantiene una cierta semejanza en cuanto al proceso de aculturación escolar que hayan podido padecer, contemplando una impregnación de los procesos culturales característico del aula de EF y de la ritualización de los aprendizajes que en ella tienen lugar. Todo ello nos puede explicar la cantidad de significados que comparten sobre los acontecimientos ocurridos dentro del aula.

Un aspecto en común detectado en los tres sujetos, dentro de la trayectoria escolar, es la disminución progresiva que han experimentado en los rendimientos académicos desde la incorporación al instituto, es decir, en el paso de la EGB a la ESO. Dicha disminución la hemos creído ver acompañada de una disminución de interés por lo escolar, y de esta manera coincidiendo con los estudios recopilados por Jackson (1992:29 y ss.) sobre los sentimientos, percepciones y expectativas de los alumnos hacia la escuela. Nosotros mismos (Reche, Sicilia y Rodríguez, 1996), tuvimos la ocasión de manifestar una relación directa entre la edad del alumnado y la insatisfacción por la escuela, apreciando también diferencias entre aquellas materias que son consideradas por el alumnado como más difíciles de superar. De una u otra forma, el aumento de exigencia curricular en las diversas asignaturas determinaría una mayor insatisfacción por parte del alumnado, manteniendo un grado de aceptación estable en aquellas áreas que no le suponen un aumento de esfuerzo académico, como parece ser el caso de la EF.

Por una parte, los resultados anteriores explicarían en nuestro estudio, y para el caso de Rubén y Diego, las manifestaciones por las que se destaca una mayor aceptación de la EF frente a otras áreas curriculares, sin embargo, no parece contemplar una suficiente justificación hacia la incomodidad e insatisfacción que siente Encarna hacia las situaciones de interacción social que se le presentan dentro de la EF. Tal vez, la relación entre exigencia curricular e insatisfacción deba ser ampliada, debido fundamentalmente a que el concepto "exigencia", y el valor que se le puede atribuir en cada caso, dependerá de la persona o alumnado. Así por ejemplo, un estudiante que obtenga unas calificaciones altas en las materias más conceptuales, o consideradas como "más académicas", sin embargo, puede contar con unas deficiencias importantes en el campo motriz, lo que puede llevarle a presentar la EF como más insatisfactoria que el resto de áreas curriculares. De forma algo parecida, cuando Encarna nos comunicaba su mayor temor a afrontar la clase de EF que el resto de asignaturas, podríamos hablar de un mayor esfuerzo, pero no tanto en el ámbito académico, sino considerándolo desde un punto de vista social. Como pudimos apreciar en las descripciones realizadas por los sujetos, Encarna mantenía una escasa integración con los compañeros desde que se incorporó al instituto, por lo que paralela a la desmotivación académica se apreciaba una desmotivación social. Una representación de este problema vendrá desarrollada al entender que el autoconcepto de Encarna está confi-

gurado por los autoconceptos en diferentes ámbitos específicos, siendo en el ámbito motriz donde experimenta uno de los niveles más bajos de autoconcepto y, consiguientemente, de autoestima. Esta cuestión pone en evidencia la conexión existente entre la estructura de participación social del aula y la participación académica, aspecto al que posteriormente volveremos.

Un elemento importante que hemos apreciado y que nos ayuda a comprender la desmotivación académica que arrastra el alumnado y sus consecuencias en el rendimiento escolar, viene determinado por la relación mantenida con las expectativas de futuro de las que cada uno de ellos parten. De esta manera, ninguno de los 3 sujetos se muestra con unas ideas claras a la hora de escoger los estudios de primero de Bachiller en la especialidad de Ciencias de la Naturaleza, a los que más bien parecen haber sido arrastrados, al menos en buena parte por factores externos a ellos. Si recordamos, Encarna continúa estudiando en el mismo centro donde vive, sin una predilección clara por uno u otros estudios y porque sabe que sus padres así lo desean.

"Sigo estudiando por que quiero, o sea, más bien no ya por mí, sino... Pero más bien es por mis padres; no han estudiado nada y tienen el empeño de que la niña que tiene que llegar a esto, tiene que llegar a lo otro. Entonces si hay veces que piensas en ti pero la mayoría es para llevarles el notable a tus padres, para que te miren de una manera" (e-Encarna).

Por otra parte, Rubén y Diego partían con la idea de realizar la especialidad en automoción dentro de los estudios de FP, viéndose arrastrados hacia la ESO y posteriormente hacia el Bachiller por la implantación del nuevo sistema educativo.

"Terminé la ESO y era pasarme a FP o a un Modulo Profesional. Como a FP no podía y el Módulo Profesional todavía no estaba, pues ahora que hago, ¡Puff! El no estudiar..., yo pensé: me entro en Bachillerato y si me puedo sacar el Bachiller pues algo que tengo más..." (e-Rubén).

Para Encarna, Rubén y Diego la educación parece claro que no se les presenta con unas buenas perspectiva de futuro, centrándose más en vivir el presente y el día a día. Ninguno tiene unas ideas claras y estables sobre si llegará a la Universidad, sobre lo que se van a dedicar dentro de unos años. Este aspecto, presenta un factor importante para explicar el esfuerzo individual que están dispuestos a realizar durante el curso académico, pues se puede afirmar la existencia de diferencias entre aquellos alumnos que son capaces de planificar su vida a largo plazo y los que buscan una gratificación más inmediata "aquí y ahora" (Fernández Enguita, 1995:51 y ss.).

La vida que han seguido cada uno de los sujetos al finalizar el curso académico 94/95 reafirma y amplia la información sobre las expectativas con las que comenzaron cada uno de ellos. Así, Encarna se encuentra de nuevo cursando 1.^º de Bachiller en la misma especialidad. Al no haber podido superar el presente curso, sigue mostrando una inseguridad importante sobre la continuación de los estudios y su temor a plantear el problema con los padres.

Hidden page

Diego al año siguiente, tras no haber podido superar el curso, lo hemos entendido, en cierta parte, como un rechazo a la escuela y a su continuo sacrificio. Abandona esta institución para integrarse en la institución familiar y laboral, dando con ello el paso definitivo a la cultura adulta y esperando que le sea más favorable y gratificante. Este rechazo de la escuela, significa para nosotros, una cierta manifestación del mecanismo de reproducción de la segunda institución a la que pasa a integrarse. Con ello, la actuación académica y cultural presentarian fuertes motivaciones sociales.

La situación social de los padres y las relaciones con los profesores, como principales factores para el abandono de la escuela (cf. Garcés, 1994), nos han parecido especialmente manifiestos en el caso de Diego. No obstante, no se trata, como habíamos advertido más arriba, de caer en un cierto "reduccionismo economicista" (Apple, 1987, 1989), concediendo un papel totalmente pasivo al alumno, sino de reconocer que el sujeto se presenta en una encrucijada de culturas (o subculturas) que no sólo corresponden a un ámbito escolar, y que junto con las diferentes culturas escolares conviven la cultura social y familiar, estableciéndose continuos procesos de "diferenciación" e "integración" (Willis, 1988: 77 y 95)⁴⁷.

4. La personalidad del alumnado

Como el mismo profesor anunciaba, el efecto de las diferentes responsabilidades de clase no podría ser el mismo en diferentes alumnos. La personalidad introvertida de Diego, y especialmente de Encarna, choca frontalmente con la posición más extrovertida de Rubén. Concretamente en el caso de Encarna, los datos venían a confirmar las expectativas que el profesor se había creado al inicio de la investigación:

"Lo que te dije de estilos participativos o individuales, lo que más veo es que también dependen de una capacidad que muchas veces va innata al alumno..., por ejemplo, si es a la hora de transmitir o ser responsable de un grupo mismo de compañeros, pues que tenga esa capacidad de manifestarse... muchas veces no tiene que ver con la responsabilidad, sino más bien con la personalidad del alumno ese, como puede ser desde que tenga miedo o poca facilidad para hablar en público, que tenga problemas de timidez, o que..., hay millones de cosas que son innatas a la personalidad" (EP-2).

Un concepto clave que puede hacernos comprender la personalidad de los alumnos es el *autoconcepto*. Éste término, unido al de *autoestima*⁴⁸, llaman especialmente

47. El autor entiende por "diferenciación" la intrusión de lo informal en lo formal, mientras que la "integración" sería la constitución progresiva de lo informal en lo formal u oficial.

48. La integración de la autoestima dentro del autoconcepto ha hecho que la literatura los haya tratado como conceptos sinónimos (Shavelson, Hubner y Stanton, 1976, cit. por Machargo, 1991). Purkey (1970:7) definía el autoconcepto como un "sistema complejo y dinámico de creencias que un individuo mantiene sobre sí mismo y cada una de estas creencias con un valor correspondiente". Esos juicios de valor son los que corresponderían al concepto de autoestima, como una parte del autoconcepto (Fierro, 1995:180).

nuestra atención en la medida en que repercute en las actitudes y conducta de la persona. De otro lado, el autoconcepto en EF es una cuestión de especial importancia en la medida en que se configura durante la interacción social que existe con los demás, convirtiéndose la imagen que uno tiene de sí mismo en un reflejo de aquella imagen que se cree que los demás tienen de ti. Si consideramos la existencia de un autoconcepto general, formado por autoconceptos más concretos y específicos (cf. Burns, 1990; Fierro, 1995; Machargo, 1991; Purkey, 1970), encontramos en el aula de EF, y debido a sus características sociales y normativas, un solapamiento importante entre el autoconcepto denominado "académico" y el "social".

De los sujetos estudiados, resulta ser Encarna la que más se encuentra mediatisada en sus conductas por el autoconcepto y la autoestima. De hecho, se siente ignorada por la mayoría de sus compañeros de clase, y por ello prefiere alejarse de cualquier trabajo en grupo. Durante el primer trimestre del curso, cuando las actividades de clase en su mayoría son realizadas de forma individual, mantiene un nivel de participación alto. Durante la segunda fase, la organización pasó a ser por parejas y grupos reducidos y el agrupamiento decisión de los alumnos, lo que permitió a Encarna buscar en una de sus mejores amigas un refugio seguro ante las relaciones con los demás. Sin embargo, durante esta segunda fase desempeñó funciones como la de árbitro o la de tener que evaluar a los compañeros a través de las hojas de tareas, que fueron las que representaron la mayoría de las percepciones negativas en Encarna para esta fase. La tercera fase fue la más negativa para ella, asumió un papel que ella no quería, con unos compañeros que tampoco quería. El autoconcepto determinó de tal manera la actuación de Encarna que, después de analizar todos los datos y conocer su personalidad, se nos plantea algunas dudas sobre los principios éticos mantenidos con la aplicación del programa docente, especialmente en lo que se refiere a la situación de responsabilidad encomendada.

"Ser entrenadora me gustó pero porque no tenía que participar en la clase, pero a la misma vez me disgustó porque no sé, me sentía incómoda, no sabía qué hacer, es lo que tú dices, no me veía capacitada para hacer eso. Yo es que yo muy pacífica, no me gusta enfrentarme con nadie, no podía imponerles, les decía cualquier cosa pero es que no me hacían caso, entonces había momentos en que me venía abajo les decía bueno hacer lo que os dé la gana" (e-Encarna).

En el caso de Diego también hemos recogido algunos aspectos que indican la presencia de un bajo autoconcepto, aunque hay que decir que con un carácter menos pronunciado que en el caso de Encarna. Diego, tras algunas dudas reconocía tener una personalidad tímida. Durante la clase manifestaba comentarios que reflejaban su peculiar personalidad, baste recordar las numerosas críticas vertidas sobre los ejercicios realizados en la primera fase al considerarlos inútiles y ridículos. La aparición de la cámara y los observadores, junto con los alumnos de otros cursos que se encontraban por las cercanías de las pistas esperando la entrada a otras clases, impulsaron más su actitud de crítica hacia la ridiculez que creía ver en la realización de los ejercicios.

"En la clase de hoy he pensado en muchas cosas que me parecen una tontería realizarlas y creo que no me sirven para nada o para casi nada, porque si sirven para que los alumnos que están sentados por el patio se rían de nosotros, como cuando hacemos la carretilla, cuando cogemos al compañeros en brazos y lo llevamos al otro extremo de la pista y muchos más" (d-Diego).

En el caso de Rubén la situación era muy distinta. Las sesiones de EF le suponía una posibilidad de relacionarse, bromear y pasárselo bien con los compañeros, aspecto que veía más limitado en el resto de asignaturas.

Partiendo de la división que los autores establecen sobre esta realidad, nosotros reconocemos, tal y como ha confirmado Meyer (1987), que el autoconcepto en unas determinadas áreas escolares es importante para el autoconcepto en otras; sin embargo, esto no significa que sean determinantes. El autoconcepto general del estudiante quedaría configurado por diferentes niveles y ámbitos establecidos en cada una de las asignaturas en las que convive. Esta variedad de niveles de autoconcepto formarían una trama que permitiría contrarrestar las experiencias negativas de unas materias con las experiencias más positivas de otras, ofreciendo al alumno una imagen global de sí mismo más satisfactoria.

Rubén y Encarna representan para este tema los supuestos más extremos dados en nuestro estudio. Así, para Rubén los bajos logros conseguidos en otras materias son contrarrestados por el área de EF, no sólo en el ámbito académico, sino en el denominado campo de la "competencia motriz" (Ruiz Pérez, 1995).

"Al terminar de correr, me he sentido muy bien, no sólo porque ya tengo gran parte de la evaluación aprobada, sino porque va a ser una asignatura de las pocas que voy a aprobar" (d-Rubén).

En cambio, en el caso de Encarna la realidad sucede de forma muy distinta. Podemos decir que sus bajas expectativas motrices, basadas en su escasa competencia motriz, le reportan un valor negativo a la configuración de su autoconcepto escolar. La EF representa la asignatura en la que se encuentra menos capacitada de todas las que está cursando, ella misma lo manifiesta del siguiente modo:

"Creo que hay personas más listas o más tontas, a unas les cuesta más tiempo llegar que a otras. Pero si túquieres llegar llegas. En EF es diferente, porque una cosa es tu mentalidad, a lo que tu puedes llegar y otra es lo que tú puedes hacer con tu cuerpo. Yo nunca he hecho EF, y yo no tengo mucha flexibilidad, y entonces alguien que desde siempre haya estado haciendo EF tendrá mucha más; yo por mucho que quiera nunca llegaré a eso. Sin embargo estudiar a mí me costará tres años más que a otras pero yo llegaré igual, lo veo distinto" (e-Encarna).

El problema que representa Encarna no parece surgido recientemente, sino que lo apreciamos más bien fruto de las experiencias escolares (y seguramente no escolares) vividas anteriormente, y en especial de las situaciones transcurridas años atrás en las

aulas de EF, donde pensamos que un apoyo de personal comprometido y cualificado hubiera podido solucionar parte del problema actual.

5. El nivel institucional

Al igual que sucede con otros ámbitos, la esfera institucional debe ser tenida en cuenta para explicar y comprender cualquier proceso del aula. En uno de los primeros estudios ecológicos del aula, Jackson (1968)⁴⁹ nos advertía que para comprender los significados de los hechos triviales acontecidos en estos espacios era necesario tener en cuenta que el estudiante permanece en la escuela un largo tiempo, dentro de un ambiente muy uniforme, y permanece en él de forma obligatoria. De la misma forma, Everhart (1993) nos indica del hecho de que el rol pasivo que desempeñan los estudiantes en la vida académica de la escuela, y el conocimiento que construyen desde ese rol, se encuentra mediatisado por la forma en que está organizada la educación de estos alumnos.

En el análisis organizativo del centro se aprecian a simple vista multitud de paradojas entre los discursos democráticos y de participación que recogen las leyes, reglamentos y diseños curriculares, y la propia realidad del centro (Santos Guerra, 1997:71) Limitándonos a los datos recogidos y a las reflexiones que podemos llegar a realizar tras su análisis, nos vamos a centrar en dos dimensiones de la organización escolar.

5.1. Los espacios escolares

La organización espacial del centro y del aula nos transmite numerosa información sobre las formas de entender las variadas interacciones que se producen dentro de su entorno. La distribución del espacio en el centro delata un desequilibrio importante entre alumnado y profesorado. Como Santos Guerra (1993:55) argumenta:

"Todos los espacios de la escuela están cargados de significados en su misma configuración y, claro está, en su uso. Así vemos, por una parte, que en algunos centros existe Sala de Profesores, pero no Sala de Alumnos. La Sala del profesorado es un territorio inaccesible para el alumnado. No hay un lugar similar en el centro al que los profesores no tengan acceso.

Por otro lado, se da con frecuencia que en los centros hay servicios de profesores y de alumnos. Es una diferenciación espacial que responde a una diversidad de status (el criterio no tiene la referencia lógica del número de usuarios o la estatura de los mismos o la proximidad a los lugares en que se trabaja). *Es la condición de ser profesor o alumno lo que marca la diferencia*" (la cursiva es nuestra).

49. Véase versión castellana de 1992:45 y ss.

Hidden page

"Hemos estado haciendo ejercicios tumbados y las pistas estaban sucísimas, llenas de bichos, chicles y escupitajos que tira la gente; y normal, cuando llevamos un rato corriendo ya sudados y nos tenemos que tumbar pues nos da un poco de asco porque con el sudor se nos queda todo pegado" (d-Encarna).

"Yo entrenaba un chandal nuevo y no quería mancharlo al tirarme al suelo" (d-Rubén).

En estas condiciones de enseñanza para el profesor, y de aprendizaje para el alumnado, se hace más complicado el elemento motivador. Si se asume que para que exista un aprendizaje significativo es necesario que el alumno se sienta participante de la actividad, esto se hace difícil en tales condiciones, pues entendemos que el significado que atribuye el alumnado a la acción nace del propio contexto relacional y material. Aprovechando la analogía que realiza Santos Guerra (1993), y amoldándolo al contexto de la EF, creemos que no resulta muy razonable que cuando se entra, por ejemplo, a un centro deportivo de nuestra ciudad se encuentre aire acondicionado, decoración exquisita, música ambiental y amplitud de espacio, mientras que cuando entramos en un gimnasio escolar encontramos malos olores, falta de estética y escasez de metros cuadrados. La predisposición del alumnado para trabajar o participar no puede ser la misma en uno u otro medio.

5.2. La dimensión temporal

Un segundo aspecto organizativo, que consideramos importante para propiciar la máxima participación del alumnado en el centro y en el aula, lo dirigimos ahora hacia el ámbito temporal, que junto con el espacio formarían dos conceptos sociales histórica y culturalmente generados y aprendidos.

Con respecto a la jornada escolar⁵⁰, podemos hablar también de una subordinación de la EF con respecto al resto de materias "importantes", ya que aquella posee un "horario secundario", al menos, en cuanto a número de horas a la semana y, en muchas ocasiones también respecto a la ubicación diaria de dicho horario. No obstante, no nos vamos a detener en estas diferenciaciones curriculares pues, por una parte, al alumnado parece que se le presenta de una forma muy alejada a sus propios intereses, y de otra, porque consideramos que es una cuestión muy relacionada con la concepción predominante y con la finalidad que a partir de ella se le viene exigiendo a cada materia; aspecto que en lo que puede repercutir en el alumnado lo trataremos seguidamente, dentro de la imagen que los sujetos tienen sobre la EF.

En los tres sujetos estudiados hemos apreciado sin embargo que el tiempo se constituye en uno de los elementos principales de la monotonía e invariabilidad escolar. La estructura horaria de la jornada escolar del centro queda fijada en 6 horas, desarrollándose siempre con una misma estructura: 3 horas, un recreo y otras 3 horas. El

50. Utilizamos aquí el término "jornada escolar" para referirnos a todo el tiempo que el alumnado permanece en la escuela. Incluye por tanto a la jornada lectiva, entendida como aquel tiempo del alumnado dedicado a atender el desarrollo de las diferentes áreas curriculares.

miércoles, por cuestiones de tutoría, es el único día en que se veía alterado la duración de las clases, pero la estructura se mantenía fija año tras año.

"Estando corriendo pensé que no aguantaría porque no había comido en el recreo ya que me quedé estudiando matemáticas y pensé que el recreo debería de ser de más tiempo porque no te da tiempo a nada" (d-Diego).

Las consecuencias de la rigidez horaria para la enseñanza de la EF era bastante nefasta. Entre los problemas apreciados a través de la representación que realizaban los alumnos resaltaba:

- La sensación de cansancio y hambre relacionada con la ubicación de la clase de EF cercana al final de la jornada escolar del día⁵¹.

"...también veo que algunos compañeros pasan un poco de la clase pero lo veo normal debido a la hora que es y al calor insopportable, pero..." (d-Diego).

"Esta hora es muy crítica, ya que es muy mala, 5.^a hora, ya tienes ganas de ir a casa y también el hambre aparece, la gente se intenta escaquear para no realizar muchos ejercicios ni correr y cansarse mucho" (d-Rubén).

- La incomodidad que suponía al alumnado el cambio continuo de actividad durante toda la mañana, donde no terminaba de centrarse en un sólo contenido.

"...después nos toca francés, con un profesor que tiene un ojo un poco a la virulé, y habla un poco raro, pero antes de que termine la clase ya estamos pensando en la otra" (d-Rubén).

"En el día de hoy me he aburrido bastante, primero porque no quería hacer gimnasia y lo segundo porque hacia mucha calor, y tercero porque luego tocaba matemáticas y esta clase me aburre mucho" (d-Diego).

En el aula de EF este cambio continuo de actividad se veía también vinculado el inconveniente que veían en tener que cambiarse de ropa para un "rato". Lo peor de todo era tener que sudar y luego continuar las siguientes clases con la misma ropa.

"...ha sido un día muy caluroso y todos terminamos sudando y cansadísimos, y por si fuera poco después matemáticas" (d-Encarna).

"Lo que más me gustó de la clase fueron los ejercicios de relajación, pero como siempre pasa nos dejó poco tiempo y llegamos sudando a la clase de francés, esto me pareció muy mal por parte de León" (d-Diego).

La modificación circunstancial del horario lectivo era enormemente agradecida por los sujetos, lo que ponía una vez más en evidencia la rigidez de la actual jornada escolar.

"Hoy esta clase es la segunda clase que he tenido hoy, porque a Ciencias y Física no he venido y me he quedado durmiendo y he venido más despejado y ha influido mucho en

51. En otros cursos académicos también hemos apreciado las quejas del alumnado por el frío que decían sentir, motivado por el hecho de que la hora de EF fuera de las primeras de la mañana.

"las clases que he tenido, porque he estado más atento o más interesado, será porque he dormido más" (d-Rubén).

Las diferencias que existen entre los comportamientos de un estudiante cuando actúa dentro del centro (o del aula), y cuando lleva a cabo su actividad fuera de este contexto, puede ser entendida, entre otros factores sociales y culturales, por la excesiva dureza y exigencia horaria. La organización escolar es uno de los elementos que conforma la cultura escolar, y es precisamente a lo que se opone el alumnado a través de una cultura contraescolar. Basta por ejemplo atender al comentario que realiza Encarna:

"...además, en vez de parecer o ser gente adulta y responsable que va al instituto para formarse, parecemos animales obligados a estar 6 horas diarias en ese sitio y parece como si tuviéramos la obligación de destrozar todo y cuanto nos encontramos por nuestro paso, la verdad es que nos parecemos más a los animales de lo que muchos creen" (d-Encarna).

En cuanto al propio proceso académico, la obligación que supone para el estudiante tener que cumplir un horario rígido, determina en numerosas ocasiones que las tareas inicialmente vistas como una actividad provechosa y satisfactoria terminen contemplándose como algo desagradable. El tiempo escolar lo apreciamos como un factor importante del aprendizaje académico, sobre todo en la medida en que su actuación puede llegar a modificar la motivación en su "rasgo general", al concretizarse en una situación contextual específica (Brophy, 1982, 1983; cit. por Santos Rego, 1991).

Por otra parte, la existencia de una jornada escolar es lo que, entre otros factores, ha llevado a numerosos autores (Apple, 1986; Doyle, 1983; Fernández Enguita, 1990, 1995; Santos Rego, 1991; Willis, 1988; etc.) a considerar la escuela y el aula como un contexto de trabajo a un nivel similar al que encontramos en un empresa.

Para nosotros queda comprobada la fuerte influencia de la jornada escolar en las clases de EF. La predisposición del alumno durante la EF se ve mediatisada por las actividades escolares realizadas previamente, pero sobre todo por aquellas que tenga que realizar inmediatamente posterior y que posean un cierto valor académico para el sujeto. De este modo, aunque la jornada escolar no haya podido ser afirmada en otros estudios (ni en este) como una variable significativa en la calidad de los aprendizajes del alumnado, al no poder establecerse una relación de dependencia clara con el resto de variables que concurren en la escuela, sin embargo, estamos de acuerdo con Pérez Gómez cuando manifiesta que:

"Así pues, aunque las decisiones que se adopten sobre la amplitud y el tipo de jornada escolar del alumno no pueden considerarse en modo alguno responsables ni directas, ni únicas, ni principales de la calidad y naturaleza de los procesos de enseñanza-aprendizaje, si se configuran como variables interviniéntes, toda vez que definen el marco temporal de actuación y facilitan u obstaculizan la intervención de otros factores más determinantes" (1992:50).

Particularmente, consideramos inadecuada la jornada escolar que se sigue manteniendo, pues responde a un modelo tecnocrático y no propicia, en numerosos casos, un aprendizaje de calidad; aunque entendemos que deben existir otras causas que actualmente tengan más peso para que no se produzca un verdadero cambio en la organización temporal escolar. Una de ellas es precisamente el hecho de que mantiene contento a gran parte de los padres y del profesorado. En nuestro caso, hemos entendido que la exigencia de este horario tan rígido propiciaba en el alumnado una sensación de obligación hacia la escuela, y en nuestro caso conseguía que una materia como la EF, que pudiera tener un atractivo importante para el alumnado, terminara no atrayendo simplemente porque en esos momentos no tiene el alumno "ganas" de realizar actividad física.

"I) Si el profesor te dejara libertad para realizar los ejercicios que ha propuesto, ¿dejarías de realizarlos?

A) Pues algunas veces lo haría, pero otras veces a lo mejor intentaría escaparme.

I) ¿Por qué, es que no te gusta?

A) No, si me gusta pero un día a lo mejor hace mucho calor, o no tienes ganas, o estás muy cansado, o no tienes ánimos" (e-Diego 1).

Entendemos que los nuevos avances en la comprensión del proceso educativo y en el aprendizaje del alumnado que han motivado la idea de un cambio curricular, deberían también incluir ideas de cambio en los espacios y tiempos escolares, intentando, como apunta Pereyra (1992), ampliar la reforma a otros ámbitos del centro y así adaptar el continente al contenido; tratándose en este caso, al horario y al espacio como continente y a las finalidades educativas como contenido.

6. La imagen de la Educación Física

Cualquier intento por comprender la conducta del alumno en el marco de la EF no puede pasar por alto la concepción particular que los alumnos presentan de la EF, es decir, la función social que perciben de la EF en relación con el papel que juega el resto de asignaturas y de la escuela en general. Los estudiantes suelen traer una imagen de la EF antes de entrar en el colegio o al menos antes de abordar sus primeras clases formales sobre este contenido. Una vez en contacto con la asignatura, y en su relación con el resto de áreas y profesores, esta concepción podrá afianzarse o modificarse. Esto hace que los profesores tengan que desarrollar una definición de la materia sobre una concepción inicialmente construida.

6.1. Un significado determinado y construido

Las concepciones y actitudes de los estudiantes hacia la EF pueden observarse, como demuestra el estudio de Tannehill, Romar, O'Sullivan, England y Rosenberg

(1994), como un cierto reflejo de las concepciones que tienen sus padres sobre la EF⁵².

Si nos atenemos a nuestros casos, para Encarna y Rubén la EF persigue la formación física de los alumnos y alumnas, su entrenamiento deportivo y físico. Para Diego, la EF significa fundamentalmente la posibilidad de crear hábitos de vida saludables, dando a su visión un carácter más higienicista.

"A)⁵³ Me encanta la EF siempre. Yo antes no pensaba lo mismo, pero es que se nota mucho. Haces algo durante todo el año, aunque sea sólo aquí, mejor que no hacer nada. Yo como nunca hago nada fuera del instituto, pues se nota mucho.

I) ¿En qué lo notas?

A) Echas de menos las agujetas ... (risas); en serio. No sé, por ejemplo en resistencia. Al principio del verano se nota que resistes más nadando y luego cuando dejas de hacer ejercicio te cuesta mucho" (e-Encarna).

La concepción de la EF como asignatura que pretende el desarrollo corporal, la preparación física del cuerpo y la mejora de la salud es latente en las manifestaciones de cada uno de los sujetos estudiados. A partir de la experiencia y de los datos con que contamos, y comparando éstos con los resultados de otros estudios, podemos afirmar que aunque los contenidos, la metodología y en general la enseñanza de la EF ha cambiado considerablemente en los últimos años, el alumnado mantiene todavía una consideración de la asignatura fuertemente marcada por un modelo dualista, por el que divide entre procesos cognitivos y procesos físicos o de ejecución, entre materias que se ejecutan y materias que se estudian, entre asignaturas prácticas y asignaturas teóricas.

En este sentido, Lehr y Boyce (1985) comprueban como el sentido mayoritario que los estudiantes asignan a las clases de EF está centrado en el desarrollo físico personal y el rendimiento o mejora en la ejecución de tareas motrices. De esta forma, el concepto de EF para los alumnos no ha cambiado mucho del que encontraba para la cultura norteamericana Kollen (1981: 125 y ss), donde el movimiento y el cuerpo eran vistos como instrumentos, como "herramientas provechosas", donde se venía realizando porque era "bueno" para uno mismo; o bien de los trabajos más recientes sobre las concepciones y actitudes en las clases de EF (Carlson, 1994, 1995; Tannehill, Romar,

52. Sobre esta cuestión Carlos Lerena (1986:287-291) ha apuntado una correlación significativa entre la jerarquía de las ocupaciones que los niños seleccionan y su origen social. Así, el autor viene a explicar el hecho de que los niños procedentes de clases medias o altas señalan ocupaciones intelectuales y de corbata, mientras que los niños de clase trabajadora prefieren para el día de mañana oficios manuales, donde no se necesitan estudios superiores y entre los que suelen situarse, con cierta fantasía, el mundo del espectáculo, o el mundo deportivo, eligiendo así junto a profesiones como detective, domador, las de ciclista, futbolista, etc. Sirva esta evidencia como un botón de muestra más de la influencia social sobre las concepciones del estudiante.

53. El código expresado nos indica las ocasiones en que cada persona (alumno o investigador) inicia el discurso.

Hidden page

cepciones del alumnado. Al respecto, destaquemos, por ejemplo, la descripción que realizaba Del Villar al presentar una de las situaciones:

"...Ana (profesora en prácticas que constituía uno de los casos de estudio) me comentaba una anécdota que tuvo con una de sus alumnas, la cual estando un día en el recreo, momentos antes del inicio de la clase, le preguntó a Ana si sabía cómo resolver el problema de Matemáticas que le había mandado su profesor, y cuando Ana hizo además de leerlo, la niña le dijo, recordando cuál era su posición en el colegio, 'deja, deja, si tú eres la maestra de gimnasia y de esto no entiendes'" (1993:253).

La consideración de una asignatura se encuentra inevitablemente vinculada a la propia evolución histórica de la ciencia que la desarrolla. De esta forma, los conocimientos que forman el cuerpo de la EF son debidos a los intereses de grupos profesionales con diferentes visiones y maneras de entender el área de estudio, por lo que consideramos que a medida que cambian estas personas, va evolucionando con ellas el propio contenido del área. Sin embargo, entendemos que estas nuevas ideas tardan un tiempo en calar en el resto de la población relacionada con la materia, de tal manera que los esquemas de pensamiento puedan ser modificados por otros nuevos. Además, si consideramos que la EF para adquirir el mismo nivel que el resto de áreas curriculares y científicas ha perseguido el asegurarse un lugar en el denominado campo "científico" (Devis, 1994; Kirk, 1990), abriéndose sólo recientemente al estudio dentro de las ciencias sociales, se entiende aún más el retraso que debe esperarse en el cambio de concepciones de los estudiantes de EF.

Las concepciones sobre la EF (salud, forma física...) encontradas en nuestro estudio, y a su vez verificadas ampliamente por los estudios existentes, nos parece vislumbrar las dos tendencias sociales que más parece demandar la sociedad respecto a la EF como materia curricular. Así, la salud la encontramos ligada a la tradicional vinculación histórica que la EF ha mantenido con la medicina. En el caso de la formación física, de nuevo la tradición deportiva y militar creemos que tienen bastante que decir.

En la misma línea de argumentación, nosotros mantenemos también que la valoración social de las asignaturas dentro de los centros parece establecerse, en gran parte, a través de las situaciones de desigualdad a las que se le somete con relación a otras. Así, en el área de EF, la menor dedicación horaria, la escasa infraestructura en material e instalaciones, su desaparición en los cursos superiores de la Enseñanza Secundaria, su no inclusión en los procesos selectivos para la Universidad, son algunos de los aspectos captados y valorados por nuestro alumnado para marcar una diferencia importante con respecto a otras áreas.

"I) ¿Cómo ves la asignatura de EF con respecto al resto?

A) Igual no, para mí tiene menos teoría, ¿no? Es mejor, tiene menos teoría, aunque luego tampoco te sirve de mucho en la carrera, porque ya luego en la carrera la EF la quitan y no sirve para nada. En el resto de asignaturas pues hay más teoría, más teoría y aprendes más. Pero claro, si no tienes EF y tienes dos horas más libres, pues a lo mejor te meten dos más de lengua, a lo mejor te meten otras horas a la semana, ¿no?, y ya te dan más temas y es peor para estudiar" (e-Diego).

Esta discontinuidad de la EF en los niveles educativos hace que para Diego, y en menor medida para los otros dos sujetos, muchas de las actividades realizadas durante la clase sean consideradas como inútiles y carentes de sentido; conclusión también apuntada en el trabajo de Kollen (1981) y Carlson (1994,1995). Aprender algo que luego no te va a servir para los siguientes cursos suelen encontrarlo, al menos nuestros alumnos/a, como absurdo, criticando por ello las actividades que en EF se centran en un aprendizaje más académico, sacrificando parte del elemento lúdico de la actividad y desviándose de lo que realmente entienden que debe constituir la EF. Al respecto, el estudio realizado por Bores, Castrillo, Díaz y Martínez (1994) utilizando un cuestionario abierto para valorar las concepciones de los alumnos sobre la EF, concuerda en describir a la asignatura como una materia divertida, de poca responsabilidad académica y fácil de superar.

Además, en el centro donde se llevó a cabo nuestra investigación, la organización de espacios y su funcionamiento determinaban, de cara al alumnado, que la EF fuera tratada de una manera informal. El espacio de recreo coincidía con el lugar de desarrollo de las clases de EF, además, su ubicación, como pudimos comprobar en el plano de instalaciones expuesto al presentar la información sobre el centro, suponía el tránsito continuado de alumnado y profesorado cuando se desplazaban de uno a otro edificio, evitando con ello dar un rodeo. El profesor de EF parecía tener muy asumido todos estos aspectos, que tal vez en algún momento pudieron ser inconvenientes, pero que ahora parecían más bien constituir el entorno diario de clase. Cada alumno generalmente continuaba realizando los ejercicios de EF, mientras las pistas eran parcialmente transitadas por terceras personas. Tal vez por esta actuación las personas pudieran tener la convicción de que con su actuación no se enturbiaba el desarrollo de la sesión.

Otra importante fuente de criterio por la cual el estudiante configuraría su visión de la EF estaría determinada por la propia valoración y significación de los hechos acontecidos dentro de las aulas. La visión instrumental de la enseñanza, en parte resaltada anteriormente al tratar las expectativas por la que alumnos se guiaban para continuar estudiando, toma de nuevo un papel relevante en la interpretación que hacemos de la situación académica de la EF desde el punto de vista de los sujetos. A través de ella, hemos creído encontrar una relación directa entre la importancia atribuida a una asignatura y la dificultad para poder superarla; relación que parece también deducirse de alguno de los estudios mencionados (Barbero, 1996; Bores *et al.*, 1994; Tannehill, Romar y O'Sullivan, 1994). Desde esta perspectiva, el alumnado concede mayor significación a los acontecimientos que rodean las asignaturas que no consigue aprobar, y dentro de cada área, a las actividades que mayor repercusión creen que tiene para la calificación, como tendremos ocasión de desarrollar cuando tratemos la estructura del sistema de tareas en EF.

Al respecto, una diferencia importante viene determinada por el hecho de que en la mayoría de las asignaturas el nivel de dificultad se ve incrementado a medida que avanzan los cursos y niveles escolares; sin embargo, para el área de EF, aunque reco-

Hidden page

donde debe ser entendida la construcción de significados del estudiante hacia la EF. Desde el enfoque tecnocrático y eficientista de la enseñanza, la vía más rápida para conseguir los resultados económicos y sociales está justificada en la cultura actual que vivimos. Diego para nosotros representa un claro ejemplo de esta cultura basada en los criterios eficientistas, llegando a reconocer (con cierto valor) que por encima de todo está aprobar, y posteriormente aprender.

"Es lo que tu dices que siempre me tiraría para aprobar, porque suspender a nadie le gusta y de hecho quizás porque no sería lo suficientemente maduro cuando realice los diarios o algo, o no lo sea todavía por la razón que sea, pero pienso que gente que ya sea madura, que esté en la Universidad..., porque me comenta mi hermano que algunos se presentan en las oposiciones y se copian y que luego a lo mejor entra otro y hace el examen por él y dice que también hay gente que hace eso. A lo mejor apruebas una asignatura y no han estudiado nada y van pa lante y van aprobando; eso pienso que a todo el mundo le gusta, y yo..." (e-Diego).

El bajo estatus educativo y el carácter antiacadémico que padece la EF debe ser entendido, como ha manifestado Devis (1994), desde una visión histórica del ámbito político e ideológico del fenómeno deportivo en España. Sin embargo, intentar paliar la visión antiacadémica de la EF no puede limitarse al desarrollo de estrategias por parte del profesor, que como apunta este autor, se han venido centrando en conceder la importancia al deporte, al juego o a los aspectos teóricos. Tal como nosotros lo entendemos, la concepción del alumnado hacia la EF no es únicamente fruto de la percepción de los acontecimientos ocurridos en el aula, sino que juega un papel imprescindible la función social de padres, políticos y en último lugar profesores y alumnado, como personas que integran también la sociedad. La representación que todos ellos transmiten de nuestra materia configura un elemento importante de la representación social de la EF.

Para guiar la construcción social del alumnado hacia la EF entendemos necesario una conexión de los elementos internos y externos, pues creemos haber dejado claro que el estudiante se introduce en el aula con unas concepciones bastante configuradas sobre la EF, lo que condiciona su posterior actuación dentro del aula.

7. El sistema de tareas en el aula de EF

Situando el discurso mantenido hasta aquí, como descripción de una serie de elementos que se mantienen a un nivel superior (al menos espacialmente) a los propios acontecimientos transcurridos en el aula, entendemos que nos servirán para introducirnos ahora en un análisis más profundo de los sistemas de pensamiento del alumnado durante el desarrollo de las sesiones de EF, y de su interrelación con el aprendizaje que en ellas se persigue.

Hidden page

Hidden page

"No estoy en condiciones de correrlos y temo mucho, porque si no los corro, no apruebo. Estaba mentalizándome en que debía hacer los 30 minutos, aunque me estuviera muriendo, pero tenía que lograrlo" (d-Rubén).

Para Encarna, los contenidos temáticos varían en función de su individualidad, donde el autoconcepto determina gran parte de sus representaciones. No obstante, las tareas objeto de calificación y valoración por parte del profesor o los compañeros toman, del mismo modo que en el resto de sujetos, una mayor significación.

"Mientras el equipo buscaba la sombra, a mí me ha tocado arbitrar uno de los 2 partidos que se disputaban. Me he dado cuenta (además del resto de la gente), que no tengo ni idea de arbitrar, es que ni sabía las reglas más mínimas y esenciales. La verdad es que he pasado un mal rato, pues a raíz de mi ignorancia en el tema los equipos no hacían nada más que protestar, reclamarme y chillar, es que no me dejaban ni hablar. Cuando me he hartado de tanto cachondeo he hecho lo que me ha dado la gana, a uno de los equipos (el más protestón), he ido a por ellos y siempre me he inclinado más por el otro. Se que he sido injusta, pero es que me tenían harta" (d-Encarna).

La significatividad de las tareas en función de la calificación atribuida encuentra, como dijimos, una relación con la participación e implicación motriz del alumno y alumna en las mismas.

Por una parte, la presencia de los observadores y la cámara representa para los alumnos un control y posible valoración de sus actuaciones, con lo que reaccionan incrementando su participación visible. Los primeros días de clase también se deja notar la presencia del tercer profesor de EF, que colabora con el transporte del material y que observa de paso, de una manera espontánea, el desarrollo de la sesión. Las influencias de estos elementos externos en el aula son muy marcados para cada uno de los sujetos y, en general, para todos los que allí estaban presentes. Por ejemplo, el profesor en un fragmento de los primeros diarios nos comentaba:

"Noté un silencio inhabitual en un grupo de esa edad y sobre todo tan numeroso. Lo atribuyo en un gran porcentaje a la influencia del entorno (tantos observadores, la cámara, todos los profesores de EF...). También creo que mi actitud los condicionó, pero en menor grado, ya que pienso que ellos no creen que actúe libre de la presión de estar siendo observado" (d-León).

Esta primera situación determina una gran implicación motriz por parte del alumnado, que fue disminuyendo a raíz que la situación pasó a naturalizarse, a perder su carácter de artificialidad. A medida que la situación evoluciona en este sentido, comienza a observarse directamente en el aula, e indirectamente a través de los datos recogidos por los sujetos, un aumento de estrategias para evitar participar de forma tan intensiva en los ejercicios.

Frente al problema de que el alumnado no estudie o no realice los trabajos para casa, la no participación motriz del alumnado ha sido considerada siempre como la principal preocupación de la EF. De hecho, el alumnado parece tener una concepción

muy limitada de la participación, al considerar que esta idea consiste en hacer el mayor número de tareas o permanecer el mayor tiempo dedicado a ellas. Es tan importante la participación motriz en la clase para el alumnado (y en numerosas ocasiones también para el profesorado)⁵⁶, que éste llega a considerar los períodos de tiempo dedicados a realizar otra tarea distinta a la motriz como de menor importancia. Baste recordar, por ejemplo, como infravaloraban los sujetos aquel tiempo dedicado a anotar en la hoja de tareas las ejecuciones correctas del compañero, o, por ejemplo, como Encarna intentaba justificar el contenido y actividades realizadas para el segundo trimestre, respecto a las que se habían realizado anteriormente.

"I) ¿Qué te parece el voleibol?

A) Dentro de lo que cabe, me gusta. Me gusta más que la condición física, entre otras cosas porque trabajamos menos, o sea nos casamos menos. No es que trabajemos menos, no, a ver si me entiendes..." (e-Encarna).

Para nosotros, el hecho de que el alumnado no se opusiera frontalmente a las propuestas del profesor no puede entenderse como una aceptación y participación cognitiva del estudiante. La resistencia se daba de una forma más desapercibida, presentada fundamentalmente por la acomodación que podían permitirse. En este sentido, debemos tener presente que la conducta no siempre es fiel reflejo de las actitudes y sentimientos del estudiante. El papel clave que juega la participación en el sistema de calificación del alumnado lleva a considerar también importante la asistencia a clase. Ésta, junto con la implicación motriz y participación en clase, queda configurada como uno de los elementos más explícitos de la calificación en EF. Es por lo tanto la relación que mantiene con el acceso a la nota la que determina la significatividad alcanzada en los acontecimientos referidos a la asistencia del alumnado a la clase.

"Hoy debido al incidente que tuve ayer con Inma me dolía mucho el dedo pulgar del pie derecho, estaba dudoso si llevar la ropa deportiva o no, al final no la he llevado ni he realizado Educación Física (...) Estaba dudoso porque León me podía llamar la atención por no ir vestido para realizar la clase de EF, pero al final no me ha puesto ni falta" (d-Rubén).

"Hoy han ido por lo menos de 7 a 8 personas sin ropa deportiva, y se creían que por asistir y no hacer deporte se iban a librarse de la falta, pero no, León les ha puesto las cosas claras y les ha dicho que si no hacen justificada la falta, aunque hayan asistido, antes de una semana, se quedan con la falta y ya saben, a la de 3 suspendo el trimestre, esta medida me parece bien, porque si no fuera así, el día que no me peticiera correr, no me ponía chandal y problema resuelto" (d-Encarna).

Dentro de las diferentes actividades de calificación, la significatividad parece ir relacionada con el grado de incertidumbre y riesgo que representa (cf. Doyle, 1983). De esta forma, cuando el criterio de superación de la asignatura de EF es cuestión exclusiva de asistir a clase y realizar las actividades que el profesor vaya proponien-

56. Véase al respecto el estudio realizado por Gil Villa (1995).

do, encontramos una menor frecuencia hacia la calificación en EF, puesto que al estudiante no se le presenta apenas incertidumbre sobre si podrá o no superar la materia. En cambio, a medida que se introducen pruebas más específicas de calificación (como ocurría en el primer y segundo trimestre), el riesgo aumentaría y con ello la significatividad de la tarea. Así, en los dos primeros trimestres, las diferentes actividades de calificación fueron resaltadas por la totalidad de los sujetos, apreciando en sus comentarios la significación que le concedían. Entre ellas, recordemos la prueba de 30 minutos de carrera continua, la valoración de diferentes gestos técnicos de voleibol recogida por los propios compañeros a través de la hoja de tareas, el ejercicio escrito sobre las cualidades físicas y el que se realizó al inicio del segundo trimestre para conocer el nivel conceptual del alumnado sobre el voleibol y sus reglas.

"La prueba de los 30 minutos ha sido inesperada... si la hubiera avisado habría habido mucha gente que no la hubiera hecho" (d-Encarna).

"En la clase de hoy he estado muy tranquilo a pesar que sabía que León me iba a preguntar, lo que no me imaginaba que iba a ser escrito, pensaba que cuando me preguntara no iba a saber la respuesta. Cuando dictando las preguntas, primero a los del grupo uno, pensé que serían más fáciles que las mías pero cuando terminó de dictar eran más o menos iguales. En algunas preguntas nombraba algunos músculos raros que pensé que nunca los había mencionado en clase. Más tarde los demás alumnos decían que eso no lo había dicho en clase, pero León se puso serio y nos callamos. Nos preguntó de cuál Bachillerato éramos y le dijeron que de ciencias, y él se echó a reír y me dije a mí mismo que no importaba el Bachillerato que si no lo habíamos dado en gimnasia no tenía que haber preguntado en el examen, porque como es lógico no lo íbamos a responder. Por otro lado, pensé que esta asignatura la tengo aprobado por los diarios y si me salía mal el examen no tenía que preocuparme" (d-Diego).

7.2. La organización y el control de las tareas

Dentro del sistema de tareas del aula, el otro elemento que determina la significación de las tareas para los estudiantes viene determinado por la rigidez con que éstas eran propuestas para su ejecución. En cierta forma se encuentra relacionado con el factor de la calificación, pues en la medida en que una actividad se califica se exige normalmente una ejecución más rígida de la tarea propuesta. De acuerdo con esto, las actividades con un mayor grado de control por parte del profesor u otro compañero solían llevar aparejada una mayor significación para el alumno. De igual modo, cuando las tareas propuestas se permiten realizarlas con gran flexibilidad la tarea en sí pierde significatividad, aunque puede alcanzarla por acontecimientos que la rodeen mientras ésta tiene lugar.

"León no nos deja salir a correr en velocidad con un pie delante de otro, tenemos que hacerlo con los dos pies paralelos, lo que impide reaccionar más rápido; yo intento poner un pie delante y él se pone a llamarme la atención" (d-Rubén).

La carrera continua que realizaron en fila india y todos al mismo ritmo fue sin duda de las tareas más rígidas realizadas durante las clases, lo que vino acompañada de comentarios por todos los sujetos.

"Hoy me he enterado de que cuando corramos los 30 minutos, no va a ser a nuestro propio ritmo, sino que llevamos el ritmo del que al maestro se le meta entre ceja y ceja, eso no es justo, no todos somos capaces de llevar el mismo ritmo, sólo nosotros debemos regular nuestro ritmo, para no acabar para tirarnos a la basura" (d-Encarna).

Tal y como se ha venido mostrando desde la investigación ecológica en EF (Dyson, 1994, 1995; Fink y Siendentop, 1989; Jones, 1989, 1992; Lund, 1990, 1992; Siedentop, 1998; Tinning, 1983; Tinning y Siedentop, 1985; Tousignant, 1982; Toussignant y Siendentop, 1983...)⁵⁷, la participación del alumnado en la tarea académica va a venir muy determinada por lo explícito y delimitado en que se encuentre el sistema organizativo. En estos casos, la participación medida por indicadores externos será elevada, otra cuestión será el interés y la motivación interna del estudiante.

El hecho de que el alumnado otorgue una significación en función del grado de rigidez y control de la ejecución de la tarea no coincide necesariamente con el grado de interés despertado en ellos. Ambos aspectos difieren, sin embargo, mantienen una cierta relación. Esta podría explicarse diciendo que en la medida en que una actividad es planteada con una estructura informal y sin la supervisión directa del profesor, el alumnado puede actuar de forma más libre y espontánea, resultando normalmente la actividad más atractiva. Esto no quiere decir que la haga mejor o antes, pues esto dependerá de las circunstancias y el contexto específico que le rodee. De igual forma, que los alumnos realicen una tarea de forma continuada, e incluso eficaz, no significa necesariamente que les satisfaga.

Los elementos por lo que parecen guiarse los estudiantes a la hora de dar significado a los acontecimientos del aula, tales como la nota y disciplina, representan de alguna forma los elementos académicos y sociales, si bien lejos de presentarse independientes los entendemos abocados a una fuerte interrelación. Dichos elementos vienen a reducir los objetivos del estudiante a dos, que como ha suscitado Allen (1986, cit. por Hastie, 1995) quedarían centrados la socialización y la superación de la asignatura. No obstante, consideramos que las circunstancias específicas en las que se viene desarrollando la evaluación y calificación de la EF pudiera ser que en ocasiones el primer objetivo viniera a sobreponerse al segundo, tal y como podremos mostrar en el apartado siguiente y retomaremos durante el capítulo III de la tercera parte. De todas formas, este hecho en ningún caso desvirtúa la existencia de una fuerte interrelación entre los elementos sociales y académicos.

57. Véase capítulo II de la primera parte.

8. El sistema social en Educación Física

Un elemento clave de los estilos de enseñanza se centra en el papel que el alumno juega en el aprendizaje del aula. Por ejemplo, si entendemos al estudiante como el principal agente que decide y pone en funcionamiento el mecanismo de aprendizaje, el papel del profesor queda supeditado a un segundo plano, adquiriendo una función de guía u orientador del proceso de aprendizaje. El elemento que en este caso condiciona las decisiones al alumnado parece ser la *motivación*, bien aparezca desde el inicio del proceso como producto del propio sujeto (intrínseca), o bien sea conseguida durante el proceso como consecuencia de factores ajenos al propio alumno (extrínsecos).

En función de nuestros datos, creemos, tal y como también ha afirmado Esteban (1985), que en EF la motivación del alumnado puede ser relacionada con la dimensión empática que rodea a éste. La dimensión empática sobre el alumnado abarcaría tanto la relación profesor-alumnado como la relación que mantienen unos con otros, es decir, lo que ha sido denominado como *relación jerárquica* y *relación entre iguales*. Esta relación nos explica la similitud encontrada en las percepciones negativas de los alumnos hacia la clase en general, y las percepciones hacia las relaciones sociales establecidas en cada uno de los trimestres del curso.

Si observamos la evolución que ha seguido el diferencial, obtenido a través del análisis de la carga emotiva de los diarios en cada uno de los sujetos (tabla 12), observamos la mejora de satisfacciones conseguida en Rubén durante la evolución de todo el programa docente y también la mejora de percepción positiva de Encarna hasta el inicio de la tercera fase.

TABLA 12: RESULTADOS CORRESPONDIENTES AL DIFERENCIAL DE LA CARGA EMOTIVA DE LOS DIARIOS

	FASE 1	FASE 2	FASE 3
ENCARNA	-13,82%	-6,51%	-17,43%
RUBÉN	-11,66%	-2,48%	1,25%
DIEGO	-17,44%	-19,12%	-21,42%

Rubén es el único de los tres sujetos que mantiene una tendencia de mejora hacia valores positivos (consiguiéndolo en la última fase). Para nosotros esta tendencia está relacionada con las buenas e intensas relaciones sociales que mantiene en la clase y en general en el centro.

"Después del recreo estábamos en el patio el Germán, Cándido y yo. íbamos a dar una vuelta con las motos, cuando Germán y Cándido se caen de la moto; Germán se ha roto todo el pantalón, también se hizo sangre, igual que el Cándido; todos estábamos partidos de risa, junto a todos los que estaban allí. Con esta anécdota hemos estado todo lo que quedaba de día guaseándonos de ellos dos. La moto también sufrió daños como el espejo del piloto de delante entre otras cosas" (d-Rubén).

De forma diferente, para Encarna las relaciones sociales suponen situaciones conflictivas. De hecho, apreciamos como a medida que éstas aumentan se produce unas percepciones negativas, y ello lleva a una mayor desmotivación hacia la clase.

Otro aspecto que destaca la alta relación socio-académica de la clase de EF lo encontramos en la preocupación que el alumnado mantiene a la hora de ver con quién se agrupa para realizar las actividades académicas. Tal era la influencia social en el proceso académico dentro del aula de EF, que se originaba una diferente participación del alumno en cada tarea dependiendo de con qué compañero/s compartiera el trabajo. De forma parecida, parece darse también una relación inversa por medio de la cual lo académico influiría en lo social. Así, de algún modo, el nivel académico y motriz alcanzado en la tarea determinaba una jerarquía social entre los compañeros, muy tenida en cuenta, por cierto, a la hora de formar los grupos de trabajo.

"Cuando han empezado a jugar, sobraba un jugador para estar los justos, y ninguno era lo suficiente compañero como para retirarse, todos querían jugar y nadie cedia y se retiraba, todos decían ¡Vete tú!, y empezaban a señalar, al final acusaban a los más inocentes hasta que conseguían echarle" (d-Encarna).

Durante las observaciones realizadas, apreciamos como las formaciones de grupos para el trabajo académico parecían más obedecer a razones de amistad y afinidad, es decir, a formaciones sociales, más que de dominio o competencias sobre la actividad. Este hecho se encontraría determinado, además de por las circunstancias concretas de la EF, por la propia edad del alumnado, donde los criterios de agrupación y amistad que dominan el inicio de la edad escolar se han visto bastante modificados (Coll, Palacios y Marchesí, 1995).

En las agrupaciones, el género, como importante estrato social, pudo apreciarse de muy diferente forma e intensidad en los sujetos estudiados. En Rubén era en el que más se apreciaba una cultura sexista dentro del aula. Pensamos que pudiera ser síntoma de una menor madurez, todavía reflejo de final de la etapa de pubertad⁵⁸, y por ello presentando una mayor diferencia con respecto a sus compañeros en lo relativo al pensamiento y conducta representativa de la cultura adulta.

La construcción social del género en Rubén se mantiene muy marcada durante este curso académico. Tendía a considerar a las compañeras como menos preparadas y más "torpes" para el deporte, o por lo menos las referencias negativas parecían apuntar sólo al sexo femenino. Además, evitaba colocarse con alguna de las compañeras para que no fuera utilizado como elemento de burla por el grupo de amigos. Del mismo modo, él reproducía estos comportamientos cuando era otro el que se agrupaba con una chica. En él, al menos de una manera más pronunciada, este ámbito social condicionaba también la implicación académica en la tarea.

58. De hecho, las referencias que Rubén ofrecía al respecto encontraban una similitud con muchos de los comentarios que fueron recogidos por el investigador, también a través de diarios, en el estudio piloto que se llevó a cabo un curso académico anterior, en el mismo centro y sobre el nivel de 4º de ESO.

"Luego por parejas hemos tenido que hacer unos ejercicios físicos y a mí me toca con Celia, que es una niña no muy guapa. Germán, Santi y compañía se reían ya que he tenido que tocarle o cogerla de sitios que ellos se cachondeaban de mí. (...) Sin embargo Germán y compañía seguían con sus burlas como: 'que cuidado con los bombos', 'úsalo', 'que no me aproveche'" (d-Rubén).

Pero aunque en Rubén se presenta de esta forma tan acusada, consideramos que los patrones cognitivos y conductuales representativos de una cultura sexista fueron manifestados (en mayor o menor medida) por todos los sujetos. Por ejemplo, a la hora de apreciar las relaciones entre el profesor y los alumnos, todos los sujetos coincidían en que el sexo determinaba fuertemente esta relación. Así, para los chicos, Rubén y Diego, dentro de la situación específica desarrollada en el aula de EF (y seguramente influenciados por las vivencias anteriores) existía un diferente comportamiento del profesor con los alumnos en función del sexo que estos representaran.

"He tenido que hacer 10 abdominales por llegar el último, pero yo he visto que yo no he sido, ha sido Mari Carmen, pero lo comprendo a León, está muy buena para hacerle hacer abdominales" (d-Rubén).

Desde la visión de la chica (Encarna), esta relación quedaba reflejada de diferente forma. Destacaba la seducción que utilizaban algunas compañeras con el profesor, como forma de hacer la "pelota". De una u otra forma, la relación social con el profesor seguía quedando influenciada en función del género.

"Al ser un profesor nuevo ha habido todo tipo de comentarios en clase, las chicas decían si estaba bueno o no, y los chicos o le sacaban defectos o se abstienen de hablar" (d-Encarna). (una compañera de otro curso) "También dice que a parte de al pequeño grupo de tías que se le caen la baba por él, a los demás de la clase los trata sin respeto ninguno, tan sólo porque se despistan y preguntan algo, y él lo tenga que repetir, le da tanta rabia que se les pone a chillar sin motivo" (d-Encarna).

Finalmente, Encarna parecía acusar a su rol femenino del bajo autoconcepto y su baja participación académica. Su manera de comportarse representaba, según entendemos, muchos de los patrones conductuales marcados por el género, descritos en varios de los trabajos recogidos por Woods y Hammersley (1995).

En el contexto de la actividad física, Buñuel (1992) ha destacado la imposición del modelo instrumental dentro de la construcción social del cuerpo en nuestra sociedad. Este mismo modelo ha sido acogido de diferente forma por chicos y chicas. En el ámbito de la EF, el género ha sido también considerado como un elemento importante del contexto que suele determinar la participación motriz y el rendimiento físico de las aulas (Scranton, 1995; Wright, 1995), influyendo en la autoestima y el autoconcepto de los estudiantes. Como ha apuntado Lirgg (1993) el género puede tener gran influencia en las comparaciones sociales que realizan los estudiantes, hecho que les ayuda a tener más confianza en sí mismos y un mayor rendimiento en las tareas motrices. Sugiere de esta forma que que las chicas definen el éxito de forma diferente a los chicos, pero ello dependiendo a su vez de las actividades en las que ambos participen.

Capítulo III. La configuración de roles en el aula. Hacia una reinterpretación de la teoría sobre los estilos de enseñanza

1. Entender y negociar los estilos de enseñanza

La variedad de situaciones de enseñanza que tuvo lugar a lo largo del programa docente ha mostrado diferentes representaciones en los tres estudiantes. No obstante, los diferentes niveles de responsabilidad concedidos al alumnado, dentro del aula de EF, nos han permitido apreciar una resistencia compartida, aunque manifestada de diferente forma, hacia lo que supone un cambio curricular, y sobre todo, hacia lo que significa un cambio de movilidad en la posición que el alumno viene ocupando dentro del aula.

Durante la primera fase, en la que predominaba una enseñanza más directiva, hemos recogido un mayor número de conductas y expresiones representativas de una "cultura contraescolar" (Willis, 1988), manifestada en nuestro caso de una forma bastante oculta, evitando de este modo manifestar explícitamente al profesor su rechazo, y a la vez con ello un clima conflictivo en la clase. Los intentos por camuflarse entre otros compañeros, simular la realización de ejercicios cuando el profesor se encontraba observando y opuestamente disminuir la intensidad cuando éste se daba la vuelta o dejaba de observar, la tendencia a marcar su propio nivel de ejecución, aún en contra del modelo solicitado (o impuesto) por el profesor, eran algunos ejemplos de actuación del alumnado.

"Yo es que creo que León no podría hacer nada porque claro somos muchos, yo mismo muchas veces no tengo ganas de hacer EF, y yo que se, estamos haciendo todos los días lo mismo como te he comentado antes. A lo mejor si nos dejara jugar a un deporte, pues a lo mejor jugábamos todos y no se quedarían algunos porque llegan claro a lo mejor dicen estoy lesionado o algo y es que no tienen ganas de hacer EF. Y a mí me ha pasado una vez, ¿no?, y entonces se queda ahí y se lo pasa mejor ahí sentado y se ríe de la clase y todo. Al principio sí, al principio íbamos, pero ya últimamente..." (e-Diego).

Precisamente, sobre la rigidez en la realización de las tareas fue donde encontramos mayor número de alusiones por parte del alumnado. Las decisiones del profesor por las que imponía un mismo ritmo de ejecución en las tareas, limitaba el espacio, delimitaba el inicio y final del ejercicio, o imponía los compañeros en el trabajo de grupos, eran las decisiones más criticadas por parte del alumnado, y a la vez, las que más propiciaban una actuación de resistencia. Todas estas acciones parecían manifestarse con el objetivo de reivindicar un nivel propio de individualización en la ejecución del ejercicio. Estas actuaciones eran abiertamente comentadas por el alumnado. Así, al referirse a un momento de la clase donde se trabajaba la carrera continua, afirmaba:

"...algunos se han mareado, creo que es mentira, sólo buscaban sentarse debajo de los árboles, algo que yo también deseaba pero la clase de hoy no es para tanto" (d-Rubén).

De forma parecida, en este primer trimestre las clases para Encarna fueron intensas y monótonas. Una estrategia utilizada por ella era la de aparentar inicialmente un menor nivel, y así poder hacer creer al profesor que había existido un esfuerzo y mejora final en sus rendimientos motrices.

"...no tengo mucho que decir, pero entre nosotros, si yo quisiera sé que podría esforzarme mucho más y sacar más rendimiento de las clases de EF, pero prefiero no hacerlo y cuando hay una prueba decisiva poner todo el empeño y hacerlo bastante bien, y así quedas como la que se ha esforzado todo lo que daba de sí para la prueba, y lo que el profesor no sabe es que tu rendimiento normal es ese y que en la clase prefieres tocarte las narices y hacer lo justo" (d-Encarna).

En general, los estilos tradicionales utilizados bajo el contenido de condición física representaban un trabajo duro y repetitivo, lo que hacía reivindicar de forma global una forma más relajada de trabajo.

(los profesores) "Deberían hacer ejercicios de otro tipo, por ejemplo en grupos de más de 2, un poco tipo juego, en definitiva ejercicios que entretengan a la clase en general, y que al ser divertidos no nos aburramos de repetirlos" (d-Encarna).

"En algunas clases pienso que es un rollazo, porque es que te hartas de hacer lo mismo. La semana que viene dijo que íbamos a hacer voleibol, yo creo que eso está bien, porque siempre calentamiento, y siempre es el mismo; luego corremos diez o quince minutos, esta semana no hemos hecho, pero que siempre son ejercicios muy parecidos, yo creo que la gente se aburre, yo por lo menos..., algunas clases son un rollazo. No se están bien las clases pero creo que debería haber más deportes. Algunos días puedes practicar algún deporte, o a lo mejor hacer grupos y que se fueran algunos al deporte que quieran ellos (...) Yo que se, en un trimestre, siempre haciendo lo mismo resulta muy monótono. A lo mejor que un día que otros o algo pues dejarse algún deporte o que nosotros hiciésemos algo que nos gustara" (e-Diego).

En el otro extremo, cuando el programa docente se encontraba en una fase de mayor autonomía para el alumnado (fase 3), donde éste tenía que asumir determinadas responsabilidades como entrenador de un grupo de compañeros, tendían por propia iniciativa a limitar sus funciones esperando la actuación del profesor, simulando no enterarse de lo que tenían que realizar o terminaban cediendo ante las presiones de sus compañeros y negociando con ellos una parte o la totalidad de las decisiones que tenían cedidas por parte del profesor.

"Al empezar me daba un poco de corte, luego ya me iba desenvolviendo con facilidad, pero me daba un poco de vergüenza, porque lo primero yo no sé nada de voley, bueno un poco pero no tanto como para corregirles posiciones, hacer jugadas tácticas, etc,... Menos mal que León llega a veces y me da alguna idea sobre como dirigir algún ejercicios y Jesús (un compañero del grupo) también dirige un poco pero porque él sabe un poco de voley, pero a ver si esto mejora un poco" (d-Rubén).

A la hora de asumir las responsabilidades del aula, han pesado las características personales de cada uno de los alumnos, pero de otro lado, también deben considerarse el peso social y las consecuencias particulares que han tenido en cada uno de los casos. Para la situación concreta de Encarna, las limitaciones de asumir la responsabilidad del papel de entrenadora han venido muy determinadas por su personalidad y su baja autoestima y autoconcepto, aspectos que en el fondo los consideramos producto de las experiencias sociales previas. Con ello, queremos dejar constancia de las diferencias tan importantes que existían en las situaciones de aprendizaje individualizado, frente a las situaciones de aprendizaje por compañeros.

"El voleibol es un deporte que me ha gustado de siempre, pero no jugar, sino ver como lo hacen, ya que yo nunca he intentado aprender y por lo tanto no sé y me da mucho corte el hecho de poder quedarme en ridículo, que es lo que más te impide jugar, y mucho más si eres una persona muy tímida que se toma mucho en serio los comentarios de la gente, como es mi caso. Yo creo que los deportes no están hechos para la gente tímida, sino para la gente fuerte (de carácter) y luchadora, con afán de ganar" (d-Encarna).

En una u otra situación, los alumnos presentaban una actitud en contra de los cambios curriculares, pues éstos eran vistos como una amenaza a la situación instaurada en las clases de EF años atrás. Cada innovación en la manera de actuar del profesor y la implicación que ello tenía para su trabajo en clase, desencadenaba una mayor intensidad en los procesos de negociación entre profesor y estudiantes (Woods, 1977, 1983, 1989, 1990). Las intenciones del alumnado solían centrarse en mantener la situación que ellos esperaban encontrar desde el inicio de las clases, tal y como había sido años atrás.

"Rubén.- No sé, las clases de EF siempre han sido un poco ir al patio, y sí, el maestro que te dirija más o menos en el patio por si tienes que hacer carrera continua y tal. Un poco te liberas de todas las presiones que has tenido en la clase anterior. Pero si sales de la clase anterior y entras de nuevo en EF, no me lo imagino que fuera como éstas tampoco, yo la dejaría como está.

Investigador.- ¿Y si permitiera que jugarais con el balón a lo que quisierais?

Rubén.- Entonces tampoco sería ya EF, sería un recreo, y para eso tenemos el recreo, la media hora de recreo que tenemos; no sería tampoco EF. Si la EF fuera darnos un balón y ponernos a jugar al fútbol o al baloncesto o a lo que sea para eso tenemos el recreo, ¿no? Entonces si tenemos una hora de EF, entonces que nos implanten esa hora de lo que es EF. Por ejemplo si tenemos que analizar tal deporte, pues sí, a lo mejor hay que hacer 15 minutos de carrera continua, o estirar un poco, o..." (i-Rubén).

Según los estudiantes, el control del profesor debía mantenerse en un punto intermedio entre el autoritarismo y la libertad. La visión del profesor tendía a ser negativa si éste se situaba tanto en uno como en el otro extremo. De esta forma, encontrábamos una relación importante entre las concepciones de las que partían los alumnos y las actitudes de oposición y resistencia que venían estableciendo. Con ello, la actuación de oposición de los estudiantes era más intensa a medida que se apartaban del modelo aceptado por ellos y que habían vivenciado años atrás. La actuación de cada uno de los estudiantes podría ser situada, de una forma simplificada, en función del siguiente gráfico:

Hidden page

Hidden page

A) No, o sea, mala de entrenadora, porque no se entrena, no tengo ni idea; pero vamos, no creo que lo hayan pasado tan mal conmigo. No los he tenido controlados, yo no puedo regañar a alguien porque no soy nadie para regañar, no puedo decirles lo que tienen que hacer. Tampoco les vas a dejar que hagan lo que les de la gana, pero tampoco les vas a marcar mucho los pasos.

I) Pero, ¿por qué no?, eres la entrenadora.

A) Bueno sí, eso es un nombre así muy abstracto ¿no?, yo me he considerado una más del grupo que lo único que hace es dirigir.

I) ¿Crees que el único que puede mandar es el profesor?

A) Hombre... debería. Los alumnos no porque no causan ni respeto ni nada. Es que no, es que eres uno más de la clase y ya está.

I) ¿Qué podría hacer el profesor para que obedecieran al entrenador?

A) No lo va a conseguir. O sea, a mí me ha dado mucha rabia que llegara León y me dijera oye, diles esto; y estaban al lado y lo estaban escuchando, pero ... "diselo tú", pero no, se lo tenía que decir yo, y no es lo mismo; la primera hacen lo que les dices, pero la segunda no. A mí personalmente me tomaron a la torera. Yo no tengo genio,... yo no..., yo no les chillo porque es que por muy nerviosa que me ponga yo prefiero coger y largarme, que he estado a punto de hacerlo en varias clases, coger y decir "se va todo a la mierda y yo me voy". No gente que se le pone a chillar y a regañar y..., pero no, o sea que no, es que considero que no sirvo, que..." (i-Encarna).

En este caso, la tarea del profesor se presenta difícil a la hora de desarrollar la autonomía del alumnado en el aula, pues éste ejercía una fuerte presión a través de sus acciones y comentarios, intentando mantener la posición inicial acorde con sus expectativas. Esta resistencia del estudiante era motivada por diversos elementos. Uno de ellos, y tal vez el más marcado en el aula, tiene que ver con la propia situación jerarquizada que se vivía en el aula, y por supuesto en el centro. La manifiesta diferencia en autoridad entre profesor y alumnado suponía uno de los rasgos más asumidos por el estudiante dentro de la vida escolar, si bien, viene a manifestarse para cada estudiante en momentos y formas diferentes. En general, la posición que ocupa profesor y alumnado solía presentarse como un elemento que condiciona fuertemente la participación entre ambos.

"Puede que sea de ideas atrasada, pero para mí un profesor nunca será un amigo, quizás sea porque ninguno me ha dado la oportunidad de pensar que se puede confiar en ellos como en otra persona, todos los profesores que he tenido, siempre nos han mirado por debajo del hombro, y siempre nos han hecho creer que ellos son superiores a nosotros, y nosotros tan sólo simples estudiantes, sin voz ni voto, y a merced de lo que le dé la gana de hacer con nuestras notas, según le caigamos bien o no" (d-Encarna).

"Investigador.- ¿Qué papel crees que debe tener profesor y alumno durante las clases de EF?

Alumno.- Yo creo que está bien la distancia que ponéis, porque eso que dicen que el profesor tiene que ser un amigo, es que mucha confianza es también malo, porque ya no te lo tomas en serio, ya no lo ves como un profesor.

No sé, yo es que tengo otra idea, yo puedo ser tu amiga pero del Instituto para fuera, del Instituto para dentro tienes que ser un profesor y ya está. Fuera te comportas bien pero aquí me puedes hacer la putá más grande, pues eres el profesor" (i-Encarna).

Hidden page

I) ¿Crees que te hacen más caso a ti que a León?

A) No. A León lo tenían más..., si, a León le hacían más caso que a mí, yo a lo mejor decía cualquier cosa y me ponían más pegas. A León si le hacían más caso que a mí.

I) ¿Es porque a ti te conocen más?

A) No, es porque él es el maestro y..., ellos decían 'éste que es compañero nuestro... vamos a ver si se enrolla', por eso a él lo tienen por más estricto que a mí" (i-Rubén).

A pesar de que los roles para el aula parecían venir determinados y hasta impuestos por las situaciones ya instauradas en el centro, la creación de un clima más o menos democrático hubiera quizás mejorado si el alumnado hubiera percibido de forma más consistente las intenciones curriculares del profesor, es decir, el sistema de creencias que guían las decisiones de enseñanza del docente. En este sentido, las "orientaciones de valor⁵⁹" de las que debía partir el profesor, podemos decir que no estuvieron lo suficientemente explícitas.

"...también hay algunos ejercicios que me parecen una tontería pero algún fin seguirán" (d-Diego).

De hecho, en algún caso, si no hubiera sido por las reflexiones surgidas a través de la propia participación en la investigación los alumnos no hubieran podido imaginar el verdadero objetivo del profesor. En este sentido, diversos estudios en el contexto de la EF han mostrado la discrepancia que en ocasiones suele existir, entre las razones por las que el profesor de EF propone y desarrolla ciertas tareas y la percepción que el alumnado expresa de por qué cree que las realiza (cf. Carlson, 1994, 1995; Hopple y Graham, 1995; Kollen, 1981).

"Estoy muy de acuerdo con lo que dices, ya que no tenía ni idea de que lo que se pretendía era la enseñanza mutua (...) Es verdad que he criticado mucho que no nos ha informado de la manera de practicar el voleibol. Después de haberlo leído me he dado cuenta que pretendían que nos enseñáramos nosotros mismos, pero yo eso me he dado cuenta cuando lo he leído aquí. Yo el año pasado no tenía ni idea, no lo interpretaba que se quería que nos relacionáramos más, que nos ayudáramos; y como veía que nadie se ayudaba por eso no lo interpretaba, no entendía el sentido que quería darle a la clase; no sé si es porque no lo explicaba bien o yo que sé, pero no le había encontrado ese sentido" (i-Encarna).

3. Jugando a ser profesor

Es precisamente a partir del final del primer trimestre donde el trabajo por parejas comienza a hacer su aparición, pero no será hasta el segundo y tercer trimestre cuan-

59. Las "orientaciones de valor" son estructuras de creencias o posiciones filosóficas que influyen en el énfasis relativo del profesor sobre el alumno, el contexto y el cuerpo de conocimiento" (Ennis, Ross y Chen, 1992). Los alumnos lo captan de la realidad del aula ya que parten de la conexión que existe entre la "orientación de valor" de los profesores y lo que éstos hacen en las clases.

do uno de los alumnos debe enfrentarse a otros, y es precisamente éste uno de los mejores momentos para apreciar la importancia del proceso de socialización que acompaña el aprendizaje académico del aula de EF. En nuestro caso, este proceso se alimentaba sobre las percepciones acerca de la propia valoración y juicio social que el profesor y los compañeros pudieran realizar durante la preparación y realización de los ejercicios de clase. En este sentido, aunque algunos estudios han demostrado que los estudiantes actúan guiados por los premios y castigos académicos establecidos para el aula, donde la "nota" supone una fuerte motivación (Doyle, 1977, 1986; Rivas, 1990, 1991, 1993; Siedentop, 1998), en el caso de la EF, junto a éste elemento, podríamos hablar a su vez de una calificación social, en ocasiones de mayor peso para el sujeto que la calificación académica.

De hecho, durante su actuación en clase los alumnos mantenían una fuerte motivación hacia la imagen que creían estar dando. Esta percepción podía dividirse, de un lado, en la visión que creían que el profesor se formaría de ellos, distinta a su vez, y opuesta en ocasiones, a la valoración que los compañeros pudieran formarse. El alumno trataba en la mayoría de las ocasiones de ganarse al mismo tiempo lo que Jackson (1992:66) denominó "la aprobación de las dos audiencias", tratando de ser a la vez un buen alumno y un buen compañero. En ocasiones, las expectativas del profesor se han encontrado enfrentadas a las expectativas del grupo, situándose el alumno en un dilema importante: ¿Debían agradar al profesor y ser recompensado por éste, aún siendo la actuación rechazada por los compañeros?, o bien, ¿debían responder a las exigencias de los compañeros (al menos los más cercanos), enfrentándose para ello, de una forma directa o indirecta, a la autoridad del profesor y exponiéndose al peligro de recibir el castigo académico correspondiente?

En la mayoría de las ocasiones donde hemos podido apreciar a los sujetos enfrentados a tales situaciones, hemos observado como éstos utilizan una serie de maniobras para ocultar las conductas que pudieran desagradar a los compañeros y especialmente al profesor; si bien es verdad, que la actuación es algo diferente en función de que se trate de agradar a los compañeros o al profesor. Mientras que con los compañeros entendemos que se siente más movido por una posible valoración social (dependiendo su intensidad de la persona o subgrupo de que se trate), con respecto al profesor se encontraría más motivado por una valoración académica, aunque esto no indica de ningún modo la inexistencia de una influencia social.

"Molestia no, porque si te lo dice no vas a decir no, no lo cojo; pero un poco el decir pero mira éste, el enchufao o algo de eso. Porque aunque ellos sepan que te lo ha dicho a ti, pero que digan mira se ha quedado el último para ayudarle, el pelotas o lo que sea, corte por lo que puedan pensar los demás en ese momento" (i-Rubén).

Las mismas sensaciones de vergüenza se han ido repitiendo cuando el alumno creía estar expuesto a las miradas de otros compañeros. Así, cuando el profesor les estaba grabando en vídeo la realización del remate en voleibol, Diego, aprovechando un descuido del profesor, se retira de la función de rematador apartándose del foco de escena y de la valoración del resto de compañeros. Tal vez en este sentido pudiera

Hidden page

Hidden page

Capítulo IV. Una reinterpretación de la investigación sobre los estilos de enseñanza. El camino a recorrer

1. Introducción

El análisis presentado en el capítulo anterior difiere del que podamos encontrar en la mayoría de las investigaciones sobre el tema. La obra en general ha destacado el contexto de las interacciones que se producen en el aula. El lector habrá podido advertir cómo el texto presenta una visión retrospectiva de la experiencia, en la que se ha intentado narrar no sólo la historia de los participantes, sino la nuestra propia.

Manteniendo nuestro objetivo de incitar al docente a analizar su propia realidad, el texto refleja las difíciles decisiones metodológicas que fueron necesarias adoptar para llevar a término nuestro estudio de casos. En este sentido, puede decirse que tiene ciertos objetivos didácticos. De cara a este propósito, se ha presentado un diseño flexible, mostrándose no sólo el producto de la obra sino el proceso seguido, es decir, la forma en que evolucionaron los conceptos clave o la manera en que han ido surgiendo acontecimientos y decisiones inesperadas durante el tiempo transcurrido en el campo.

Dado su carácter abierto, y la forma de entender y presentar la obra, nuestra pretensión, más que formular un listado de conclusiones exhaustivas propio de la investigación experimental, será la de revisar las cuestiones más significativas que han ido apareciendo durante el periodo de la investigación. Al respecto, se hace necesario aceptar primero las numerosas limitaciones que ha podido presentar nuestro estudio, pues sólo de esta forma estaremos en disposición de plantear algunas aportaciones para las investigaciones siguientes. Entiéndase estas aportaciones como el inicio de un camino a recorrer dentro de la investigación de los estilos de enseñanza en nuestro país.

2. Limitaciones y posibilidades de nuestro estudio

Una de las primeras cuestiones que deben realizarse los profesores al iniciar una investigación es la de por qué investigar. Una parte de las investigaciones sobre educación han mantenido un gran abismo entre los intereses académicos de los investigadores y las necesidades y realidades que la sociedad demanda de esos profesionales. El campo de la investigación sobre los estilos de enseñanza ha presentado particularmente una considerable distancia entre estos dos intereses.

El modelo científico generalmente desarrollado bajo el predominio del enfoque proceso-producto ha reducido enormemente la utilidad que los resultados hubieran podido tener para los profesores. Pasados estos tiempos, consideramos que la etnografía, bien en su perspectiva interpretativa o en su dimensión crítica, podría resultar un diseño adecuado para retomar el estudio de los estilos de enseñanza (Woods, 1989, 1992, 1998). Lejos de descartar los resultados encontrados durante los años 70 y 80, se necesita validar gran parte de este conocimiento y profundizar, al mismo tiempo, en las lagunas insalvables en las que quedaron estancados los trabajos anteriores.

La tradición en la investigación de los estilos de enseñanza mantiene un peso importante dentro de la cultura profesional. Entender y aplicar nuevas formas de investigación a una temática con tan larga historia no resulta, en todo momento, una cuestión fácil ni dinámica. Al respecto, nuestro estudio ha presentado importantes planteamientos interpretativos, sin embargo, hemos evitado hablar de etnografía al referirnos al diseño de nuestra investigación, al menos en el sentido en que se viene utilizando desde el campo de la antropología (cf. García y Pulido, 1994; Wilcox, 1993; Wolcott, 1982, 1993)⁶⁰. Las limitaciones de nuestro trabajo, con respecto a lo que un diseño etnográfico podría haber aportado, las resumiremos en los siguientes puntos:

a) En primer lugar, el propio diseño curricular de carácter cuasiexperimental ha podido contradecir el propio sentido de un estudio sobre los contextos naturales.

Tal y como lo entendemos ahora, consideramos que la planificación inicial de un diseño de intervención (similar a la investigación-acción) pero con ciertos tintes cuasiexperimentales, determinado en gran parte por la tradición existente en la investigación sobre los estilos de enseñanza, ha supuesto el contraste más importante con respecto al resto de la metodología desarrollada. No obstante, la flexibilización del diseño alcanzado, a medida que se avanzaba durante la estancia en el campo, ha ido permitiendo la modificación de los objetivos de la investigación, ante lo cual ha podido existir cierta confusión en el lector.

Consideramos rechazables las dos posturas extremas que vienen a considerar al diseño, de un lado, como una solución perfectamente definida antes de la entrada en escena, y donde el investigador debe ir cumpliendo cada una de sus prescripciones; y de otro, como un proceso abierto, por el cual todo tenga cabida. Sin embargo, debemos reconocer que en nuestra investigación hemos partido de una posición más cercana a la primera solución, debido a las influencias aludidas, para terminar situándonos más acorde con la segunda perspectiva. Así, debe entenderse que nuestro estudio fuera configurándose durante el mismo proceso de la investigación. Dicha evolución ha ido permitiendo cambiar el propio objetivo de estudio, de tal forma que, desde la idea inicial de estudiar el aprendizaje del estudiante en una situación de enseñanza, determinada por cada uno de los estilos de enseñanza desarrollados, nos situábamos posteriormente en el intento por comprender los significados que los estu-

60. Quizás en este sentido no sería apropiado denominar etnografía a la investigación que el profesor debería realizar en su aula, especialmente en lo que respecta a su deber moral e implicación hacia el cambio.

diantes asignaban a las diferentes situaciones de clase. Con ello, nos alejábamos de la tradición por demostrar el efecto de cada uno de los estilos en el proceso de enseñanza. Podríamos decir que la atención y el esfuerzo lo hemos situado en describir e interpretar la representación que de cada situación realiza el estudiante, es decir, la significación que éste atribuye dentro de la realidad del aula de EF.

En cualquier caso, una vez finalizado todo el proceso y con la experiencia conseguida durante él, nos inclinamos más por la utilización de diseños más flexibles, que permitan con mayor facilidad la modificación y concreción del objeto de estudio durante el propio periodo de la recogida de datos; única posibilidad de estudiar una realidad que se caracteriza precisamente por su continua variabilidad, camuflada por una aparente monotonía.

b) En segundo lugar, el propio objeto de estudio no debe considerarse, para nuestro caso, representado por la cultura escolar, aún reconociendo actualmente que hubiera sido bastante enriquecedor para entender las pautas de acción y pensamiento del grupo social, que interactuaba durante el proceso didáctico que permitía cada estilo de enseñanza.

El hecho de describir algunas de las interacciones que se produce entre el alumnado y el profesor, en las situaciones de aplicación de los diferentes estilos de enseñanza, no puede confundirse con un análisis de la cultura que encierra el aula de EF. La etnografía, entendida en su sentido antropológico, hubiera sido el diseño adecuado para el análisis de la cultura escolar; sin embargo, nuestra intención al respecto ha sido tratar de describir la construcción de los significados que el estudiante realiza dentro de la realidad escolar, donde se desarrollaban, para este caso, experiencias centradas sobre los estilos de enseñanza. No obstante, estas experiencias pueden situarse como parte de la cultura del alumnado, componente de lo que sería una cultura escolar de ámbito más amplio y donde formaría parte también la cultura del profesorado; cuya temática debe reconocer, por cierto, que ha estado ubicada en un segundo plano. Tal vez, respecto a esta limitación, nos queda la duda de saber si la disposición por mantener los estilos de enseñanza dentro de la frontera que hemos definido en el capítulo anterior, no puede entenderse sólo como una cuestión de interés por parte del alumno. Tal vez podría estudiarse si existe un interés parecido por parte del profesor para mantener las clases en ese punto del continuo del espectro de estilos de enseñanza.

c) De otro lado, si nuestra investigación hubiera pretendido comprender la totalidad de la cultura del alumnado dentro del aula, como parte de la cultura escolar (objeto propio de la etnografía educativa institucional), creemos que hubiera sido necesaria las aportaciones de un mayor número de perspectivas, donde, por ejemplo, se tuviera en cuenta la información procedente de diferentes subgrupos dentro del alumnado, y no sólo de tres miembros de ella. Con ello, reconocemos que la selección de los casos, tal y como tuvo lugar, no sería la más adecuada para abordar un estudio etnográfico de la cultura del estudiante. La selección de sujetos ha respondido más a los intereses por asegurar un buen funcionamiento del diario personal, que a la intención

por recoger una muestra variada de opiniones de estudiantes. En este sentido, ha prevalecido la decisión de mantener a los informantes fijos (Encarna, Rubén y Diego), frente al carácter sustitutivo y variable característico de la etnografía. Con los tres estudiantes hemos podido profundizar con mayor medida en sus vidas, y en los factores personales y sociales que conectan sus vidas con el aula; aunque ello haya limitado el conocer una mayor variedad de significados sobre los estilos de enseñanza.

d) Otro de los aspectos que consideramos que no comulga del todo con el enfoque etnográfico, es la propia recogida de datos y los instrumentos mismos utilizados para este fin. Así, el diario y la entrevista han ocupado un protagonismo principal, dejando a la observación participante, considerada por ciertos autores (Goetz y LeCompte, 1988:126; Woods, 1989:49) como principal fuente de datos de la etnografía, en un lugar un tanto reducido.

e) Por último, el análisis de datos, según nos parece, constituye otro punto de diferenciación. Así, aunque en la investigación hemos mantenido un contacto con los datos recogidos durante toda la estancia en el campo, debemos reconocer que su análisis ha sido más bien de carácter superficial, realizando, una vez retirados del campo, un análisis de los datos verdaderamente intenso. Con ello, tal vez se haya podido limitar el proceso cíclico que viene caracterizando la investigación interpretativa, y que de cualquier forma creemos que es también un distintivo importante de la etnografía.

A pesar de las posibles limitaciones que acabamos de enumerar, debemos reconocer que el estudio presentado ha supuesto para nosotros un avance en la forma de entender la teoría de los estilos de enseñanza. La conciencia sobre el profundo cambio que se ha ido produciendo en nuestra forma de entender la investigación educativa y la manera de abordar el objeto de estudio tratado, ha sido uno de los mayores aprendizajes que valoramos al finalizar esta obra. Al respecto, debemos reconocer que se ha producido una evolución de nuestras concepciones docentes y de investigación. Creemos que con ello hemos cumplido los objetivos metodológicos planteados en el capítulo III de la segunda parte.

Con estas pretensiones, habrá observado el lector que nos hemos centrado en la comprensión de lo que se estudia, renunciando por el momento a toda pretensión de transformación, si bien, se entiende que conocer la realidad supone un primer paso para poder posteriormente transformarla. De hecho, la investigación comenzaba siendo un planteamiento enfocado hacia la intervención didáctica, pero su evolución nos llevó a plantear definitivamente un enfoque más descriptivo e interpretativo, sin ninguna intención de intervención. La influencia ejercida por las investigaciones proceso-producto existentes, nos han podido conducir a ofrecer una cierta contradicción en la aplicación de los estilos de cara al definitivo objeto de investigación, tal y como hemos indicado.

La aplicación de tres estilos de enseñanza diferentes ha producido algunas situaciones poco naturales en la realidad cotidiana de las clases de EF. Sin embargo, una vez finalizado el proceso, hemos podido apreciar las limitaciones que pueden presen-

Hidden page

Hidden page

- *Irrelevancia* o el estudio de problemas que sólo le interesan a los propios investigadores, pero de poco servirán para comprender o mejorar las prácticas educativas.
- *Baja calidad* a través de la utilización de métodos pobres para la investigación educativa. Abunda la transformación de variables del aula a unidades numéricas para su tratamiento estadístico, perdiendo la riqueza conceptual del problema.
- *Baja utilidad, eficacia y productividad de la investigación educativa*. Cuando las investigaciones en el campo educativo se realizan con la finalidad de que quienes la realizan consiga los requisitos de productividad exigidos académicamente, se está sacrificando la productividad por una rentabilidad.

Puestos a ayudar en esa indagación permanente del profesor, permítasenos finalizar la obra con algunas de las premisas que consideramos necesarias tener en cuenta, de cara a construir el nuevo camino teórico y metodológico para el estudio y práctica de los estilos de enseñanza. Creemos que con algunas de estas reflexiones la investigación y el conocimiento sobre el tema se pueden ver sustancialmente mejorados. Éste es fundamentalmente nuestro deseo.

3.1. Integrar la investigación de los estilos de enseñanza a nuestra función docente

La teoría del espectro de los estilos de enseñanza en la EF, lejos de ser vistos como un modelo fijo donde el profesor puede ser inscrito en uno de sus puntos, debe tenerse en cuenta como un proceso de investigación a través del cual el profesor debe buscar la línea que le permita desarrollar la clase de forma más satisfactoria, teniendo en cuenta para ello los contenidos empleados, el número de alumnos, el nivel de partida del estudiante, los objetivos propuestos, etc.

La innovación de la enseñanza de la Educación Física (EF), la investigación en el aula y los estilos de enseñanza están íntimamente relacionados.

La triada: innovación-investigación-estilos de enseñanza puede relacionarse con el hexágono sistémico del perfeccionamiento profesional de los docentes (Fernández, 1994) en el que se consideran los cinco elementos siguientes: profesionalización docente, perfeccionamiento docente, investigación en aula, documentación-información e innovación educativa. De ellas, la innovación y la investigación aparecen presentes tanto en el hexágono como en la triada (triángulo) del desarrollo profesional.

Esta triada se ve afectada desde el momento en que el profesor se plantea cambiar su enseñanza de la EF y quiere innovar en sus clases. Para ello el profesor debe plantearse un problema, un interrogante dentro de su aula sobre lo que quiera investigar, y ello le llevará a modificar su manera de enseñar en la clase.

Todas las variantes surgen de un problema dentro de la clase de EF: Mis alumnos no muestran interés por el contenido de la enseñanza; voy a buscar una manera de que mis alumnos les interese el calentamiento; en consecuencia voy a buscar una

manera diferente de realizar el calentamiento (innovar). Ello supone que voy a probar (investigar) varias formas de llevar a cabo la puesta en acción o calentamiento de la clase: calentamiento clásico, que los alumnos intervengan en el diseño de los ejercicios, que los ejercicios estén relacionados de las tareas a enseñar, que los alumnos conozcan los porqués de cada ejercicio y lleven un diario de la clase, incluir música durante la realización de los ejercicios, etc. Ello supone decidir el enfoque de la investigación o innovación respecto a la manera de realizar el calentamiento; supone modificar la manera de enseñar (estilo de enseñanza) en mi clase: estilo tradicional, estilo participativo, estilo cognitivo, etc., maneras diferentes de interactuar con mis alumnos y diferentes tipos de decisiones que puedo delegar en mis alumnos de clase. En función de la edad de mis alumnos, su madurez, características del centro, y otros múltiples factores se desarrollará mi enfoque de enseñanza con el fin de mejorar el interés de mis alumnos por el calentamiento durante la clase de EF".

En consecuencia, puede partir la triada de la innovación, puede partir de la investigación o puede partir de la decisión de modificar la manera de enseñar, el estilo de enseñanza.

Las posibilidades son seis, pero los puntos de partida son tres:

- 1) Innovación → investigación → estilo de enseñanza
- 2) Investigación → innovación → estilo de enseñanza
- 3) Estilo de enseñanza → investigación → innovación
- 4) Innovación → estilo de enseñanza → investigación
- 5) Investigación → estilo de enseñanza → innovación
- 6) Estilo de enseñanza → innovación → investigación

Si unimos estilo de enseñanza e innovación, podremos plantear un Estilo de Enseñanza Innovador (EEI), la triada se convierte en una diádica, que constaría de *estilo de enseñanza innovador e investigación*.

Se pueden considerar tres tipos de actuación del profesorado de Educación Física respecto al estilo de enseñanza que utiliza:

- El profesor o maestro transmisor. Éste sigue los principios o premisas de la Escuela tradicional, en definitiva, plantea un tipo de enseñanza transmisiva y emplea fundamentalmente estilos de enseñanza tradicionales en sus clases de Educación Física. Su modelo de enseñanza está basada en la enseñanza como producto.
- El profesor o maestro facilitador. Éste sigue los principios de la Ley General del Sistema Educativo (LOGSE). Su planteamiento de enseñanza de la Educación Física está muy de acuerdo con los planteamientos de la enseñanza constructivista. Emplea estilos de enseñanza innovadores en sus clases de Educación Física.

Hidden page

solicitando y recordando de años atrás. Definitivamente, nuestra actuación investigadora había suplantado a nuestra preocupación docente, al menos, para aquel escenario. Como tantas otras veces ha ocurrido, las innovaciones desarrolladas para fines de estudio habían fracasado tan pronto como el interés del estudio hubo finalizado. Una vez más se confirmaba que los cambios deben producirse desde dentro. El profesor debe ser el agente de transformación de su aula.

En esta línea, los estilos de enseñanza pueden ser el motor para impulsar la innovación en la enseñanza de la Educación Física. De esta forma, el profesor no estará sujeto a las "modas", "bandazos" o movimientos pendulares que se producen periódicamente en la enseñanza. En muchos casos se anticipan a las reformas de la enseñanza, provocando la realización de experiencias didácticas y de experimentaciones curriculares que luego dan pie a las reformas oficiales.

La investigación en el aula tiene, pues, en los estilos de enseñanza, un campo de estudio e investigación excelente ya que en los estilos de enseñanza se pueden aunar una serie de temas de interés para la investigación de la enseñanza de la EF.

Con frecuencia el profesor de EF se encuentra con una serie de problemas que suponen tomar decisiones respecto a su intervención didáctica como es el caso de los estilos de enseñanza.

Ante un problema de falta de interés del estudiante por el contenido de la enseñanza, se puede plantear la aplicación de una relación didáctica participativa y democrática, que refleja las características propias de unos estilos de enseñanza participativos e individualizadores. El diseño de la intervención docente definido a través de una serie de indicadores propios de estos estilos de enseñanza puede ser puesto en práctica y estudiarse la eficacia a la hora de solucionar el problema de la falta de motivación o interés del alumno por los contenidos de la enseñanza.

Puesto en práctica este estilo de enseñanza mixto, sólo necesitaremos recoger una serie datos pertinentes que nos constaten que se ha producido una mejora en estas variables a considerar: mejor opinión respecto al contenido de enseñanza elegido, mayor participación en las actividades de las clases de EF, etc.

El profesor eficaz debe dominar diferentes EE y deberá aplicarlos según un análisis previo de la situación. Deberá saber combinarlos adecuadamente según los objetivos y transformarlos creando unos nuevos. Para ello, el profesor ha de investigar en su práctica acerca de los estilos de enseñanza y las variables situacionales en las que desarrolla su trabajo.

Debe entenderse que la preocupación del docente por el alumno y su relación didáctica con él se sitúa en el objeto central del profesor en el aula (Marcelo, 1987, 1995). El análisis que supone este problema local sólo puede ser abordado por un proceso de investigación interno. A través de esta indagación, el profesor podrá comprender y asumir el momento personal y profesional en el que se encuentra su relación didáctica con el alumnado. Reiteramos, pues, que las soluciones externas difícilmente encontrarán acogida en la complejidad de nuestras aulas.

Hidden page

tos académicos, más bien se encuentra en comprender cómo los alumnos entienden estos estilos, cómo se los ofrecen los profesores y cuáles son las circunstancias y limitaciones en las que vienen desarrollándose.

Ahora bien, conocer la perspectiva del estudiante no significa que la visión del docente deba quedar desatendida, sino más bien supone reconsiderar la atención prestada a ambos agentes. Debemos intentar producir un adecuado contraste y equilibrio entre ambas perspectivas. Por ahora, los avances conseguidos en la comprensión del pensamiento del profesor no han estado acompañados de un conocimiento igual sobre el pensamiento del alumno.

Desde la línea de investigación sobre formación del profesorado, desarrollada en los últimos años en nuestro país (Del Villar, 1993; Granda, 1996; Medina, 1995; Viciaina, 1996...), se ha podido indagar sobre las fases evolutivas por las que pasan los profesores de EF durante su carrera docente. Estas investigaciones han permitido matizar, en el contexto específico de la EF, las fases evolutivas enunciadas por Fuller y Bown (1975) Vonk (1985) o Veenman (1987), para otras áreas y situaciones. En un intento por unir estas aportaciones con la teoría de los estilos de enseñanza, Delgado (1999) ha sugerido siete fases o etapas que describen la manera en que los profesores, durante su carrera docente, suelen ir enfrentándose a los diferentes estilos de enseñanza⁶¹. Con este trabajo queda planteada la hipótesis de cómo el profesor podría ir mostrándose, de acuerdo a los diferentes estilos de enseñanza, durante su periodo docente. Sin embargo, queda todavía por conocer qué papel juega en esta evolución la actuación, comportamiento y actitud del estudiante.

La comprensión de cada una de estas fases evolutivas podría profundizarse si se conociera la perspectiva de la otra parte que interviene en el aula. Con respecto a la primera fase de la carrera docente, o fase inicial, se conoce, por ejemplo, que durante la formación inicial los profesores suelen sufrir un *choque con la realidad*. Éste viene caracterizado por un contraste entre los ideales que suele traer el profesor desde su formación académica y la dura realidad con la que se encuentra en la clase (Del Villar, 1993). Parece que la situación problemática de los alumnos supone uno de los principales elementos que determinan esta realidad, si bien, se ignora en su mayoría por qué los alumnos manifiestan estos enfrentamientos con los profesores novedosos y qué procesos siguen para llevarlos a cabo. Durante este trabajo han sido presentadas algunas estrategias que los alumnos desarrollaban para adaptar las tareas a sus intereses. Estas estrategias varían en función de la situación, sin embargo, queda patente que estas actuaciones parecen desencadenarse por una ruptura de las reglas establecidas por los alumnos. Tal vez, con un conocimiento más profundo del estudiante y de su hábitat en el aula puedan descartarse explicaciones simples que sitúen a los estudiantes como enemigos potenciales de cualquier profesor novel. La ruptura del clima mantenido por los estudiantes años atrás, quizás por la poca habilidad de los profesores en sus primeras clases, podría ser, al menos, otra causa a tener en cuenta.

61. La propuesta de Delgado (1991) fue brevemente expuesta durante el capítulo primero de esta obra.

No debe olvidarse que los alumnos suelen tener sus propias justificaciones para no atender a los requerimientos de los profesores. El desacuerdo de posiciones suele explicarse, desde la posición hegemónica del profesor, como la existencia de una conducta desviada por parte del estudiante. Desde el punto de vista del docente ciertos problemas de la clase pueden ser achacados al alumnado y su comportamiento, sin embargo, no hay que olvidar que desde el punto de vista del estudiante esos mismos problemas suelen ser atribuidos al profesor o a la escuela. Con ello, los acontecimientos del aula, independientemente de las particularidades, pueden ser entendidos al menos desde dos visiones diferenciadas: profesor y alumnado.

3.4. Situar la acción dentro de las estructuras que la rodean

La globalidad del aula

Hemos advertido que la investigación cuasiexperimental aplicada al estudio de los estilos de enseñanza en EF ha extraído las situaciones de análisis fuera de los contextos generales en los que han sido recogidos.

Un reto en la investigación educativa, pero especialmente necesario en la investigación en EF es acabar con las formas reduccionistas de acercarse a los fenómenos objeto de estudio. Contémpiese para el caso las diferencias que existen en muchos estudios entre lo que se dice que se va a estudiar y lo que realmente se investiga. Generalmente, el objeto de estudio, presentado de forma atractiva y global, queda finalmente reducido a una mayor o menor cantidad de datos y números susceptibles de tratamiento estadístico.

El modelo eficientista de la enseñanza estuvo marcando la pauta de la investigación sobre estilos de enseñanza. Uno de los principales temas de preocupación al inicio fue precisamente el de explicar los efectos que tenían los estilos de enseñanza en los contenidos más procedimentales de la EF. En esta línea existió un grupo importante de estudios, que pretendía detallar el tiempo de aprendizaje académico del estudiante para diversas metodología, contenidos y situaciones de clase (Metzler, 1989).

Desde el modelo eficientista, la implicación motriz en la tarea se considera como el elemento sobre el que gira el resto de variables. El presupuesto inicial parte de la consideración que alcanza la implicación motriz del alumnado en la tarea, al considerarse que a mayor compromiso motor mayor aprendizaje en EF (Dodds y Rife, 1983; Metzler, 1989; Pieron, 1988, 1999). Se parte de la idea de que el tiempo de participación motriz presenta una relación positiva y significativa con los resultados finalmente alcanzados por el estudiante⁶².

En cualquier caso, la participación en EF quedaba relegada a la implicación motriz del estudiante en la tarea (o a otro indicador externo). La actividad motriz suele quedar

62. No obstante, en la actualidad se han propuesto otros indicadores como elementos más fiables para medir el rendimiento del alumnado. Por ejemplo, Buck, Harrison y Bryce (1990) proponen que el número de ensayos correctos realizados por un estudiante en una tarea discreta puede ser mejor indicador de su rendimiento que el tiempo total invertido en la misma.

Hidden page

afirmar que las investigaciones normalmente se han limitado a admitir este mundo exterior, reconocer su influencia, y describir el ambiente en el que se enmarca la EF. Sin embargo, las relaciones necesarias entre los contextos del aula de EF con otros contextos más generales (centro, barrio, familia, etc.) parecen todavía ser muy escasas.

Nuestro intento por mostrar las condiciones contextuales que han estado coartando los propios procesos del aula ha sido desarrollado en el capítulo III de la tercera parte. Estas, lejos de entenderlas como contemplaciones superfluas, o de segundo orden, deben más bien situarse en el mismo nivel de consideración que las que pudieron haber expuesto al siguiente capítulo. El hecho de mostrar con anterioridad algunos elementos externos al propio aula, solamente puede explicarse por motivos expositivos, en ningún momento debe entenderse en ello un proceso de jerarquización de conclusiones. De hecho, las afirmaciones que podamos haber planteado durante el capítulo anterior han sido posibles bajo el entendimiento de los factores que las envuelven.

Quede claro, pues, algunas de las conclusiones que pudieran mostrarse sólo alcanzan profundidad conociendo una variedad de elementos aparentemente alejados del núcleo central del problema a estudiar. Al respecto, conocemos por ejemplo que la investigación basada en la eficacia de la enseñanza viene destacando que aproximadamente 1/3 del tiempo de clase suele ser dedicado a la supervisión del profesor (Metzler, 1989; Pieron, 1988a, 1999). Sin embargo, se ha demostrado igualmente como en la mayoría de los casos esta supervisión no suele ser eficaz, realizándose más o menos distraídamente (Jones, 1989, 1992; Siedentop, 1998). Seguramente, las nuevas evidencias encontradas sobre la investigación del tiempo de aprovechamiento útil y sobre conocimiento de resultados del profesor, pueda decirnos hasta qué punto no se han tenido en cuenta las condiciones externas, centrando excesivamente las explicaciones en cómo deberían trabajar los profesores para potenciar estas debilidades, y definiendo sin más las competencias docentes que debería reunir todo profesor.

Valorando el contexto y su relación con las situaciones del aula, quizás se podría pensar que los problemas se encuentran explicados por la coerción que impone el propio sistema. En este sentido, ¿hasta qué medida las deficiencias metodológicas del profesor, o al menos gran número de ellas, no son intencionadas? Planteado así, las actuaciones del profesor podrían deberse a una necesidad de subsistir durante su trabajo. De hecho, la mayoría de las supervisiones que suele realizar el profesor van dirigidas más hacia la organización y el control, en lugar de a la realización de las tareas (Lund, 1990, 1992). En este sentido, el profesor se adaptaría a la visión instrumental que el estudiante tiene de la enseñanza, ofreciendo los criterios de calificación y evaluación supeditados al orden y esfuerzo más que a la realización correcta de la tarea o a las habilidades motrices demostradas por el estudiante.

Sugiere todo esto que tal vez se haya presentado al profesor como un sujeto racional y responsable de sus acciones, que actúa en todo momento por el interés del programa. Lo cierto es que lejos de esta imagen, el profesor podría ser

visto como un profesional que debe realizar su labor dentro de una gran cantidad de condiciones adversas que supeditan sus intereses y expectativas (Pascual, 1997; Sicilia, 1998). Estudios recientes en nuestro campo están aportando variadas y sugerentes demostraciones e historias de cómo la visión personal de profesores homosexuales, las fuertes experiencias prácticas y profesionales en el mundo deportivo, u otras variadas circunstancias personales de los profesores de EF, son para los mismos sujetos preocupaciones tan importantes como la propia obligación de enseñar (Pissanos y Allison, 1996; Sparkes, 1994a, 1994b, 1994c; Sparkes y Templin, 1992; Sparkes, Templin y Schempp, 1993; Templin, Sparkes, Grant y Schempp, 1994). Comprendiendo las restricciones que el sistema realiza sobre los profesores, y especialmente sobre cualquier forma de marginación que arrastre, puede entenderse que Popkewitz, citado por Santos Guerra (1997), expresará que los profesores son personas encantadoras que trabajan en lugares horribles.

Nuestra pretensión no es señalar con el dedo a los profesores, sino precisamente hacer ver que la misma lógica que algunos docentes aplican para juzgar al alumnado podría ser aplicada contra él mismo. Si cada profesor puede percibir las limitaciones exteriores que se le presentan para ejercer su actividad ¿por qué no puede entenderse esa misma coerción en las acciones de los alumnos?

En cualquier caso, aunque no sabemos cómo ni en qué medida, si parece cada vez más nítida la influencia externa en las cuestiones metodológicas del interior del aula. Si nos centramos en el compromiso del alumno con el proceso de aprendizaje, estudios igualmente recientes comienzan a destacar como las actitudes generales hacia la escuela y especialmente el sentimiento de compromiso hacia los objetivos de la escuela y de la EF determinan el interés del estudiante por las actividades concretas que en ellas se puedan realizar. No obstante, actualmente parece que los estudiantes se identifican muy poco con los intereses escolares y de su comunidad (Cothran y Ennis, 1999).

Ante todas estas evidencias, es hora de que los profesores de EF comiencen a percatarse del bosque en toda su amplitud y no sigan perdidos en los entresijos de los árboles más cercanos. Los profesores de EF no deben conformarse con la actuación del aula, deben conectar esta actuación con las posibilidades y realidades existentes fuera del aula. No nos engañemos, la cuestión de los estilos de enseñanza no es un asunto exclusivo de metodología didáctica, se trata más bien del propio desarrollo profesional, y muy especialmente de la relación humana entre las personas dentro de un sistema institucional que a su vez se encuentra integrado en sus sistemas sociales complejos.

Como profesores debemos dejar de mirar sólo hacia los árboles cercanos y levantar la cabeza para contemplar la enorme extensión del bosque en que nos movemos. En este sentido, debemos percatarnos que a veces las perspectivas de estudio excesivamente centradas en el aula, en las relaciones cara a cara entre profesor y alumnado o entre alumnado entre sí, no nos permitirán apreciar las estructuras trascendentes a la propia interacción que intentamos comprender. Esta visión simplista creerá

encontrar siempre un culpable, bien sea el alumnado, bien sea el profesor a través de sus sentimientos de culpabilidad. De este modo, las determinaciones de las estructuras escaparan a nuestra visión, precisamente por que éstas no se entregan a una observación intuitiva y primaria de la realidad. Indiscutiblemente hace falta teorías más generales que ayuden a la EF y sus profesores a situarse y posicionarse dentro de los cambios que se están produciendo (Sicilia, 2001).

Entendiendo las cuestiones oscuras del mundo que nos rodea podremos percatarnos de la necesidad de cambiar las prácticas del aula. Podremos conseguir unas competencias básicas en el alumnado, que le posibilite adaptarse a los continuos cambios y retos de la sociedad, aunque también podremos apreciar hasta qué punto nos encontramos limitados y constreñidos por el sistema en que desarrollamos nuestra práctica. Llegados a este nivel de comprensión tal vez situemos nuestra acción no sólo en la docencia, sino también en la política.

3.5. Comprender para luchar. Educación Física y política educativa

Los estilos de enseñanza en la EF se orientan hacia las formas en que los profesores desarrollan las decisiones de enseñanza durante los períodos de interacción con el alumnado. Estos procesos de enseñanza deben adaptarse a los momentos en que vivimos. Hace falta situar las formas de enseñanza y la relación con el alumnado dentro de las características de las sociedades tecnológicas en que vivimos. En el complejo mundo de la información que nos rodea se ha sugerido que la importancia de la transmisión de información dentro de la función docente debe pasar a un segundo plano, pues la educación de la capacidad crítica del estudiante ha de situarse en uno de los principales objetivos del profesor (Pérez Gómez, 1993, 1995b, 1998). En esta línea, la implicación en las tareas motrices no debería limitarse, por tanto, a una implicación exclusiva del cuerpo. La participación del alumnado en la EF y en la comunidad escolar conllevaría una intervención más profunda y más compleja.

Las conexiones de los diferentes niveles de realidad son igualmente evidentes al hablar de la participación del estudiante. La falta de compromiso del estudiante en las tareas del aula y sobre todo la resistencia a la toma de decisiones, más allá de la propia ejecución de la tarea, deben ser analizadas desde su conexión con la escuela y la sociedad.

A partir de la Constitución española podemos afirmar que el alumnado ha ido situándose en una posición equilibrada con el resto de agentes educativos, especialmente el profesorado.

La Ley 8/1985, del Derecho a la Educación⁶³ vino a consolidar el derecho a la educación promulgado por la Constitución española de 1978, intentando recoger una propuesta participativa en la estructura y funcionamiento del centro escolar.

63. Ley Orgánica 8/1985, de 3 de julio, Reguladora del Derecho a la Educación. Publicado en BOE n.º 159, de 4 de julio. Corrección de errores en BOE n.º 251, de 19 de octubre.

La Ley 1/1990, de Ordenación General del Sistema Educativo⁶⁴ ha reestructurado el sistema educativo español. La inexistencia de etapas educativas definidas y anteriores a la escolaridad obligatoria, el desfase entre la edad mínima laboral y la terminación de la enseñanza obligatoria, el desdoble en la titulación al finalizar la EGB que daba situaciones de discriminación, la desvinculación de la FP del mundo laboral, y el carácter exclusivamente propedéutico del Bachillerato como lanzadera para continuar los estudios universitarios con difícil acceso al trabajo, fueron los principales motivos que llevaron a la planificación y desarrollo de la nueva estructura curricular. En este esquema el alumno se sitúa como núcleo central de su propio proceso de aprendizaje.

No hace falta inspeccionar mucho para advertir a simple vista que este equilibrio en los derechos y obligaciones está más instaurado en el ámbito legal y formal que en el práctico y diario. La realidad, al respecto, presenta grandes paradojas. Martínez Rodríguez (1992, 1994), uno de los autores que más ha investigado la participación del alumnado en los centros educativos españoles, ha mantenido una crítica sobre la oscura no participación del estudiante en el centro escolar. Las contradicciones entre los documentos legislativos y la realidad escolar son aparentes.

"El niño, como estudiante o alumno, tiene asegurado en la legislación española su participación en el sistema educativo a partir de la Constitución, la LODE y la LOGSE así como en los decretos relacionados con el currículum. Pero, casi siempre se establecen los derechos por encima de la práctica habitual y cotidiana de las clases que, habitualmente, incumplen de manera inconsciente tales derechos en el desarrollo de hábitos, convicciones y supuestos de prácticas arraigadas que redirigen la aplicación de los mismos hacia fórmulas atávicas no participativas" (Martínez Rodríguez, 1994:46).

El camino parece continuar en el intento de resaltar la participación del alumnado en la vida escolar. La Ley 9/1995, de participación, evaluación y gobierno de los centros⁶⁵ vuelve a marcar la misma línea que las anteriores:

"Como las anteriores, la presente ley está animada por la firma voluntad de conseguir una educación a la que tengan acceso todos los niños y jóvenes españoles, con calidad para formarlos sólidamente con vistas a una participación comprometida, responsable e ilustrada en las tareas sociales, cívicas y laborales que puedan corresponderles en la vida adulta".

Esta necesidad de cambio democrático, planteada desde varias décadas en España, parece encontrar una fuerte resistencia en los centros escolares. Diversos estudios sobre la participación escolar han mostrado que mientras el profesorado se reúne en el Claustro, previo al Consejo Escolar, llevando de forma consensuada y preparada los temas que deben aprobarse; el alumnado ni siquiera conoce el contenido

64. Ley Orgánica 1/1990, de 3 de octubre, de Ordenación General del Sistema Educativo. Publicada en BOE n.º 238, de 21 de noviembre.

65. Ley Orgánica 9/1995, de 20 de noviembre, de la Participación, la Evaluación y el Gobierno de los centros docentes. Publicado en BOE n.º 278, de 21 de noviembre.

Hidden page

Referencias bibliográficas

- ADLER, P.A. y ADLER, P. (1994). Observational techniques. En N.K. Denzin e Y.S. Lincoln (Eds.), *Handbook of Qualitative Research* (pp. 377-392). Thousand Oaks, Ca: Sage.
- ALEXANDER, K.R. (1982). *Behavior analysis of tasks and accountability in physical education*. Doctoral dissertation. The Ohio State University.
- ALONSO, C.M., GALLEGOS, D.J. y HONEY, P. (1994). *Los Estilos de aprendizaje. Procedimientos de diagnóstico y mejora*. Bilbao: Mensajero.
- ALMENDRAL, P., LÓPEZ, I. y DELGADO, M.A. (1995). Experiencia en estilos de enseñanza: micromódulo reciproco. *Jornadas de experiencias profesionales de la Facultad de Ciencias de la Actividad Física y el Deporte*. Granada.
- ANGUERA, M.º T. (1989). *Metodología de la observación en las ciencias humanas*. Madrid: Cátedra.
- ACUÑA, A (1994). Fundamentos socio-culturales de la motricidad humana y el deporte. Granada: Servicio de publicaciones de la Universidad.
- APPLE, M.W. (1986). *Ideología y currículo*. Madrid: Akal (Edición original en inglés de 1979).
- APPLE, M.W. (1987). *Educación y Poder*. Barcelona: Paidós/MEC (Edición original en inglés de 1982).
- APPLE, M.W. (1989). *Maestros y textos. Una economía política de las relaciones de clase y de sexo en educación*. Barcelona: Paidós/MEC (Edición original en inglés de 1986).
- ARENAS FERNÁNDEZ, G. (1995). *La construcción del género en la escuela infantil. Estudio de un caso*. Tesis doctoral. Universidad de Málaga.
- ARNAL, J., DEL RINCÓN, D. y LATORRE, A. (1992). *Investigación educativa. Fundamentos y metodología*. Barcelona: Labor.
- BALL, S.J. (1990). Self-doubt and soft data: social and technical trajectories in ethnographic fieldwork. *Qualitative Studies in Education*, 3, 2, 157-171.
- BARBERO GONZÁLEZ, J.I. (1996). Cultura profesional y currículum (oculto) en Educación Física. Reflexiones sobre las (im)posibilidades del cambio. *Revista de Educación*, 311, 13-49.
- BARDÍN, L. (1986). *Análisis de contenido*. Madrid: Akal (Edición original en inglés de 1977).
- BECKETT, K.D. (1990). The effects of two teaching styles on college students' achievement of selected physical education outcomes. *Journal of teaching in Physical Education*, 10, 153-169.
- BENNETT, N. (1979). *Estilos de enseñanza y progreso de los alumnos*. Madrid: Morata (Edición original en inglés de 1976).
- BERNSTEIN, B. (1988). *Clases, Códigos y Control. II. Hacia una Teoría de las Transmisiones Educativas*. Madrid: Akal (Edición original en inglés de 1971).
- BLANDEZ, J. (1996). *La investigación acción: un reto para el profesorado. Guía práctica para grupos de trabajo, seminarios y equipos de investigación*. Barcelona: INDE.

- BORES, N., CASTRILLO, J., DÍAZ, B. y MARTÍNEZ, L. (1994). Análisis de las concepciones de Educación Física de los alumnos como instrumento para transformar la práctica docente. *Actas I Congreso Nacional de Educación Física de Facultades de Ciencias de la Educación y XII de Escuela de Magisterio* (pp. 35-41). Sevilla: Wanceulen.
- BOYCE, B.A. (1992). The effects of three styles of teaching on university students' motor performance. *Journal of Teaching in Physical Education*, 11, 389-401.
- BUCK, M., HARRISON, J. y BRYCE, G. (1990). An analysis of learning trials and their relationship to achievement in volleyball. *Journal of Teaching in Physical Education*, 10, 134-152.
- BUÑUEL, A. (1992). La construcción social del cuerpo: prácticas gimnásticas y nuevos modelos culturales. Madrid: Universidad Complutense.
- BURNS, R.B. (1990). *El autoconcepto. Teoría, medición, desarrollo y comportamiento*. Bilbao: EGA.
- BYRA, M. (2000). A review of spectrum research: The contributions of two eras. *Quest*, 52, 229-245.
- BYRA, M. y MARKS, M. (1993). The effect of two pairing techniques on specific feedback and comfort levels of learners in the reciprocal style of teaching. *Journal of Teaching in Physical Education*, 12, 286-300.
- BYRA, M. y JENKINS, J. (1998). The thoughts and behaviors of learners in the inclusion style of teaching. *Journal of Teaching in Physical Education*, 18, 26-42.
- CARLSON, T.B. (1994). *Why students hate, tolerate, or love gym: a study of attitude formation and associated behaviors in physical education*. Doctoral dissertation. University of Massachusetts. Ann Arbor, MI. University Microfilms International.
- CARLSON, T.B. (1995). We hate gym: Student alienation from physical education. *Journal of Teaching in Physical Education*, 14, 467-477.
- CARLSON, T.B. y HASTIE, P. (1997). The student social system within sport education. *Journal of Teaching in Physical Education*, 16, 176-195.
- COLÁS, M.P. y BUENDÍA, L. (1992) *Investigación educativa*. Sevilla: Alfar.
- COLL SALVADOR, C. (1987). *Psicología y currículum*. Barcelona: Laia.
- CONTRERAS, E. (1991). *Enseñanza, currículum y profesorado*. Madrid: Akal.
- COOK, T.D. y REICHARDT, CH.S. (1986). *Métodos cualitativos y cuantitativos en investigación educativa*. Madrid: Morata (Edición original en inglés de 1982).
- CROUCH, D.W., WARD, P. y PATRICK, C.A. (1997). The effects of peer-mediated accountability on task accomplishment during volleyball drills in elementary physical education. *Journal of Teaching in Physical Education*, 17, 26-39.
- CUBERO, R. y MORENO, M.º (1995). Relaciones sociales: Familia, escuela, compañeros. Años escolares. En J. Palacios, A. Marchesi, C. Coll (Comp). *Desarrollo Psicológico y Educación I. Psicología Evolutiva* (9.ª reimpr.) (pp. 285-296). Madrid: Alianza.
- CUELLAR, María Jesús (1999). *Estudio de la adaptación de los estilos de enseñanza a sesiones de danza flamenca escolar. Un nuevo planteamiento didáctico*. Tesis doctoral. Universidad de Granada.

CHAMBERLAIN, J. (1979). The effects of Mosston's practice style and individual program teacher design on motor skill acquisition and self-concept of fifth grade learners. Doctoral dissertation, Temple University.

- CHAMBERLAIN, J. (1979). The effects of Mosston's practice style and individual program teacher design on motor skill acquisition and self-concept of fifth grade learners. Doctoral dissertation. Temple University.
- CHELLADURAI, P. y ARNOTT, M. (1985). Decision styles in coaching: Preferences of basketball players. *Research Quarterly for Exercise and Sport*, 56, 15-24.
- DEL VILLAR, F. (1993). *El desarrollo del conocimiento práctico de los profesores de Educación Física, a través de un programa de análisis de la práctica docente. Un estudio de casos en formación inicial*. Tesis doctoral. Universidad de Granada.
- DEL VILLAR, F. (1994a). El diario de los profesores de Educación Física. Un instrumento de investigación y formación docente. *Revista Española de Educación Física y Deportes*, 4, 20-23.
- DEL VILLAR, F. (1994b). La credibilidad de la investigación cualitativa en la enseñanza de la Educación Física. *Revista Apunts Educació Física i Esports*, 37, 26-35.
- DEL VILLAR, F. (1996). *La interacción en la enseñanza de la Educación Física*. Cáceres: Servicio de publicaciones de la Universidad de Extremadura.
- DELAMONT, S. (1985). *La interacción didáctica*. Madrid: Cincel.
- DELGADO NOGUERA, M.A. (1989). Análisis de las interacciones en las clases de EF. Apunts. *Revista de Educació Física i Esports*, 17, 95-98.
- DELGADO NOGUERA, M.A. (1990). *Influencia de un entrenamiento docente durante las prácticas docentes sobre alguna de las competencias del profesor de Educación Física*. Tesis doctoral. Universidad de Granada.
- DELGADO NOGUERA, M.A. (1991a). *Los estilos de enseñanza en la Educación Física. Propuesta para una reforma de la enseñanza*. Granada: I.C.E. de la Universidad de Granada.
- DELGADO NOGUERA, M.A. (1991b). Hacia una clarificación conceptual de los términos didácticos de la Educación Física y el deporte. *Revista de Educación Física. Renovación de Teoría y Práctica*, 40.
- DELGADO NOGUERA, M.A. (1993). Enseñanza constructivista de la Educación Física. Madrid: CEP.
- DELGADO NOGUERA, M.A. (1993b). Los métodos didácticos en la EF. En V.W.AA. *Fundamentos de EF para enseñanza Primaria. Vol. II* (pp. 1045-1066). Barcelona: INDE.
- DELGADO NOGUERA, M.A. (1994). *Análisis de los comportamientos docentes del entrenador*. Máster en Alto Rendimiento Deportivo. Módulo 1.1.3. Madrid: C.O.E. y Universidad Autónoma de Madrid.
- DELGADO NOGUERA, M.A. (1996). *The teaching styles in the pre-service of physical education teachers*. International Seminar of AIESEP. 21-24 November. Lisbon.
- DELGADO NOGUERA, M.A. (1997) (Coordinador). *Formación y actualización del profesorado de educación física y del entrenador deportivo. Experiencias en formación inicial y permanente*. Ed. Wanceulem.
- DELGADO NOGUERA, M.A. (1999a). Estilos de enseñanza o estilos de aprendizaje. Una relación simbiótica necesaria. En M.A. Delgado y Otros (1999). *Investigaciones en la práctica de la enseñanza de la Educación Física* (pp. 13-19). Reprografía digital Granada S.L. Universidad de Granada.

- DELGADO NOGUERA, M.A. (1999b). Estilos de enseñanza y formación del profesorado. *Élide. Revista Anaya de Didáctica de la Educación Física*, 2, 84-88.
- DELGADO NOGUERA, M.A., MEDINA, J. Y VICIANA J. (1996). The teaching styles in the pre-service of physical education teachers. International Seminar. AIESEP. 21-24 noviembre 1996. Lisbon.
- DELGADO NOGUERA, M.A. y otros (1996) (Eds.). *Formación permanente e innovación. Experiencias profesionales en la enseñanza de la Educación Física*. Granada: Centro de formación continua. Universidad de Granada.
- DENZIN, N.K. (1994). The art and politics of interpretation. En N.K. Denzin e Y.S. Lincoln (Eds.), *Handbook of Qualitative Research* (pp. 500-515). Thousand Oaks, Ca: Sage.
- DEVÍS DEVÍS, J. (1994). *Educación Física y desarrollo del currículum: Un estudio de casos en investigación colaborativa*. Tesis doctoral. Universidad de Valencia.
- DEVÍS, J. (1996): *Educación Física. Deporte y currículum. Investigación y desarrollo curricular*. Madrid: Visor.
- DÍAZ DE RADA BRUN, A. (1993). *La escuela y sus mediaciones. Una etnografía para la crítica de la visión instrumental de la enseñanza*. Tesis doctoral. UNED.
- DÍAZ DE RADA BRUN, A. (1996). *Los primeros de la clase y los últimos románticos. Una Etnografía por la crítica de la visión instrumental de la Enseñanza*. Madrid: Siglo XXI.
- DODDS, P. y RIFE, F. (1983). Time to learn in physical education: History, completed research, and potential future for academic learning time in physical education. *Journal of Teaching in Physical Education*, 1, 42-47.
- DOYLE, W. (1977). Learning the classroom environment: An ecological analysis. *Journal of Teacher Education*, 28, 6, 51-55.
- DOYLE, W. (1979). Classroom tasks and students' abilities. En P. Peterson y H.J. Walberg. *Research on teaching: concepts, findings, and implications* (pp. 183-209). Berkely, CA, McCutchan.
- DOYLE, W. (1983). Academic work. *Review of Educational Research*, 53, 2, 159-199.
- DOYLE, W. (1985). La investigación sobre el contexto del aula: Hacia un conocimiento básico para la práctica y la política de formación del profesorado. *Revista de Educación*, 277, 29-42.
- DOYLE, W. y RUTHERFORD, B. (1984). Classroom research on matching learning and styles and teaching styles. *Theory into practice*, 23, 1, 20-25.
- DYSON, B.P. (1994). *A case study of two alternative elementary physical education programs*. Doctoral dissertation. The Ohio State University. Ann Arbor, Mi. University Microfilms International (UMI).
- DYSON, B.P. (1995). Students' voices in two alternative elementary physical education programs. *Journal of Teaching in Physical Education*, 14, 394-407.
- EDWARDS, D. y MERCER, N. (1988). *El conocimiento compartido. El desarrollo de la comprensión en el aula*. Barcelona/Madrid: Paidós/MEC (Edición original en Inglés de 1987).
- ELLIOT, J. y otros (1986): *La investigación-acción en el aula*. Valencia: Generalitat valenciana.
- ELLIOT, J. (1990): *La investigación-acción en Educación*. Madrid: Morata.

- ENNIS, C.D., ROSS, J. y CHEN, A. (1992). The role of value orientations in curricular decision making: A rationale for teachers' goals expectations. *Research Quarterly for Exercise and Sport*, 63, 1, 38-47.
- ERICKSON, F. (1989). Métodos cualitativos de investigación sobre la enseñanza. En Merlin C. Wittrock. *La investigación de la enseñanza, II. Métodos cualitativos y de observación* (195-301). Barcelona: Paidós/MEC.
- ESTEBAN ALBERT, M. (1985). *Percepción social de la escuela por los adolescentes*. Valencia: Nau.
- ESTEBARANZ GARCIA, A. (1994). *Didáctica e innovación curricular*. Sevilla: Publicaciones de la Universidad.
- EVERHART, R.B. (1993). Leer, escribir y resistir. En H.M. Velasco, F.J. García y A. Díaz (Eds.). *Lecturas de antropología para educadores. El ámbito de la antropología de la educación y de la etnografía escolar* (pp. 325-353). Madrid: Trotta.
- FERNÁNDEZ ENGUITA, M. (1990). *La cara oculta de la escuela. Educación y trabajo en el capitalismo*. Madrid: Siglo XXI.
- FERNÁNDEZ ENGUITA, M. (1992). *Poder y participación en el sistema educativo. Sobre las contradicciones de la organización escolar en un contexto democrático*. Barcelona: Paidós.
- FERNÁNDEZ ENGUITA, M. (1995). *La escuela a examen. Un análisis sociológico para educadores y otras personas interesadas*. Madrid: Pirámide.
- FIERRO, A. (1995) Personalidad y aprendizaje en el contexto escolar. En C. Coll; J. Palacios y A. Marchesi (Comps.) *Desarrollo psicológico y educación II. Psicología de la educación* (pp. 175-182). Madrid: Alianza Editorial.
- FINIK, J. y SIENDENTOP, D. (1989). The development of routines, rules, and expectations at the start of the school year. *Journal of Teaching in Physical Education*, 8, 198-212.
- FONTANA, A. y FREY, J.H. (1994). interviewing: The art of science. En N.K. Denzin e Y.S. Lincoln (Eds.), *Handbook of Qualitative Research* (pp. 361-376). Thousand Oaks, Ca: Sage.
- FRAILE, A. (1993). *Un modelo de formación permanente para el profesorado de Educación Física*. Tesis doctoral. UNED.
- FULLER, F. y BOWN, O. (1975). Becoming a teacher. En K. Ryan (Ed.). *Teacher education, the 47th yearbook of the NSSE, part II*. Chicago: Rand McNally.
- GARCÉS, R. (1994). *Los que abandonan la escuela: un análisis de sus características diferenciales*. Tesis doctoral. Universidad de Zaragoza.
- GARCÍA CASTAÑO, F.J. y PULIDO MOYANO, R. (1994). *Antropología de la Educación*. Madrid: Eudema.
- GERNEY, Ph.E. (1979). *The effects of Mosston's practice style and reciprocal style on psychomotor skill acquisition and social development of fifth grade students*. Doctoral dissertation. Temple University.
- GIL FLORES, J. (1994). *Análisis de datos cualitativos. Aplicaciones a la investigación educativa*. Barcelona: PPU.
- GIL VILLA, F. (1992). *Escuela pública o Escuela privada? Un análisis sociológico*. Salamanca: Amarú.

- GIL VILLA, F. (1993). La participación democrática en los centros de enseñanza no universitarios. *Revista de Educación*, 300, 49-61.
- GIL VILLA, F. (1995). La participación democrática en los centros de enseñanza no universitarios. Madrid: CIDE (MEC).
- GIMENO SACRISTÁN, J. (1981). *Teoría de la enseñanza y desarrollo del currículo*. Madrid: Anaya.
- GOETZ, J.P. y LeCOMPTE, M.D. (1988). *Etnografía y diseño cualitativo en investigación educativa*. Madrid: Morata (Edición original en inglés de 1984).
- GOLDBERGER, M. (1983). Direct styles of teaching and psychomotor performance. En J. Templin y K. Olson (Eds.). *Teaching in Physical Education* (pp. 221-233). Champaign (Illinois): Human Kinetics.
- GOLDBERGER, M. (1992). A perspective for research on teaching physical education. *Journal of Physical Education, Recreation and Dance*, 63, 1, 42-46.
- GOLDBERGER, M; GERNEY, P y CHAMBERLAIN, J. (1982). The effects of three styles of teaching on the psychomotor performance and social skill development of fifth grade children. *Research Quarterly for Exercise and Sport*, 53, 116-124.
- GOLDBERGER, M. y GERNEY, P. (1986). The effects of direct teaching styles on motor skill acquisition of fifth grade children. *Research Quarterly for Exercise and Sport*, 57, 3, 215-219.
- GONZÁLEZ GONZÁLEZ, M.T. (1994). ¿La cultura del centro escolar o el centro escolar como cultura? En M.T. González y J.M. Escudero (Coord). *Profesores y escuela. Hacia una reconversión de los centros y la función docente?* (pp. 77-96). Madrid: Ediciones Pedagógicas.
- GRAHAM, G. (1995a). Physical education through students' eyes and in students' voices: Implications for teachers and researchers. *Journal of Teaching in Physical Education*, 14, 478-482.
- GRAHAM, G. (1995b). Physical education through students' eyes and in students' voices: Introduction. *Journal of Teaching in Physical Education*, 14, 364-371.
- GRAHAM, K.C. (1987). A description of academic work and student performance during a middle school volleyball unit. *Journal of Teaching in Physical Education*, 7, 22-37.
- GRANDA VERA, J. (1996). *Análisis de la fase interactiva de la enseñanza y de las planificaciones de maestros especialistas en Educación Física en la fase pre-servicio (formación inicial) y noveles (primer o segundo año de docencia). Aportaciones para una propuesta en el currículum formativo inicial de maestros especialistas en Educación Física*. Tesis Doctoral. Universidad de Granada.
- GRIFFIN, L.L., SIEDENTOP, D. y TANNEHILL, D. (1998). Instructional ecology of a high school volleyball team. *Journal of Teaching in Physical Education*, 17, 404-420.
- GRIFFIN, P.S. (1983). "Gymnastics is a girl's thing". Student participation and interaction patterns in a middle school gymnastics unit. En J. Templin y K. Olson. (Eds.). *Teaching in Physical Education* (pp. 71-85). Champaign (Illinois): Human Kinetics.
- GRIFFIN, P.S. (1984). Girls' participation patterns in a middle school team sport unit. *Journal of Teaching in Physical Education*, 4, 30-38.

- GRIFFIN, P.S. (1985). Boys' participation styles in a middle school physical education team sports unit. *Journal of Teaching in Physical Education*, 4, 100-110.
- GUBA, E.G. (1985). Criterios de credibilidad en la investigación naturalista. En J. Gimeno Sacristán y A. Pérez Gómez (ed.). *La enseñanza: su teoría y su práctica* (2.ª ed.) (pp. 148-165). Madrid: Akal.
- GUBA, E.G. y LINCOLN, Y.S. (1994). Competing paradigms in qualitative research. En N.K. Denzin e Y.S. Lincoln (Eds.), *Handbook of Qualitative Research* (pp. 105-117). Thousand Oaks, Ca: Sage.
- HAMILTON, S.F. (1983). The social side of schooling: Ecological studies of classrooms and schools. *Elementary School Journal*, 83, 4, 313-334.
- HARPER, D. (1994). On the authority of the image: Visual methods at the crossroads. En N.K. Denzin e Y.S. Lincoln (Eds.), *Handbook of Qualitative Research* (pp. 403-412). Thousand Oaks, Ca: Sage.
- HARRISON, J.M., FELLINGHAM, G.W., BUCK, M.M. y PELLETT, T.L. (1995). Effects of practice and command styles on rate of change volleyball performance and self-efficacy of high-, medium-, and low-skilled learners. *Journal of Teaching in Physical Education*, 14, 328-339.
- HASTIE, P.A. (1995). An ecology of a secondary school outdoor adventure camp. *Journal of Teaching in Physical Education*, 15, 79-97.
- HASTIE, P.A. (1997). Factors affecting the creation of a new ecology in a boys-only physical education class at a military school. *Research Quarterly for Exercise and Sport*, 68, 1, 62-73.
- HASTIE, P.A. y PICKWELL, A. (1996). Take your partners: A description of a student social system in a secondary school dance class. *Journal of Teaching in Physical Education*, 15, 171-187.
- HERNÁNDEZ ÁLVAREZ, J.L. (1992). *Profesorado de Educación Física y Curículo: Estudio de las perspectivas de los profesionales de la comunidad de Madrid ante el nuevo currículo del área para la Reforma del Sistema Educativo*. Tesis doctoral. UNED.
- HOPPLE, C. y GRAHAM, G. (1995). What children think, feel, and know about physical fitness testing. *Journal of Teaching in Physical Education*, 14, 408-417.
- HUBERMAN, H. (1989). Les phases de la carrière enseignante. *Revue Française de Pédagogie*, 86, 1989.
- IBAÑEZ GODOY, S.J. (1996). Análisis del proceso de formación del entrenador español de baloncesto. Tesis Doctoral. Universidad de Granada.
- JACKSON, Ph.W. (1992). *La vida en las aulas* (2.ª Ed.). Madrid: Morata (Edición original en Inglés de 1968).
- JONES, D.L. (1989). *Analysis of task structures in elementary physical education classes*. Doctoral dissertation. The Ohio State University.
- JONES, D.L. (1992). Analysis of task systems in elementary physical education classes. *Journal of Teaching in Physical Education*, 11, 411-425.
- JOYCE, B. y WEIL, M. (1985). *Modelos de enseñanza*. Madrid: Anaya.
- KEEFE, J.W. (1988). *Profiling and utilizing learning style*. Reston, Virginia: NASSP.

- KEESING, R.M. (1994). Teorías de la cultura. En Honorio M. Velasco (Comp.). *Lecturas de antropología social y cultural. La cultura y las culturas* (43-74). Madrid: UNED.
- KELLY, G.A. (1955). *The psychology of personal constructs*. New York: Norton.
- KIRK, D. (1990). *Educación Física y currículum*. Valencia: Servicio de Publicaciones de la Universidad.
- KOLLEN, P.S.P. (1981). *The experience of movement in physical education: A phenomenology*. Doctoral dissertation. University of Michigan. Ann Arbor, Mi. University Microfilms International (UMI).
- LATORRE, A. y GONZÁLEZ, R. (1987). *El maestro investigador. La investigación en el aula*. Madrid: Graó.
- LERENA ALESÓN, C. (1986) (3.^a Edic.). *Escuela, Ideología y Clases Sociales en España*. Barcelona: Ariel.
- LERHR, C. y BOYCE, A (1985). Student perceptions of specified outcomes in physical education classes. En M.M. Carnes (Ed.) *Proceedings of the fourth conference on curriculum theory in physical education* (pp. 287-304). University of Georgia.
- LEVIS-STRAUSS (1994). Antropología social: Introducción. En Honorio M. Velasco (Comp.). *Lecturas de antropología social y cultural. La cultura y las culturas* (pp. 15-41). Madrid: UNED.
- LINCOLN, Y.S. y GUBA, E. G. (1985). *Naturalistic inquiry*. Newbury Park, Ca.: Sage.
- LIRGG, C.D. (1993). Effects of same-sex versus coeducational physical education on the self-perceptions of middle and high school students. *Research Quarterly for Exercise and Sport*, 64, 3, 324-334.
- LORENZO DELGADO, M. (1993). La cultura escolar. En O. Sáenz Barrio (Dir.). *Organización escolar. Una perspectiva ecológica* (pp. 367-382). Marfil: Alcoy.
- LUCKNER, J. (1994). Effective skills instruction in outdoor adventure education. *Journal of Physical Education, Recreation and Dance*, January, 57-61.
- LUND, J (1990). *The effects of accountability on response rates in physical education*. Doctoral dissertation. The Ohio State University.
- LUND, J. (1992). Assessment and accountability in secondary physical education. *Quest*, 44, 352-360.
- LYDON, M.C. (1978). *Decision-making in elementary school-age children: effects of a convergent curriculum model upon motor skill development, self-concept, and group interaction*. Doctoral dissertation. Boston University.
- LYDON, M. y CHEFFERS, J.T.F. (1984). Decision-making in elementary school-age children: Effects upon motor learning and self-concept development. *Research Quarterly for Exercise and Sport*, 55, 2, 135-140.
- MACHARGO SALVADOR, J. (1991). *El profesor y el autoconcepto de sus alumnos. Teoría y práctica*. Madrid: Escuela Española.
- MANCINI, V.H. (1974). *A comparison of two decision-making models in an elementary human movement program based on attitudes and interaction patterns*. Doctoral dissertation. Boston University.
- MANCINI, V.H., CHEFFERS, J.T.F. y ZAICHKOWSKY, L.D. (1976). Decision-making in elementary children: Effects of attitudes and interaction. *Research Quarterly*, 47, 80-85.

- MARCELO, C. (1987). *El pensamiento del profesor*. Barcelona: CEAC.
- MARCELO, C. (1989). *Introducción a la formación del profesorado. Teoría y métodos*. Sevilla: Universidad de Sevilla.
- MARCELO, C. (1994). *Formación del profesorado para el cambio educativo*. Barcelona: PPU.
- MARCELO, C. (1995) (Coord.). *Desarrollo profesional e iniciación a la enseñanza*. Barcelona: PPU.
- MARCELO, C. y PARRILLA, A. (1991). El estudio de caso: Una estrategia para la formación del profesorado y la investigación didáctica. En C. Marcelo y otros. *El estudio de caso en la formación del profesorado y la investigación didáctica* (pp. 11-71). Sevilla: Servicio de publicaciones de la Universidad.
- MARRERO ACOSTA, J. (1988). Teorías implícitas del profesor sobre la planificación. Tesis Doctoral. Universidad de La Laguna.
- MARTINEK, T.J. (1976). *The effects of vertical and horizontal models of teaching on the development of specific motor skills and self-concept in elementary children*. Doctoral dissertation. Boston University.
- MARTINEK, T.J., ZAICHKOWSKY, L.D. y CHEFFERS, J.T.F. (1977). Decision-making in elementary age children: Effects on motor skills and self-concept. *Research Quarterly*, 48, 349-357.
- MARTÍNEZ BONAFE, J. (1990). El estudio de casos en la investigación educativa. En J.B. Martínez Rodríguez. *Hacia un enfoque interpretativo de la enseñanza* (pp. 57-68). Granada: Servicio de publicaciones de la Universidad.
- MARTÍNEZ RODRÍGUEZ, J.B. (1992). *El alumnado y la reconstrucción del currículum en la reforma*. Granada: Servicio de Publicaciones de la Universidad.
- MARTÍNEZ RODRÍGUEZ, J.B. (1994). El papel del alumnado en el desarrollo del currículum. En J. F. Angulo y N. Blanco (Coords). *Teoría y desarrollo del currículum*. Málaga: Aljibe.
- MEDINA CASAUBÓN, J. (1995). *Influencia de un entrenamiento docente basado en el trabajo en grupo durante la formación inicial del profesorado de Educación Física. Un estudio preliminar*. Tesis doctoral. Universidad de Granada.
- MEDINA CASAUBÓN, J. y DELGADO, M.A. (1993). *Influencia de la enseñanza recíproca en la consecución de objetivos motrices y cognitivos, durante el desarrollo de unidades didácticas deportivas*. Congreso Mundial de Ciencias de la Actividad Física y el Deporte. 10 al 13 de Noviembre. Granada.
- MEDINA CASAUBÓN, J. y DELGADO, M.A. (1998). Una aproximación a la investigación sobre las teorías implícitas del alumno acerca del EF. *II congreso internacional sobre la enseñanza de la EF y el Deporte*. Almería.
- MEDINA, J. y LÓPEZ, P. (1997). Innovación en la intervención docente del profesor de Educación Física: Microenseñanza Modular. *Habilidad Motriz*, 10.
- MERCER, N. (1995). Investigación sobre el conocimiento compartido. En Geoffrey Walford (Dir.). *La otra cara de la investigación educativa* (pp. 59-78). Madrid: La Muralla.
- METZLER, M. (1989). A review of research on time in sport pedagogy. *Journal of Teaching in Physical Education*, 8, 87-103.

- MEYER, R. (1987). Imagen del yo en los adolescentes y posición escolar en Educación Física y deportiva. Estudio comparativo con alumnos varones de tercero. *Infancia y Aprendizaje*, 37, 45-56.
- MILES, M.B. y HUBERMAN, A.M. (1994) (2.^a Ed.). *Qualitative Data Analysis*. London: Sage Publications.
- MINISTERIO DE EDUCACIÓN Y CIENCIA (1990). Ley Orgánica 1/1990, de 2 de Octubre, de Ordenación General del Sistema Educativo (BOE del 4 de octubre).
- MONTERO, M.L. (1995). Los estilos de enseñanza y las dimensiones de la acción didáctica. En C. Coll, J. Palacios y A. Marchesi (Comps). *Desarrollo psicológico y educación, II. Psicología de la Educación* (pp. 273-295). Madrid: Alianza Editorial.
- MORENO, M.C. y CUBERO, R. (1995). Relaciones sociales; familia, escuela, compañeros. Años preescolares. En J. Palacios, A. Marchesi y C. Coll (Comp.). *Desarrollo psicológico y educación I. Psicológica Evolutiva* (9.^a reimpr.) (pp. 219-232). Madrid: Alianza.
- MOSSTON, M. (1966). *Teaching physical education. From command to discovery*. Columbus, Ohio: Charles E. Merrill Publishing.
- MOSSTON, M. (1978) Enseñanza de la Educación Física. Del comando al Descubrimiento. Madrid: Gymnos (Edición original en inglés de 1966).
- MOSSTON, M. y ASHWORTH, S. (1986). (3.^a Ed.). *Teaching Physical Education*. New York: McMillan Publishing Company.
- MOSSTON, M. (1988) (2.^a reimpr.). *La enseñanza de la Educación Física. Del comando al descubrimiento*. Barcelona: Paidós (Edición original en inglés de 1966).
- MOSSTON, M. (1992). Tug-O-War, no more: Meeting teaching-Learning objectives using the spectrum of teaching styles. *Journal of Physical Education, Recreation and Dance*, January, 27-31.
- MOSSTON, M. y ASHWORTH, S. (1993). *La enseñanza de la Educación Física. La reforma de los estilos de enseñanza*. Barcelona: Hispano Europea (Edición original en inglés de 1986).
- PALACIOS, J. y MORENO, M.C. (1994). Contexto familiar y desarrollo social. En M. J. Rodrigo (de). *Contexto y desarrollo social* (pp. 1571-188). Madrid: Síntesis.
- 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.
- PASCUAL, C. (1997). Análisis contextual en la formación del profesorado de Educación Física. *Revista de Educación*, 313, 161-178.
- PATRICK, C.A., WARD, P. y CROUCH, D.W. (1998). Effects of holding students accountable for social behaviors during volleyball games in elementary physical education. *Journal of Teaching in Physical Education*, 17, 143-156.
- PEREYRA, M.A. (1992). La construcción social del tiempo escolar. *Cuadernos de Pedagogía*, 206, 9-12.
- PÉREZ GÓMEZ, A.I. (1983) Paradigmas contemporáneos de investigación didáctica. En J. Gimeno y A.I. Pérez: *La enseñanza: su teoría y su práctica*. Madrid: Akal.

- PÉREZ GÓMEZ, A.I. (1985). Conocimiento académico y aprendizaje significativo. En J. Gimeno Sacristán y A. Pérez Gómez (ed.). *La enseñanza: su teoría y su práctica* (2.^a ed.) (pp. 322-348). Madrid: Akal.
- PÉREZ GÓMEZ, A.I. (1992). Una escuela para recrear la cultura. *Cuadernos de Pedagogía*, 207, 48-54.
- PÉREZ GÓMEZ, A.I. (1993). La cultura de la escuela: retos y exigencias contemporáneas. *Kikiriki*, 29, 5-12.
- PÉREZ GÓMEZ, A.I. (1995a). La escuela, encrucijada de culturas. *Investigación en la Escuela*, 26, 7-24.
- PÉREZ GÓMEZ, A.I. (1995b). Las funciones sociales de la escuela: De la reproducción a la reconstrucción crítica del conocimiento y la experiencia. En J. Gimeno y A. I. Pérez. *Comprender y Transformar la Enseñanza* (4.^a Edic.) (pp. 17-33). Madrid: Morata.
- PÉREZ GÓMEZ, A.I. (1998). *La cultura escolar en la sociedad noliberal*. Madrid: Morata.
- PÉREZ ZORRILLA, M.^aJ., ALONSO, J., GARCÍA, J., GIL, G. y SUÁREZ, J.C. (1996). La Educación Física en el marco de la evolución del sistema educativo Español. *Revista de Educación*, 311, 279-313.
- PERRENOUD, Ph. (1990). *La construcción del éxito y del fracaso escolar*. Madrid: Paidós/Paideia (Edición original en inglés de 1984).
- PIERON, M. (1988a). *Pedagogía de la actividad física y el deporte* (2.^a Ed.) Málaga: Unisport (Edición original en francés de 1986).
- PIERON, M. (1988b). *Didáctica de las actividades físicas y deportivas*. Madrid: Gymnos.
- PIERON, M. (1994). Studying the instruction process in teaching physical education. *Sport Science Review*, 3 (1), 73-82.
- PIERON, M. (1999). *Para una enseñanza eficaz de las actividades físico-deportivas*. Barcelona: INDE.
- PISSANOS, B.W. y ALLISON, P.C. (1993). Students' constructs of elementary school physical education. *Research Quarterly for Exercise and Sport*, 4, 425-435.
- PISSANOS, B.W. y ALLISON, P.C. (1996). Continued professional learning: A topical life history. *Journal of Teaching in Physical Education*, 16, 2-19.
- PLAZA, F.S. (1993). *Análisis etnográfico de los determinantes de la disciplina en el centro escolar. Un estudio de casos*. Tesis doctoral. Universidad de Málaga.
- PLUMMER, K. (1989). *Los documentos personales. Introducción a los problemas y la bibliografía del método humanista*. Madrid: Siglo XXI (Edición original en inglés de 1983).
- PORLÁN, R. (1993). *Constructivismo y escuela. Hacia un modelo de enseñanza-aprendizaje basado en la investigación*. Sevilla: Diada.
- PORLÁN, R y Martín, J. (1991). *El diario del profesor. Un recurso para la investigación en el aula*. Sevilla: Diada.
- PURKEY, W.W. (1970). *Self concept and school achievement*. Nueva Jersey: Prentice-Hall.
- QUATERMAN, J., HARRIS, G. y CHEW, R.M. (1996). African American students' perceptions of the values of basic physical education activity programs at historically black colleges and universities. *Journal of Teaching in Physical Education*, 15, 188-104.

Hidden page

- SALINAS, J. (1992). *Diseño, producción y evaluación de videos didácticos*. Palma: Universidad de las Islas Baleares.
- SÁNCHEZ CARRIÓN, J.J. (1985). Técnicas de análisis de los textos mediante codificación manual. *Revista Internacional de Sociología*, 43, 1, 89-118.
- SANCHO GIL, J.M.* (1987). *Entre pasillos y clases*. Barcelona: Sendai.
- SANCHO GIL, J.M.* y HERNÁNDEZ, F. (1997a). Más allá del escepticismo: La necesidad del saber educativo basado en la investigación. *Revista de Educación*, 312, 7-8.
- SANCHO GIL, J.M.* y HERNÁNDEZ, F. (1997b). La investigación educativa como espacio de dilemas y contradicciones. *Revista de Educación*, 312, 81-110.
- SANTOS GUERRA, M.A. (1990). *Hacer visible lo cotidiano. Teoría y práctica de la evaluación cualitativa de los centros escolares*. Madrid: Akal.
- SANTOS GUERRA, M.A. (1993). Espacios escolares. *Cuadernos de Pedagogía*, 217, 55-58.
- SANTOS GUERRA, M.A. (1994). *Entre bastidores. El lado oculto de la organización escolar*. Málaga: Aljibe.
- SANTOS GUERRA, M.A. (1997). De las expedidurias de títulos a los centros de investigación educativa. *Conceptos de Educación*, 1, 61-71.
- SANTOS REGO, M.A. (1991). El constructo "motivaciones para aprender": aspectos conceptuales y estrategias de acción docente. *Revista de Ciencias de la Educación*, 147, 275-298.
- SCHEMPP, P.G. (1981). *Influence of decision-making on attitudes, creativity, motor skills, and self-concept in elementary children*. Doctoral dissertation. Boston University.
- SCHEMPP, P.G. (1993). Constructing professional knowledge: A case study of an experienced high school teacher. *Journal of Teaching in Physical Education*, 13, 2-23.
- SCHEMPP, P.G., CHEFFERS, J.T.F. y ZAICHKOWSKY, L.D. (1983). Influence of decision-making on attitudes, creativity, motor skills and self-concept in elementary children. *Research Quarterly for Exercise and Sport*, 54, 2, 183-189.
- SCRATON, Sh. (1995). *Educación Física de las niñas: un enfoque feminista*. Madrid: Morata (Edición original en inglés de 1992).
- SERRANO GISBERT, T. (1988). ¿Qué es la Enseñanza constructivista? Madrid: I.E.P.S.
- SHULMAN, L.S. (1989). Paradigmas y programas de investigación en el estudio de la enseñanza. una perspectiva contemporanea. En Merlin C. Wittrock. *La investigación de la enseñanza, I. Enfoques, teoría y métodos* (pp. 9-91). Barcelona: Paidós/MEC.
- SICILIA, A. (1996a). *Possibilities and limitations of the word processor for the thematic analysis of personal documents as a research technique on teaching in PE*. International Seminar of AIESEP. 21-24 November. Lisbon.
- SICILIA, A. (1996b). *Student's constructs on the class responsibilities*. Comunicación presentada a la Conferencia Europea sobre Investigación Educativa (ECER'96). Septiembre, Sevilla.
- SICILIA, A. (1997a). El alumno: objeto de estudio por parte del profesor. En M. A. Delgado (Coord.). *Formación y actualización del profesorado de Educación Física y del entrenador deportivo* (pp. 121-133). Sevilla: Wanceulen.

- SICILIA, A. (1997b). *Evolución del conocimiento escolar del estudiante de Bachiller en Educación Física, durante una actuación docente orientada hacia la autonomía de la enseñanza. Un estudio de casos*. Tesis doctoral. Universidad de Granada.
- SICILIA, A. (1998). Educación Física, profesorado y postmodernidad. En F. Ruiz Juan; A. García y A. Casimiro (Coords). *Nuevos horizontes en la Educación Física y el deporte escolar* (pp. 123-139). Málaga: I.A.D.
- SICILIA, A. (1999). El diario personal del alumnado como técnica de investigación en EF. *Apunts: Educación Física y Deportes*, 58, 25-33.
- SICILIA, A. (2001). *La investigación de los estilos de enseñanza en la Educación Física. Un viejo tema para un nuevo siglo*. Sevilla: Wanceulen.
- SICILIA, A. (2002) (en prensa). La investigación sobre el pensamiento del alumnado. Una revisión desde la Educación Física (EF). *Revista de Educación*.
- SICILIA, A. y DELGADO, M.A. (1999). *Elementos sociales y académicos del aula. Una crítica hacia la imagen instrumental de la Educación Física*. Encuentro por la unidad de los educadores latinoamericanos. Pedagogía 99. La Habana. Febrero 1999.
- SIEDENTOP, D. (1998). *Aprender a enseñar la Educación Física*. Barcelona: INDE (Edición original en inglés de 1991).
- SILVERMAN, S., KULINNA, P.H. y CRULL, G. (1995). Skill-related task structures, explicitness, and accountability: Relationships with student achievement. *Research Quarterly for Exercise and Sport*, 56, 1, 32-40.
- SILVERMAN, S. y SKONIE, R. (1997). Research on teaching in physical education: An analysis of published research. *Journal of teaching in physical education*, 16, 300-311.
- SPARKES, A.C. (1994a). Life histories and the issue of voice: reflections on an emerging relationship. *International Journal of Qualitative Studies in Education*, 7, 2, 165-183.
- SPARKES, A.C. (1994b). Self, silence and invisibility as a beginning teacher: a life history of lesbian experience. *British Journal of Sociology of Education*.
- SPARKES, A.C. (1994c). Life histories reflection and physical education teacher education: Exploring the possibilities. En L. Montero y J.M. Vez (Eds.). *Las didácticas específicas en la formación del profesorado (I)* (pp. 555-567). Santiago: Tórculo.
- SPARKES, A.C. y TEMPLIN, T. (1992). Life histories and Physical Education teachers: exploring the meanings of marginality. En A.C. Sparkes (Ed.) *Research in Physical Education and Sport: Exploring Alternative Visions* (pp. 9-60). London: Falmer Press.
- SPARKES, A.C., TEMPLIN, T. y SCHEMPP, P. (1993). Exploring dimensions of marginality: Reflecting on the life histories of physical education teachers. *Journal of Teaching in Physical Education, Journal of Teaching in Physical Education*, 12, 386-398.
- STAKE, R.E. (1994). Case studies. En N.K. Denzin e Y.S. Lincoln (Eds.), *Handbook of Qualitative Research* (pp. 236-247). Thousand Oaks, Ca: Sage.
- STAKE, R.E. (1995). *The art of case study research*. Thousand Oaks, Ca.: Sage.
- STENHOUSE, L. (1987a). *Investigación y desarrollo del currículum* (2.ª Ed). Madrid: Morata (Edición original en inglés de 1981).
- STENHOUSE, L. (1987b). *La investigación como base de la enseñanza*. Madrid: Morata (Edición original en inglés de 1985).

- STUBBS, M. y DELAMONT, S. (1978) (Eds.). *Las relaciones profesor-alumno*. Barcelona: Oikos-tau (Edición original en inglés de 1978).
- TANNEHILL, D., ROMAR, J.E., O'SULLIVAN, M. ENGLAND, K. y ROSENBERG, D. (1994). Attitudes toward physical education: Their impact on how physical education teachers make sense of their work. *Journal of Teaching in Physical Education*, 13, 406-420.
- TANNEHILL, D. y ZAKRAJSEK, D. (1993). Student attitudes towards physical education: A multicultural study. *Journal of Teaching in Physical Education*, 13, 78-84.
- TAYLOR, S.J. y BOGDAN, R. (1990). *Introducción a los métodos cualitativos de investigación*. Buenos Aires: Paidós (Edición original en inglés de 1984).
- TEMPLIN, Th.J., SPARKES, A., GRANT, B. y SCHEMPP, P. (1994). Matching the self: The paradoxical case and life history of a late career teacher/coach. *Journal of Teaching in Physical Education*, 13, 274-294.
- TINNING, R.I. (1983). *A task theory of student teach: Development and provisional testing*. Doctoral dissertation. The Ohio State University.
- TINNING, T.I. y SIENDENTOP, D. (1985). The characteristics of tasks and accountability in student teaching. *Journal of Teaching in Physical Education*, 4, 286-299.
- TONUCCI, F. (1990). *¿Enseñar o aprender? La escuela como investigación quince años después*. Barcelona: Graó.
- TOUSIGNANT, M. (1982). *Analysis of the task structures in secondary physical education classes*. Doctoral dissertation. The Ohio State University.
- TOUSIGNANT, M. y SIEDENTO P.D. (1983). A qualitative analysis of task structures in required secondary physical education classes. *Journal of Teaching in Physical Education*, 3, 1, 47-57.
- TRILLO ALONSO, F. (1992). El pensamiento del alumno. Claves para el diseño del currículum y para su desarrollo en el marco de la Reforma. En C. Marcelo y P. Mingorance (Eds.). *Pensamiento de Profesores y Desarrollo Profesional II* (pp. 431-452). Sevilla: Secretariado de Publicaciones de la Universidad.
- VARIOS (1983). *Diccionario de Ciencias de la Educación*. Madrid: Anaya.
- VELASCO MAILLO, H.M. (Comp.) (1994). *Lecturas de antropología social y cultural. La cultura y las culturas*. Madrid: UNED.
- VELASCO MAILLO, H.M. y DÍAZ DE RADA, A. (1997). *La lógica de la investigación etnográfica. Un modelo de trabajo para etnógrafos en la escuela*. Madrid: Trotta.
- VELASCO MAILLO, H.M., GARCÍA, F.J. y DÍAZ DE RADA, A. (Eds.) (1993). *Lecturas de antropología para educadores. El ámbito de la antropología de la educación y de la etnografía escolar*. Madrid: Trotta.
- VELÁZQUEZ BUENDÍA, R., DÍAZ, M., MARTÍNEZ, V. y HERNÁNDEZ, J.L. (1993). *Una aproximación a los intereses de los alumnos de BUP hacia la Educación Física*. Madrid: Centro de profesores de Madrid-Centro.
- VICIANA, J. (1996). *Evolución del conocimiento práctico de los profesores de Educación Física en un programa de formación permanente colaborativo*. Tesis doctoral. Universidad de Granada.

- VICIANA, J. y DELGADO, M.A. (1999). La programación e intervención didáctica en el deporte escolar (II). Aportaciones de los diferentes estilos de enseñanza. *Apunts: Educación Física y Deportes*, 56, 17-24.
- VILLAR, L.M. (1986). *Pensamiento de los profesores y toma de decisiones*. Sevilla: Servicio de Publicaciones de la Universidad.
- VILLAR, L.M. (1988) (Dir.). *Conocimiento, creencias y teorías de los profesores*. Alcoy: Marfil.
- VIRGILIO, S.J. (1979). *The effects of direct and reciprocal teaching strategies on the cognitive, affective, and psychomotor behavior of fifth grade pupils in beginning archery*. Doctoral dissertation. Florida State University.
- VYGOTSKY, L.S. (1991). *Obras escogidas I*. Madrid: Visor/MEC (Edición original en ruso de 1982).
- VYGOTSKY, L.S. (1995). *Pensamiento y Lenguaje*. Barcelona: Paidós (Edición original en ruso de 1934).
- WALFORD, G. (1995). *La otra cara de la investigación educativa*. Madrid: La Muralla (Edición original en inglés de 1991).
- WARD, P., SMITH, S.L. y SHARPE, T. (1997). The effects of accountability on task accomplishment in collegiate football. *Journal of Teaching in Physical Education*, 17, 40-51.
- WARD, P., SMITH, S.L., MAKASCI, K. y CROUCH, D.W. (1998). Differential effects of peer-mediated accountability on task accomplishment in elementary physical education. *Journal of Teaching in Physical Education*, 17, 442-452.
- WERTSCH, J.V. (1988). *Vygotsky y la formación social de la mente*. Barcelona: Paidós (Edición original en inglés de 1985).
- WERTSCH, J.V. (1989). Semiotic mechanisms in joint cognitive activity. *Infancia y Aprendizaje*, 47, 3-36.
- WHITE, L. (1988). Redacción de diarios como parte del proceso de aprendizaje. En S. Kemmis y R. McTaggart (Ed.). *Cómo planificar la investigación-acción* (pp. 186-194). Barcelona: Laertes.
- WILCOX, K. (1993). La etnografía como una metodología y su aplicación al estudio de la escuela: una revisión. En H. M. Velasco; F. J. García y A. Díaz (Eds.). *Lecturas de antropología para educadores. El ámbito de la antropología de la educación y de la etnografía escolar* (pp. 95-126). Madrid: Trotta.
- WILLIS, P. (1988). *Aprendiendo a trabajar. Cómo los chicos de clase obrera consiguen trabajos de clase obrera*. Madrid: Akal (Edición original en inglés de 1978).
- WITTRICK, C. (1989). *La investigación de la enseñanza, I, II y III*. Barcelona: Paidós/MEC (Edición original en inglés de 1986).
- WOODS, P. (1977). Teaching for Survival, in: P. Woods & M. Hammersley (Eds.) *School Experience* (pp. 271-293) (London, Croom Helm).
- WOODS, P. (1980a). The development of pupil strategies, in P. Woods (Ed.) *Pupil Strategies* (pp. 11-28) (London: Croom Helm).
- WOODS, P. (1980b). Strategies in Teaching and Learning, in: Peter Woods (Ed.) *Teacher Strategies. Explorations in the Sociology of the School* (pp. 18-31) (London, Croom Helm).

Hidden page

Hidden page

**Otros títulos publicados
en esta colección:**

Evaluar en Educación Física

Domingo Blázquez Sánchez

**Fundamentos del Aprendizaje de
la Técnica y la Táctica Deportivas**

Joan Riera Riera

COLECCIÓN VERDE

**El afán de jugar. Teoría y práctica
de los juegos motores**

Vicente Navarro Adelantado

**Cuerpo en armonía. Leyes
naturales del movimiento**

Joaquín Benito Vallejo

**El cuerpo en la escuela
en el siglo XXI**

Jean Le Boulch

Historia del deporte

Juan Rodríguez López

Creatividad y motricidad

Coordinado por Eugenia Trigo

**Manual de observación
psicomotriz**

Vitor da Fonseca

**La formación del profesorado de
Educación Física: problemas y
expectativas**

Herminia M.ª García Ruso

**La investigación-acción: un reto
para el profesorado.**

**Guía práctica para grupos de
trabajo, seminarios y equipos de
investigación**

Julia Blández Ángel

Hidden page

Tradicionalmente se ha tomado como referencia de los estilos de enseñanza a Muska Mosston. Desde hace una década, autores españoles, entre los que destacan Miguel Á. Delgado y Álvaro Sicilia, han aportado nuevas ideas sobre este núcleo central de la didáctica de la Educación Física.

Ahora, este manual supone el esfuerzo de los dos autores por conseguir una nueva reconceptualización sobre los estilos de enseñanza en la Educación Física. Tal vez lo más llamativo es que, en esta ocasión, a la teoría le ha seguido la investigación y la experiencia práctica. Desde la construcción teórica hoy podemos valorar aplicaciones que han supuesto un avance en el estudio de los estilos de enseñanza. El libro, por tanto, no es una nueva teorización, sino que, a partir de la investigación aplicada y la praxis de la enseñanza, se pretende dar explicaciones a algunas pautas de la enseñanza de la Educación Física. De este modo, la investigación que se va narrando sirve de pretexto para reinterpretar los estilos de enseñanza.

La credibilidad de este manual viene avalada por el propio estudio y la reflexión enfrentada de los autores sobre los estilos de enseñanza. Esto no supone que los propios autores lo planteen como un nuevo dogmatismo que excluya otras maneras de enfocar o abordar el estudio y la aplicación de los estilos de enseñanza en la práctica diaria de la Educación Física. La obra presenta, en este sentido, un material teórico surgido de la relación directa con la realidad de los patios escolares, por lo que puede ser de gran utilidad a las personas interesadas en la enseñanza de la Educación Física y el deporte.

ISBN 84-9729-017-8



9 788497 290173