

eman ta zabal zazu



Universidad  
del País Vasco

Euskal Herriko  
Unibertsitatea

**Departamento de Teoría e Historia de la Educación**

**La Interacción dialógica en los procesos  
de enseñanza–aprendizaje de la  
Educación Física:  
una experiencia educativa**

**Tesis Doctoral**

**JOSEBA IMANOL URCOLA ARESTI  
2011**







eman ta zabal zazu



Universidad  
del País Vasco

Euskal Herriko  
Unibertsitatea

**Departamento de Teoría e Historia de la Educación**

**La Interacción dialógica en los procesos  
de enseñanza–aprendizaje de la  
Educación Física:  
una experiencia educativa**

**Tesis Doctoral**

**Doctorando: Joseba Imanol Urcola Aresti  
Directores: Dra. Pilar Ruiz de Gauna Bahillo  
Dr. Valentín González Moro**



*A mis padres, por estar siempre ahí,  
A ti Leire, por iluminar mi camino.*

*Cuando emprendas una obra, lee y consulta siempre  
a los doctos, llegarás a vislumbrar que el destino  
está, en la serenidad de los pasos, ya andados.*



## **AGRADECIMIENTOS**

El final de este trabajo exige reconocer el apoyo y colaboración de algunas personas que durante estos ocho años de una manera u otra me han acompañado. A todas ellas, mi más profunda y sincera gratitud.

A la Dra. Pilar Ruiz de Gauna por aceptar la responsabilidad de dirigir este trabajo, su infinita y metódica paciencia, así como su entrega generosa y exigente, durante un largo camino me ha permitido mejorar en mi competencia docente y personal.

Al Dr. Valentín González por dirigir esta investigación ofreciendo su inestimable ayuda y conocimiento, sus orientaciones han sido claves en el devenir de este proceso.

A Joseba Aresti, amigo y compañero de clase desde la infancia. Siempre me ayudó, tanto en el laborioso formateado de este documento, como en mi trayectoria académica.

A Iker López, amigo y compañero de facultad por haber sido alguien tan determinante en mi recorrido vital.

A Enrique Diez, por las agradables e interminables conversaciones filosóficas en torno a nuestra profesión.

Por último, agradecer a Leire Arangüena por enseñarme, desde su ejemplo, a ser mejor persona.



# INDICE

INTRODUCCIÓN .....	3
<b>PRIMERA PARTE: MARCO TEÓRICO</b> .....	<b>13</b>
1.- EL PROCESO DE INVESTIGACIÓN .....	17
1.1 - Problema .....	17
1.2 - Objeto de Estudio e Interrogantes .....	20
1.3 - Objetivos .....	23
1.4 - Roles de la Investigación .....	28
1.5 - Fases del Proceso de Investigación .....	30
1.6 - Antecedentes en la investigación de la Educación Física .....	59
1.6.1 - La Investigación sobre la Enseñanza Eficaz .....	61
1.6.2 - Los Modelos Mediacionales .....	65
1.6.3 - La Investigación Alternativa .....	69
1.7 - Breve síntesis .....	75
2.- UNA MIRADA SOCIO-EDUCATIVA DE LA EDUCACIÓN FÍSICA EN EL MUNDO ACTUAL .....	79
2.1 - Contexto Social de la Educación Física .....	80
2.2 - Contexto Educativo de la Educación Física .....	88
2.2.1 - Conflictos históricos de la Educación Física .....	91
2.2.1.1 - El Objeto de la Educación Física .....	95
2.2.1.2 - El Estatus Científico de la materia .....	97
2.2.1.3 - El Valor Educativo que se le atribuye .....	101
2.3 - Corrientes Pedagógicas de la Educación Física en el siglo XX .....	104
2.3.1 - La Educación Física Deportiva .....	107
2.3.2 - La Educación Física Psicomotriz .....	111
2.3.3 - El cuerpo como medio de expresión y comunicación .....	114
2.3.4 - La Educación Física Socio-motriz .....	115
2.3.5 - La Educación Física y la Salud .....	116
2.4 - La Educación Física en el ámbito de la Educación Formal .....	118
2.4.1 - La Educación Física en el Currículo .....	119
2.4.2 - Una visión del proceso de enseñanza-aprendizaje desde la óptica de los paradigmas .....	125
2.4.2.1 - La mirada positivista .....	127
2.4.2.2 - La mirada hermenéutica .....	131
2.4.3 - Los enfoques epistemológicos de los procesos de enseñanza-aprendizaje desde los intereses constitutivos del saber .....	135
2.4.3.1 - El Enfoque Técnico .....	138
2.4.3.2 - El Enfoque Práctico .....	141
2.4.3.3 - El Enfoque Crítico .....	144
2.5 - Breve síntesis .....	149
3.- LOS PROCESOS DE ENSEÑANZA-APRENDIZAJE DE LA EDUCACIÓN FÍSICA: ORIENTACIONES PARA UNA PROPUESTA DESDE LA INTERACCIÓN DIALÓGICA .....	153

3.1 - El aula como lugar de interacción hacia una praxis educativa.....	154
3.1.1 - La interacción desde un punto de vista positivista.....	155
3.1.2 - La interacción desde un punto de vista hermenéutico.....	164
3.2 - La Interacción dialógica en los procesos de Enseñanza- Aprendizaje .....	170
3.2.1 - Los procesos comunicativos .....	171
3.2.1.1 - El diálogo .....	176
3.2.1.2 - La razón comunicativa .....	181
3.2.2. La Interacción dialógica y la Educación Física .....	187
3.2.3. El Aprendizaje Dialógico.....	191
3.3 - Orientaciones para la intervención desde la interacción dialógica ...	200
3.4 - Breve síntesis .....	205
<b>SEGUNDA PARTE: PROCESO EMPÍRICO.....</b>	<b>207</b>
4.- MARCO METODOLÓGICO .....	211
4.1 - El método de la investigación .....	213
4.1.1 - Investigación cualitativa en educación .....	214
4.2 - La investigación-acción.....	221
4.3 - Contexto de la Investigación .....	230
4.4 - Fuentes para la recogida de información .....	235
4.4.1 - Registros documentales .....	238
4.4.2 - Diario de clase docente .....	239
4.4.3 - Registros personales: el cuestionario .....	246
4.4.4 - Registros personales: diario de la co-investigadora .....	248
4.5 - El análisis de los datos en el proceso de investigación.....	249
4.6 - La Confiabilidad de la Investigación.....	255
4.7 - Limitaciones de la Investigación .....	257
4.8 - Breve síntesis .....	258
5.- ANÁLISIS E INTERPRETACIÓN DE DATOS Y RESULTADOS .....	263
5.1 - Dimensión: Diseño Curricular Base y Programa de Centro .....	264
5.1.1 - Primera Categoría: Propósitos y Finalidades .....	264
5.1.2 - Segunda Categoría: Criterios de evaluación del Programa.....	269
5.2 - Dimensión: Enfoque de la acción educativa en el aula.....	271
5.2.1 - Tercera categoría: De la orientación positivista a la hermenéutica .....	271
5.2.2 - Cuarta Categoría: La participación del alumnado.....	286
5.3 - Dimensión: La interacción dialógica.....	293
5.3.1 - Quinta Categoría: Los procesos dialógicos .....	293
5.4 - Dimensión: Impacto de la experiencia educativa en los alumnos ....	300
5.4.1 - Sexta Categoría: Resistencias de los alumnos.....	300
5.4.2 - Séptima Categoría: Cambios detectados .....	304
5.5 - Breve síntesis.....	309
CONCLUSIONES Y PROSPECTIVA.....	315
BIBLIOGRAFIA .....	345

# **INTRODUCCIÓN**



## INTRODUCCIÓN

Esta investigación se sitúa en el ámbito de los estudios que hacen referencia a los procesos de enseñanza-aprendizaje de la Educación Física; contexto en el que vengo desarrollando mi quehacer profesional desde hace algunos años.

Las experiencias vividas junto con las aportaciones obtenidas en los procesos de formación pedagógica, previos al desarrollo de este trabajo, han ido motivando mi interés y preocupación por la formación de los alumnos <sup>(1)</sup>.

Este interés proviene del empeño en la mejora de los procesos de enseñanza-aprendizaje y por tanto, de la transformación de mis prácticas docentes en el aula, dirigiéndolas hacia formas de intervención que pongan la atención en el tipo de interacción que se ha de establecer con el alumnado para que estos tomen conciencia de la necesidad de educarse físicamente.

Como consecuencia, esta investigación constituye una respuesta, no solamente a mis inquietudes personales y profesionales, sino también a la forma en la que se entiende a la Educación Física en la enseñanza tradicional.

Los procesos de enseñanza-aprendizaje de Educación Física, al igual que en otras disciplinas, se hallan inmersos en el actual momento histórico neoliberal que estamos viviendo, y por ello, se sustentan en una escala de valores asociados, principalmente, con el avance tecnológico y con los procesos de control y producción que rigen nuestra cultura.

Este desarrollo tecnológico junto con otros factores económicos y políticos ha originado una gran convulsión social donde las personas se han convertido en una pieza más de la maquinaria industrial, alienados por la

---

<sup>(1)</sup> Cuando nos referimos a los alumnos o al profesor de manera generalizada, queremos decir alumnos-as, o profesor-a. Se trata de una generalización del término.

cultura de la producción económica, la rentabilidad y sin capacidad de emancipación.

Nos encontramos pues, ante una sociedad fragmentada y sin otros valores morales que no sean el poder, la posesión y la dominación; lo educativo sobra si no responde al utilitarismo reinante en la civilización del dinero.

Estos hechos provocan un proceso de deshumanización social en nuestra cultura que se refleja en la realidad de las aulas condicionando los procesos de enseñanza-aprendizaje a una visión pragmática y sesgada en lo personal. En todos los campos de conocimiento, se abastece de datos a los alumnos, se les instruye para su profesión con una enseñanza especializada que los sitúa en un rol pasivo, limitado en la mayoría de las ocasiones, a escuchar, copiar y asumir sin más, la información transmitida. En ningún caso, se contempla la necesidad de auto-reflexión del docente sobre sus prácticas, y de los alumnos, acerca de la realidad en la que viven. Sus necesidades de discernir, opinar, criticar y transformar su contexto social quedan por lo tanto, ignoradas en esta sociedad.

De esta manera, estamos ante una Educación Física que valora la apariencia física de una persona por encima de sus opiniones y conocimientos. El cuerpo se convierte en el único objeto de estudio y la persona en un instrumento para el rendimiento y la rentabilidad. Esta nueva construcción cultural da lugar a un discurso donde la práctica del ejercicio físico es sinónimo de ocio, bienestar, salud y prestigio social.

En este escenario, se educa a los alumnos bajo el síndrome del especialista, priorizando el aprendizaje de las técnicas motrices deportivas sobre el desarrollo de las facultades humanas. Las aulas se convierten en escenarios significativos donde se trata de aprender para el deporte. Los alumnos no interiorizan conocimiento sino que se entrenan para la actividad, la

eficiencia y la competitividad. Las pruebas físicas y la ejercitación de los atletas se convierten en los empeños fundamentales.

Esta Educación Física se centra en la búsqueda de rendimiento como elemento identificador de la sociedad (tiempo-trabajo-producción). Desde este posicionamiento, el cuerpo se concibe como elemento de producción y el deporte como un entramado cultural adecuado para responder a estas necesidades, que se han construido en una sociedad donde la hegemonía de lo deportivo ha invadido el escenario de la enseñanza-aprendizaje (Vaquero, 2002 y Gimeno, 1994).

Toda esta realidad social ofrece, a una minoría de jóvenes, la posibilidad de jactarse físicamente ante los demás y, a otros muchos, la posibilidad de desmotivarse en el aula; por no hablar de otros daños menos cuantificables, como el deterioro que se produce en el auto-concepto de los jóvenes que se identifican con la cultura de la imagen y del cuerpo.

La Educación Física, como les sucede a otras materias, ha perdido su vinculación con lo educativo, pese a las potencialidades singulares que tiene en el desarrollo de la persona, goza de falta de estatus social, sus objetivos están indefinidos y la perspectiva deportivista monopoliza sus facetas más enriquecedoras.

La necesidad de transformar estos valores que la sociedad neoliberal otorga al cuerpo como herramienta para la acción motriz, es lo suficientemente importante para asumir el reto de desarrollar investigaciones que profundicen en los significados e implicaciones de la imagen tradicional vigente de la Educación Física. También resulta necesario superar una formación dominada por un interés en el ejercicio físico inmerso dentro de una visión mecánica y reducida del cuerpo humano que ha prestado poca atención a los aspectos educativos. Una de las preocupaciones de la formación tradicional en la Educación Física ha sido llenar el tiempo de la materia con actividad física, con la única pretensión de que el alumnado compense la desmotivación que

arrastra de otras materias consideradas más serias desde el punto de vista académico.

En estos tiempos, humanizar la sociedad debería ser tarea de todos los agentes educativos, si bien el contexto político no resulta favorable a esta sensibilidad en materia educativa, deberíamos revertir este hecho, desde el desarrollo de los procesos de enseñanza-aprendizaje, procurando encontrar formas de intervención didáctica que recuperen la capacidad dialógica de las personas.

Es por ello, por lo que esta investigación se justifica desde la necesidad de buscar nuevas perspectivas que nos ayuden al acercamiento de la Educación Física a las Ciencias Sociales, superando la realidad actual desde presupuestos que contrarresten la actual vinculación con el deporte-rendimiento.

De este modo, considerando estas necesidades educativas a las que tratamos de responder, debemos concretar que el objeto de estudio sobre el cual gira este proceso de investigación es: la interacción dialógica en los procesos de enseñanza-aprendizaje de la Educación Física.

Con el fin de incidir en este objeto de estudio hemos desarrollado una experiencia educativa en la ikastola Lauro (Vizcaya) con alumnos de bachiller tecnológico. Este propósito ha requerido poner en marcha un proceso de enseñanza-aprendizaje desde una perspectiva crítica, basada en la teoría de la interacción dialógica, que nos ha permitido crear un clima democrático entre los participantes. En este contexto, afloran la pluralidad de ideas y de argumentos despertando el interés de los alumnos.

La interacción dialógica (Burbules, 1999; Azeredo, 2003; Asensio, 2004) se convierte así, en el eje transformador de la realidad de nuestros procesos de aprendizaje de la Educación Física y se entienden las relaciones sociales en el

contexto del aula como un encuentro inter-subjetivo entre personas (Freire, 1997).

Esta nueva manera de concebir las relaciones sociales tiene que ver con que los alumnos recuperen la autonomía y emancipación social requerida por nuestros ideales educativos (Carr, 1990; Mardones, 2002). En este contexto, el docente asume el papel de facilitador de conocimiento en el aula, superando el rol tradicional de transmisor de datos y favoreciendo, a través del método interrogativo y la auto-reflexión, una construcción de conocimiento de interés social y humano.

La naturaleza de nuestro objeto de estudio nos encomienda a la investigación cualitativa; ya que la finalidad epistemológica que asume, consiste en comprender la realidad social del aula para transformar la praxis educativa, en la dirección de la emancipación de las personas que aprenden a desenvolverse en el mundo.

En este sentido, la opción metodológica trata de dar una respuesta a las inquietudes que supone para el docente, indagar auto-reflexiva y críticamente su praxis, problematizando las situaciones, desvelando las contradicciones que puedan atesorar estos procesos y potenciando una mayor autonomía y concienciación en los alumnos sobre el campo del conocimiento de la Educación Física.

Este punto de partida justifica la utilización de una metodología cualitativa basada en la investigación-acción, porque permite comprender los patrones de interacción social en el contexto material del aula, favoreciendo una visión alternativa de la realidad en la que se acentúa la experiencia de las personas en la construcción de la sociedad. La preocupación viene a ser la transformación que se quiere conquistar desde el aula.

Asimismo, la investigación cualitativa, precisa de una interpretación narrativa de las intenciones y propósitos en el momento de la acción para

conocer su significado. Para este fin, el diario de clase es una herramienta esencial en la recogida de la información. El docente en ella, plasma todas las impresiones y razonamientos que subyacen en cada momento del estudio.

La experiencia del docente en el aula como investigador, desde el procedimiento de observador-participante, se encuentra estrechamente unida a la acción humana que tiene sentido para quienes la realizan y no puede ser observada del mismo modo que los objetos naturales.

Para la recogida de la información, además del diario de clase del docente, se han utilizado las siguientes fuentes:

- Registros documentales.
- Notas de campo de la co-investigadora.
- Cuestionarios, entrevista y trabajos de reflexión de los alumnos.

En primer lugar, los registros documentales han sido un instrumento importante para aproximarnos a la situación de la Educación Física en el currículo, ya que conocer cómo se entiende la Educación Física en el currículo y en los centros educativos que de ella se potencian, es un paso previo indispensable.

En segundo lugar, una vez que llevamos el proceso al aula, la información pertinente que utilizamos proviene básicamente del diario de clase docente y de las notas de campo de la co-investigadora (observadora participante). Estas notas dan cuenta de la experiencia comunicativa llevada a cabo en el aula y todo aquello con lo que está relacionado.

Por último, no debemos olvidar los cuestionarios y los trabajos de reflexión, como medios para conocer las impresiones de los alumnos sobre la experiencia que se ha ido desarrollando.

Cada instrumento se convierte en un medio que, desde diferentes perspectivas, nos aporta información sobre la vivencia, la realidad, los conflictos y la transformación que hemos vivido en el proceso de investigación.

Una vez asumida la tarea indispensable de la recogida de información hemos realizado un análisis comprensivo guiado por criterios socio-hermenéuticos entendidos a la luz de la Teoría Social Crítica: Appel (1996), Habermas (1996), Carr y Kemmis (1988).

Este análisis de contenido a través de un sistema de categorías ha proporcionado respuestas a cuestiones que giran en torno a nuestro objeto de estudio, permitiendo abordar el trabajo desde todos los puntos de vista, para, posteriormente, extraer las ideas más relevantes de esta investigación.

Por último, en esta introducción, quisiera hacer referencia a las dos partes en las que se estructura este trabajo. Dos partes, que aunque se presentan de forma continua, no sucede lo mismo en el desarrollo del estudio ya que se da una constante articulación entre lo teórico y lo práctico.

La primera parte consta de tres grandes apartados que conforman la presentación del problema a investigar y el marco conceptual en el cual se fundamenta la investigación. Este marco conceptual es una referencia indispensable para justificar la naturaleza de nuestro objeto de estudio, así como los desafíos a los que nos hemos enfrentado con esta investigación.

En el primer capítulo, nos hemos adentrado en la naturaleza y origen del problema, asentando los objetivos fundamentales, abordando el objeto de estudio, sus características y los interrogantes a los cuáles se quiere responder. Acto seguido, presentamos los roles atribuidos a la realización de este estudio, reflejando las tareas fundamentales que conlleva, y explicando las fases que conforman el proceso. Por último, estudiamos los antecedentes que existen en la investigación de la Educación Física en torno a la interacción dialógica.

En el segundo capítulo, analizamos la Educación Física y sus procesos de enseñanza-aprendizaje. Recorremos la evolución histórica que se ha dado de las diferentes perspectivas educativas. Reflexionamos acerca de los conflictos a los que se ha enfrentado, las corrientes pedagógicas de la práctica educativa desde las que se interviene, el contexto social en el que se ha desarrollado, los significados adquiridos en ese contexto y la situación curricular en la que se ha desarrollado. Todo ello nos ha proporcionado conocer e interiorizar la realidad general a la que nos enfrentamos. Por último, se han explicitado los diferentes paradigmas o perspectivas de la enseñanza analizando las implicaciones filosóficas, educativas y sus correspondientes directrices metodológicas. De esta manera, se han establecido y explicado las bases para un cambio que posibilite humanizar la sociedad y transformar la realidad desde las propuestas necesarias que incidan en la mejora de la praxis educativa.

En el tercer capítulo, hemos profundizado en la interacción dialógica (Freire, 1997; Habermas, 1984; Flecha, 1997, etc.) en los procesos de enseñanza-aprendizaje de la Educación Física, considerando sus posibilidades educativas desde el marco conceptual hasta una propuesta de intervención. Este análisis se ha centrado en explicitar lo que la realidad socio-educativa nos ofrece para obtener una perspectiva adecuada de las pautas de intervención que se precisan. También se ha hecho énfasis a la importancia que tiene la relación profesor-alumno analizando la interacción dialógica desde sus implicaciones filosóficas hasta sus bases pedagógicas, No debemos obviar las aportaciones teóricas y educativas de los procesos comunicativos en Freire (1997), referente esencial en la conceptualización de nuestro objeto de estudio; así como el estudio del aprendizaje dialógico abordado por Flecha (1997). Para finalizar, ofrecemos una propuesta de intervención en el aula desde la interacción dialógica fundamentada en una perspectiva crítica de la Educación Física.

La segunda parte de la tesis, constituye el marco empírico de la investigación y abarca dos capítulos: el marco metodológico y el análisis e

interpretación de datos y resultados. Finalmente, se presentan las conclusiones y prospectiva.

El cuarto capítulo, trata los aspectos metodológicos que conforman esta investigación; analizamos las necesidades investigadoras que presenta esta experiencia educativa y establecemos el método de trabajo. Resulta imprescindible en este punto, dada la naturaleza de nuestro objeto de estudio, conocer los fundamentos, tradiciones y características de la investigación cualitativa (Sandín, 2003; Cohen y Manion, 1990; Pérez Serrano, 1994; Stake, 1998; Woods, 1987; Taylor y Bogdan, 1996; Carr y Kemmis, 1988 y Hopkins, 1989), valorando qué tipo de investigación vamos a realizar y explicando en qué consiste la investigación-acción como forma de abordar un estudio en educación. Posteriormente, detallamos cuál es el contexto de la investigación, analizando a los alumnos y alumnas que participan en el proceso. Además, presentamos el procedimiento en la recogida de la información, reconociendo la preeminencia del diario de clase docente como instrumento y testigo de la realidad vivida. Por último, explicamos en qué consiste el proceso de análisis de los datos resumiendo la categorización definitiva de este proceso y cerramos el capítulo, presentando la confiabilidad y las limitaciones de nuestras opciones metodológicas como propuesta de investigación. Cuestiones que ha de tener presentes el investigador.

En el quinto capítulo, nos ocupamos del análisis interpretativo de la información obtenida en el proceso empírico. Nos basamos en un sistema de categorías que nos permita tener una mayor visibilidad de las diferentes perspectivas asumidas desde los núcleos temáticos que han sido susceptibles de ser tratados. El análisis interpretativo se ha desarrollado de una manera dinámica, cíclica y sistemática. Este hecho nos ha permitido extraer significados relevantes, explícitos e implícitos sobre la interacción dialógica. Así, hemos procurado establecer los supuestos teóricos para la construcción del conocimiento, pudiendo llegar con ello, a unas conclusiones que han respondido a las necesidades planteadas en la experiencia educativa del aula.

Por último, quisiera referirme al compromiso que he asumido como investigador en el desarrollo de esta tesis, y que procuraré seguir manteniendo a lo largo de mi trayectoria profesional concienciado con la formación continua (Montero, 1999). Se cierra un tiempo de estudio pero se abre una gran oportunidad en la docencia para poder trabajar con el mismo empeño y motivación.

# **PRIMERA PARTE**

## **MARCO TEÓRICO**



# **CAPÍTULO 1**

## **EL PROCESO DE INVESTIGACIÓN**



## **1.- EL PROCESO DE INVESTIGACIÓN**

En este capítulo, presentamos una trama argumental panorámica de la investigación que nos compete, analizando los aspectos fundamentales de la experiencia educativa que queremos llevar a cabo.

Bajo la perspectiva del origen creado por nuestras motivaciones, investigamos las preocupaciones suscitadas en el planteamiento del problema. De esta manera, se descubren los objetivos y necesidades de nuestro trabajo, sin perder de vista los fines educativos últimos que sirven de guía constante en el proceso.

En este sentido, nuestro objeto de estudio se fundamenta en el desarrollo de la interacción dialógica en los procesos de enseñanza-aprendizaje de la Educación Física. Tras especificar el ideario de la investigación abordamos el contexto: la sociedad, cultura y valores en los que se asienta el trabajo de campo.

### **1.1 - Problema**

Si existe alguna realidad de la que podamos dejar constancia en la Educación, es la complejidad creciente en la que estamos inmersos en los procesos de enseñanza-aprendizaje. Esta complejidad tiene que ver con el colapso que se produce en la intervención docente (Montero, 1996), a la hora de asumir nuevos desafíos desde las diferentes áreas de conocimiento especialmente ancladas en la tradición instructora.

Por lo tanto, estamos ante una enseñanza-aprendizaje bloqueada precisamente en el nexo de unión más importante, como es la interacción profesor-alumno (Coll y Sánchez, 2008); una relación constreñida en la instrucción técnica desde la acción docente, considerando a los alumnos sujetos a los que debemos informar mediante la transmisión de contenidos.

En nuestro caso, nos encontramos en la Educación Física con una interacción docente-alumno empobrecida, en la medida en la que disponemos de una vertiente deshumanizadora que se dirige a instruir en la actividad física en vez de educar en valores humanos y sociales.

La instrucción se ha convertido en una máxima, tanto en la Educación en general como en nuestro campo de conocimiento en particular. El paradigma positivista ha supuesto un empobrecimiento de la acción docente que cumple su papel de transmisión de información técnica, con más eficacia que esa labor de ingeniero social que Freire (1997) nos demanda a los docentes desde los años 70.

Los profesores de Educación Física sólo nos preocupamos de que nuestros alumnos asimilen técnicas deportivas desde el punto de vista motriz, sin ningún otro empeño que no sea el resultado y el rendimiento en los ejercicios. No existe una docencia que suponga educar desde la acción motriz a personas sino que nos comportamos como si fuéramos entrenadores que instruyen a los deportistas en el movimiento (During, 1982:115):

*“Nos recuerda este hecho: Deporte, progreso-deporte y socialización; preparación para la vida del adulto parecen ser dos ejes esenciales de la argumentación. Se añade a ello la idea de que el papel del pedagogo tiene una importancia capital, puesto que el deporte no tiene “finalidades propias” aún cuando su alcance educativo puede ser considerable”.*

No podemos pensar que, con vigilar la autoestima de los menos eficaces en la acción motriz, ofrecer diferentes tareas que enriquecen su motricidad y premiar a los valientes hemos cumplido en nuestra labor de educadores.

El primer cometido deberá ser poner el acento en la persona y entender la acción motriz no como un fin exclusivamente, sino también como un medio que educa a personas antes que a los deportistas (Martínez Álvarez y Gómez,

2009); ya que el deporte será una opción personal que nosotros como profesionales no podemos dar por sentado.

Bajo tal concepción, el rendimiento deportivo no puede ser un fin en sí mismo sino el instrumento del que se vale la Educación Física para desarrollar ámbitos de expresión educativa. Los docentes ayudan a los alumnos a generar entornos presididos por la crítica y el compromiso moral ante el fenómeno social del deporte.

La Educación Física se ubica en un campo de conocimiento en el cual se educa a los alumnos a cuidar su salud en el sentido amplio de la palabra, por eso, la vinculación de la materia con las Ciencias Sociales debe ser firme y comprometida, y el docente adoptará el rol de ingeniero social y educador de personas desde la faceta de la motricidad humana, transmitiendo valores como: el esfuerzo, la constancia y la superación.

Esta educación tan necesaria ayuda a los alumnos a superar ese rol pasivo que se le viene atribuyendo desde los procesos de enseñanza-aprendizaje tradicionales de la Educación Física. No puede ser que los alumnos se encuentren desmotivados en clase asumiendo lo que el profesor les transmite, siendo conscientes de que no se cuenta con ellos, sin comprender qué es lo que deben interiorizar o sin un rumbo educativo definido.

En este sentido, hace falta suscitar el interés crítico de los alumnos superando la apatía existente y procurando que las clases no sean sólo pura ejercitación sino interiorización y comprensión de los conocimientos de la Educación Física. Para ello, el profesor debe acercarse al alumno, tratando de persuadirle a través del diálogo despojado de intereses espurios.

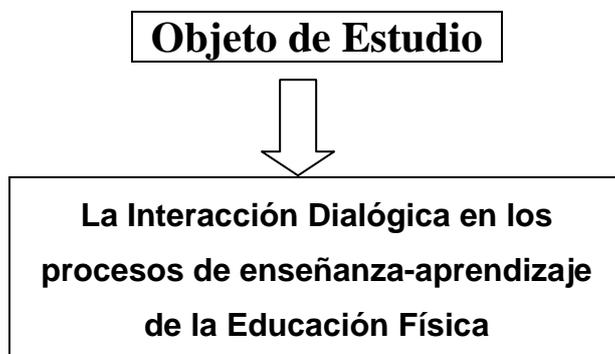
En definitiva, la tarea fundamental será proponer una transformación de los procesos de enseñanza-aprendizaje en el aula de Educación Física que posibilite la innovación educativa sobre la base de esta orientación emancipadora.

## 1.2 - Objeto de Estudio e Interrogantes

Para comprender la Educación Física desde una orientación crítica que mejor que hacerlo desde la comunicación en clave de interacción dialógica. Este objeto de estudio tiene sentido para la educación por estas y otras razones:

• Humaniza los procesos de enseñanza-aprendizaje.
• Suscita el interés crítico del alumno superando el aletargamiento positivista.
• Mejora la convivencia en el aula.
• Posibilita el acercamiento a las Ciencias Sociales de los contenidos a desarrollar.
• Permite al alumno tomar conciencia de su responsabilidad como producto y productor de la realidad.

De este modo, perseguimos como finalidad presentar una nueva orientación de los procesos de enseñanza-aprendizaje de la Educación Física, en el que la interacción dialógica se constituye en el elemento clave que convierte el aula en un espacio de discusión y debate más crítico y liberador, donde los alumnos y el profesor colaboran guiados por un ideal de justicia social, no tan fundamentados en la ejercitación y si más compensados, articulando las prácticas físicas, su vivencia con la perspectiva crítica y la concienciación de los procesos de aprendizaje. En esta orientación, nos reservamos la posibilidad de incluir cuestiones de interés social relacionadas con nuestra materia:



Por consiguiente, el objeto de estudio se convierte en un medio indispensable para poder despertar en los alumnos la reflexión y la toma de conciencia, de manera que aprenden a ser conscientes de las necesidades del ser humano desde sus formas de expresión en el mundo, tomando conciencia del interés común en el aprendizaje.

La búsqueda de ese interés común al que nos referimos, la situamos en la construcción de conocimiento sobre una cuestión/problema que tenga como base una preocupación social/personal. De lo que se trata es de crear una relación profesor-alumno basada en la horizontalidad, creando un marco de convivencia que posibilite la confianza de los alumnos en ser ellos mismos los protagonistas de su formación. Un proceso en el cual el docente interviene como un guía facilitador de conocimiento (Flecha 1997). Este conocimiento debe estar construido a la luz de las Ciencias Sociales, siendo imprescindible para humanizar los conocimientos, rescatar a la persona de los procesos educativos especialmente tecnificados.

Como consecuencia, este estudio tiene como punto de partida, responder al interrogante más importante que podemos efectuar en una investigación de estas características:

- **¿Qué implicaciones tiene el desarrollar un proceso de interacción dialógica en los procesos de enseñanza-aprendizaje de la Educación Física?**

Acto seguido y a la luz de este interrogante surgen otra serie de preguntas en relación al objeto de estudio:

1. ¿Podemos cambiar las formas de interactuar alumnos/docente en las clases de Educación Física?
2. ¿Cómo se establece la interacción profesor-alumno en el aula?
3. ¿Cuáles son los hechos que dificultan el proceso de diálogo? ¿Cómo se deben transformar?

4. ¿Cómo se debe mejorar el diálogo profesor-alumno desde el punto de vista educativo? ¿Qué tiene que cambiar?
5. ¿Qué podemos proponer en el futuro para fomentar la interacción dialógica en la enseñanza de la Educación Física?

El contenido de las cuestiones que planteamos y la búsqueda de posibles respuestas nos llevan a concretar una serie principios de procedimiento, entre ellos señalamos los siguientes:

• Comprender la realidad que se vive en el aula de Educación Física.
• Desenmascarar las creencias, conocimientos y valores que sustentan las relaciones entre alumnos y docente en las aulas.
• Tomar conciencia de las limitaciones/ barreras que dificultan la interacción dialógica.
• Proponer formas de intervención que potencien la interacción dialógica.
• Transformar la vida del aula a la luz de la perspectiva crítica.

Desde la interacción dialógica, pretendemos vivificar los procesos de enseñanza-aprendizaje del aula hacia formas de intervención más espontáneas propiciadas por el estudio de las actividades deportivas, no desde el interés técnico sino desde el hermenéutico. Para ello, trataremos de analizar una serie de cuestiones que son esenciales en el ámbito de las actividades deportivas:

- Identificación personal con la práctica deportiva.
- Los valores humanos y sociales propios del juego deportivo.
- La destreza técnica y su relación con el esfuerzo.
- Aportaciones personales de cada actividad deportiva.

Con esta nueva perspectiva, es evidente que nos introducimos en una filosofía de la Educación Física diferente. Lo que se pretende, es transformar estos procesos educativos y elaborar un marco de conocimiento socializador desde los contenidos desarrollados. No se trata de fijar los fines educativos en el objeto de estudio de la interacción dialógica, sino de transformar la realidad de la Educación Física, al tomar en consideración los aspectos subjetivos,

sensibles e interpretativos de la acción del sujeto que se educa mediante procesos de actividad físico-deportiva.

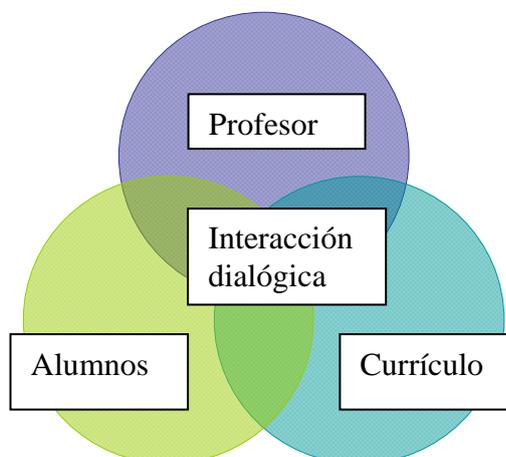
### **1.3 - Objetivos**

El propósito fundamental de esta tesis se basa en repensar actuaciones en el aula que se conviertan en alternativas más abiertas que las actuales, en el modo de entender los conocimientos de la Educación Física.

De esta manera, la interacción dialógica (Freire, 1997; Burbules, 1999; Azeredo, 2003; Asensio, 2004) se convierte en el eje transformador de la realidad de los procesos de aprendizaje de la Educación Física. El docente asume el rol de facilitador de conocimiento en el aula y, a partir del método interrogativo, favorece la auto-reflexión y por ende, la construcción de conocimiento de interés social.

Nos situamos en la necesidad de plantear una propuesta innovadora de intervención en el aula que nos permita estudiar la Educación Física en estrecha relación con las Ciencias Sociales. Para ello, investigamos el contexto y sus posibilidades de aplicación de modelos de enseñanza-aprendizaje desde la Teoría Crítica.

El problema que planteamos, supone una investigación acerca de una experiencia educativa que se desarrolla en el aula de Educación Física entre el docente y los alumnos de 1º de bachiller. En este contexto, se establece una relación recíproca donde el currículo de Educación Física vive un cambio a la luz de esta visión crítica.



Este proceso de interrelación conforma el corazón del trabajo de campo, ya que en la transformación que se produce en estas tres realidades, media el valor de lo vivido; en las nuevas perspectivas adoptadas desde la experiencia del aula, conseguimos transformar la realidad educativa analizada.

Todo este empeño surge de la necesidad de comprender qué relaciones se dan entre profesor y alumnado e, igualmente, de ser conscientes de avanzar en la transformación de nuestra área de conocimiento.

Este estudio supone no sólo una labor de observación minuciosa de los procesos de enseñanza-aprendizaje que desarrollamos docente y alumnos, sino que implica un estudio pormenorizado de las relaciones que en la misma se establecen. Todo ello, con el fin de dilucidar y desenmascarar las interacciones que posibilitan la construcción de conocimiento.

Para este cometido y dadas las características de nuestra investigación cualitativa, la observación es una herramienta fundamental que nos ayuda no sólo a describir una realidad, sino a fundar las bases sólidas de una transformación responsable (Woods, 1987). La observación que planteamos se

basa en investigar la interacción dialógica como un fenómeno que trae consigo una cultura de las relaciones sociales en el aula de Educación Física.

De esta manera, hay que estar esperanzados con las posibilidades que se ofrecen desde la intervención docente para la interiorización de los contenidos desarrollados y de las experiencias vividas. Además, nos conviene profundizar en los marcos conceptuales a fin de comprender las bases de nuestro objeto de estudio y su justificación como elemento de investigación.

Una vez aclaradas estas cuestiones, el primer paso consiste en ser consciente de la realidad que se nos ofrece, para en el mismo proceso y considerando el propósito esencial, transformar las interacciones a la luz de la interacción dialógica como clave humanizadora de las relaciones sociales que se dan en el aula. Para conocer la naturaleza de nuestro objeto de estudio, señalaremos las reflexiones que ilustran nuestro empeño.

La primera reflexión a la que responde nuestro objeto de estudio tiene que ver con la consideración de que se debe producir un cambio; no puede ser que los alumnos se encuentren apáticos, desmotivados y que entiendan el desarrollo motriz como único fin de la Educación Física.

Los docentes no podemos pretender que los alumnos relacionen la asignatura con pruebas físicas que han de superar, así como, tampoco podemos permitir que el estatus de la Educación Física esté asentado en el elitismo del deporte, orientándose a la búsqueda de rendimiento desde un tratamiento instrumental de las personas.

Esta transformación de los procesos de enseñanza-aprendizaje de la Educación Física viene sobretodo justificada según Vaquero (2002), por lo anclada que está en la corriente de la Educación Física Deportiva. El deporte ha monopolizado el currículo contaminando la percepción de los alumnos que asocian las clases a entrenamiento o a la adquisición de técnicas motrices.

Ante estos hechos, la materia de Educación Física adquiere un desprestigio que hay que recuperar, superando la mirada positivista en el aprendizaje de los alumnos. Además, los docentes de Educación Física tenemos que dejar de ser meros transmisores de información de técnicas deportivas, cuantificadores de rendimiento físico o dictadores de la ejercitación, para convertirnos en humanizadores desde la educación, facilitadores de conocimiento e ingenieros sociales (Freire, 1997).

Por lo tanto, nos planteamos como propósito esencial de la investigación: comprender y transformar, tanto los procesos de enseñanza-aprendizaje de los alumnos y el profesor en el ámbito de la Educación Física, como el contexto en el que se desarrolla el proceso educativo.

Para desarrollar estos objetivos orientados a la transformación, debemos especificar a qué necesidades de cambio vamos a responder, indicando que se trata de atender una nueva manera de entender la realidad de la enseñanza de la Educación Física. En todo caso, nos referimos a:

<b>OBJETIVOS</b>
<ul style="list-style-type: none"><li>• Proponer alternativas de actuación en el ámbito social que afronten la deshumanización producida por el positivismo.</li></ul>
<ul style="list-style-type: none"><li>• Proyectar el enfoque crítico del currículo de Educación Física a la acción educativa.</li></ul>
<ul style="list-style-type: none"><li>• Potenciar la capacidad de construcción de conocimiento desde la auto-reflexión propuesta por la interacción dialógica.</li></ul>
<ul style="list-style-type: none"><li>• Desarrollar la capacidad comunicativa de las personas en clave dialógica desde su visión de ser social.</li></ul>

Desde la Teoría Social Crítica, desarrollada por algunos autores: Appel (1996), Grundy (1991), Habermas (1996), Carr y Kemmis (1988), hemos asumido la convicción de que la influencia del positivismo ha provocado la contemplación de todos los problemas como asuntos técnicos, creando una ilusión de una realidad objetiva al margen del individuo que justifica la dificultad de modificar esa realidad técnica a través de los actos humanos.

En el aula de Educación Física el alumno es tratado como un ser pasivo que debe asimilar todas las técnicas deportivas que se le ofrecen. Para superar esta influencia, nos basamos en la referencia ideológica de autores de las Ciencias Sociales: Grundy (1991) Habermas (1996) y Freire (1997), entre otros, que nos ofrecen los recursos epistemológicos necesarios.

Estos objetivos que nos planteamos en esta investigación, requiere de un estudio que cumpla con las siguientes características:

- Estudio basado en el método cualitativo de la investigación.
- Metodología basada en la investigación-acción.
- Referente epistemológico: Teoría social Crítica.

Para que estas pretensiones sean factibles y partiendo de los principios de procedimiento anteriormente planteados, construimos un marco metodológico que de respuesta a las necesidades de la investigación expuestas en el siguiente cuadro:

<b>Necesidades en la Investigación.</b>
Investigar en su contexto natural la realidad educativa de la Educación Física atendiendo el objeto de estudio.
Plantear una propuesta de intervención dialógica.
Realizar el trabajo de campo en el aula.
Analizar la experiencia vivida desde diferentes perspectivas.

En primer lugar, abordamos la interacción analizando la realidad de los procesos de enseñanza-aprendizaje; además, investigamos en la clase (Woods, 1987) la relación entre los alumnos y el docente.

En segundo lugar, una vez que tenemos el punto de partida, planteamos una propuesta de intervención en el aula a la luz de la interacción dialógica. En este proyecto, se han estudiado los presupuestos para el trabajo de campo concretando las estrategias metodológicas a las que nos encomendamos.

Por último, los pasos finales son; realizar el trabajo de campo y recoger con la mayor precisión posible toda la experiencia vivida analizando dicha realidad desde todas las perspectivas posibles; alumnos, co-investigadora, docente.

Dadas las características de esta investigación y considerando la importancia que tiene en ella el trabajo de campo creemos conveniente plantearnos un diseño de intervención en el aula que implica entre otras cuestiones:

<b>Diseño de intervención en el aula.</b>
Revisar el programa del centro y reorganizarlo en clave dialógica.
Repensar la metodología del aula.
Recoger la experiencia en diario de clase docente.
Seleccionar a la co-investigadora para recoger notas de campo.

#### **1.4 - Roles de la Investigación**

A lo largo del proceso de investigación hace falta fijar cuáles son las tareas y las funciones que vamos a desempeñar cada uno de los agentes que intervienen; investigador principal, co-investigadora, colaboradores, alumnos, considerando el tipo de estudio al que nos enfrentamos:

1. En primer lugar el investigador cualitativo debe asumir el rol de ser investigador principal, como persona con conocimientos sobre metodología y dominio de una serie de habilidades.
2. En una investigación cualitativa, el investigador se encarga de extraer los significados propios del contexto que investiga, en este caso el aula de Educación Física.
3. El rol de observador externo de las diversas situaciones de la investigación.
4. El rol de observador participante, se convierte en un instrumento que escucha, observa, escribe, etc. En este papel, el investigador realiza

funciones propias de aquellos con los que comparte determinadas situaciones educativas: es profesor, coordinador, alumno.

5. El investigador desempeña función de intermediario e intérprete de los modos de vida y los significados propios de una cultura.
6. El rol de evaluador también está presente, debe analizar e interpretar las conductas y significados propios de un grupo, también aporta comprensión o valoración de un programa de actuación.

En nuestro caso, el investigador y la co-investigadora estudiamos y analizamos las sesiones, ambos como observadores participantes. Además, la co-investigadora colaborará en la intervención en el aula con unos roles determinados:

1. Ayudará al investigador en el proceso de observación recogiendo sus notas de campo y completando su diario de clase en base a unos criterios fijados.
2. Facilitará la dinámica de los procesos de recogida de información.
3. Estudiará y analizará los procesos de enseñanza-aprendizaje tanto de los alumnos como del profesor.
4. Ayudará y colaborará en la coordinación del resto de observadores.

En los centros escolares y demás instituciones educativas, uno de los tipos de personas que proporciona más ayuda al investigador durante el trabajo de campo son estos colaboradores informantes o ayudantes. Con ellos, puede consultar las decisiones relativas a la gestión de la experiencia educativa. Además, son parte del equipo y tienen su confianza. Muchas veces el investigador adopta sus criterios y puntos de vista.

Por último, los alumnos son esenciales ya que sobre ellos vamos a investigar, el grado de compromiso que asuman es fundamental. Las tareas que se les pueden asignar pueden ser (Rodríguez Gómez y otros, 1996):

1. Participar de la manera más activa posible en las sesiones.

2. Asumir los compromisos de la investigación con el máximo de seriedad.
3. Cooperar en los modos de enseñanza diferentes que se planteen.

### **1.5 - Fases del Proceso de Investigación**

En el desarrollo del proceso de investigación cualitativa se pueden reconocer varios momentos o fases que concentran tareas y acciones que difícilmente se cumplen con una secuencia lineal en su totalidad.

En este proceso, las tareas de una fase pueden crear cierta interactividad con las tareas de otra fase. Así, por ejemplo, cuando se finaliza una fase, con el análisis de las acciones y de los resultados de esa etapa, el investigador puede darse cuenta de aspectos relevantes que requieren volver sobre ellos, a la vez que desarrolla actividades y tareas de otros momentos. Por eso, tal y como detalla Alonso Olea (2001:234):

*“Aunque puedan identificarse una serie de fases, los límites entre ellas, en consecuencia, son muy difusos, de manera que obligan a moverse una y otra vez entre ellas”.*

Con el referente anterior, en este trabajo se reconocen varios momentos llevados a cabo con un carácter circular, propio de los diseños cualitativos. Esta particularidad, propia de los diseños emergentes, no imposibilita la definición de unas fases claves en el estudio.

En este sentido, hemos encontrado, dentro de la teoría cualitativa, propuestas de organización que reconocen la existencia de las siguientes fases (Cólas y Buendía, 1992); (Rodríguez Gómez y Gil Flores, 1995); (Stake, 1998):

1ª Fase: Búsqueda bibliográfica y exploración del objeto de estudio.
2ª Fase: Entrada en el trabajo de campo y diseño de acción específica.
3ª Fase: Planificación de la acción docente.
4ª Fase: Recogida de información.
5ª Fase: Análisis e interpretación de los datos.
6ª Fase: Conclusiones

Estas fases de investigación detallan el proceso de manera integral y durante el recorrido de las mismas, se explican los momentos que ha tenido el trabajo de campo en la intervención docente que hemos efectuado. Por lo tanto, debemos diferenciar, las fases del proceso de investigación y los momentos de la intervención en el aula.

### **1ª fase: Búsqueda Bibliográfica y Exploración del Objeto de Estudio**

La revisión bibliográfica, comprende todas las actividades relacionadas con la búsqueda de información escrita sobre un tema acotado previamente que se discute críticamente, agrupando toda la información recuperada y utilizada.

En mi caso como investigador, me encuentro ante la responsabilidad de estudiar y saber el alcance histórico que ha tenido nuestro objeto de estudio y adoptar una perspectiva adecuada, desde una estrategia eficiente que permita manejar esta información en el proceso de investigación.

Esta revisión bibliográfica, es una de las primeras labores que debemos asumir. Una labor dirigida con el propósito de conocer los presupuestos teóricos de los cuales partimos. Además, hasta que la experiencia educativa concluye, la tarea de revisar la bibliografía no finaliza, ya que debemos permanecer atentos a todas las novedades.

En la medida en que se desarrolla la búsqueda, es preciso redactar los resultados de la revisión haciendo énfasis en los aspectos aplicables a la experiencia educativa que nos ocupa. Resulta adecuado este paso, para

sistematizar el conocimiento que uno va manejando. Además, contribuye a analizar la viabilidad del proyecto e incluso a revisar el diseño de la investigación y el plan de acción diseñado para la obtención de la información pertinente.

Así por un lado, lo que se pretende es conocer el estado actual del tema en la comunidad científica, asegurando lo que se sabe y descubriendo aspectos que quedan por estudiar y por otro, identificar las estrategias de investigación que otros han utilizado, para concretar lo que vamos a hacer y cómo lo vamos a hacer.

La búsqueda bibliográfica ocupa grandes esfuerzos, para poder abordar con el mayor rigor todo cuanto se ha conceptualizado y considerado esencial. Los primeros pasos en esta búsqueda son los que hemos realizado en los Centros de Educación de la UPV/EHU, en los cuales hemos llevado a cabo una búsqueda bibliográfica extensa de los siguientes núcleos temáticos relacionados con el objeto de estudio:

- La Educación Física en la actualidad.
- La interacción dialógica.
- Las prácticas reflexivas.
- La Educación Física Crítica.
- La Teoría Crítica en Educación.
- Investigación cualitativa e investigación acción.

En este cometido, se trata de estudiar lo que se quiere investigar en todo lo que se refiere a libros, documentos, tesis, etc. A medida que se va recogiendo la información, se clasifican los contenidos y se construye conocimiento desde las fuentes. La labor de recorrer bibliotecas e investigar la teoría supone un trabajo difícil y costoso que tiene sus frutos en la clarificación de las metas investigadoras, una vez que se puede definir a dónde nos dirigimos en la investigación.

La primera conclusión a la que se puede llegar es que se ha investigado mucho sobre la enseñanza de la Educación Física, pero en la comunidad científica no hemos encontrado trabajos que de forma directa tratasen nuestro objeto de estudio.

En segundo lugar, una vez estudiado todos los núcleos temáticos de interés hemos justificado las necesidades de la investigación dentro de los contextos que se requieren.

Por último, en cuanto a la búsqueda bibliográfica se refiere hemos trabajado con las siguientes bases de datos:

- European Education Thesaurus (EET).
- Bases de datos de Tesis Doctorales (TESEO).
- Sport Discuss (SD).

El análisis de los documentos de estas bases nos ha permitido identificar los trabajos que se han publicado con relación al tema investigado. Si es verdad que el total es muy escaso y que salvo en algunos trabajos en los que se aborda de manera indirecta la cuestión que nos ocupa, no hay ninguna tesis con este objeto de estudio.

También es verdad que, algunas de las tesis ofrecen grandes posibilidades en la construcción de conocimiento de lo que se está investigando y en algún caso como en la de Vaquero (2002), un punto de partida indispensable.

Una vez hecho este estudio, nos queda ir elaborando el marco conceptual de manera que todos los núcleos temáticos anteriormente definidos estén analizados de forma pormenorizada para poder sustentar la tesis en unas bases teóricas adecuadas. Este entramado conceptual, no termina de hilvanarse hasta que la investigación concluye, ya que siempre podemos encontrar alguna fuente informativa que nos sirva para seguir profundizando.

Después, al revisar los antecedentes planteamos los interrogantes que suscita la búsqueda de conocimiento, redefiniendo el objeto de estudio y planteando el diseño de la investigación. Esta definición llevada a cabo al comienzo debe someterse a un proceso de revisión y concretización paralelo a los descubrimientos que uno hace a lo largo de la andadura científica.

En este sentido, cabe señalar que el investigador identifica y percibe su objeto de estudio de una manera diferente al comienzo y al final. La madurez que se alcanza desde la percepción docente tiene su reflejo e influencia en la experiencia educativa planteada a los alumnos.

Una vez redefinido el objeto de estudio, el siguiente paso es preparar el proyecto de investigación de manera que haya una armonía absoluta entre el marco teórico elaborado y el marco metodológico que precisamos para la consecución de nuestros fines investigadores. Esta preparación del proyecto, supone disponer el trabajo de campo de manera que desde el inicio de la investigación se hayan dado los pasos pertinentes para un buen resultado.

## **2ª fase: Entrada en el Trabajo de Campo y diseño de la acción específica**

En la actuación para aproximarnos al trabajo de campo, debemos reflexionar sobre las ventajas y dificultades que hemos encontrado en cada una de las facetas que inciden en el desarrollo de la investigación.

En primer lugar, debemos indicar que desde las instancias directivas del centro no hubo ningún impedimento en obtener las autorizaciones pertinentes para desarrollar nuestra investigación en Lauro. En la misma medida sucedió con el marco contextual, donde tampoco encontramos dificultades para la viabilidad de este proyecto. Con lo cual, proseguimos con el siguiente paso que es presentar el estudio al alumnado pidiendo su colaboración. Esta labor, consiste en trabajar junto con los alumnos, comunicándoles las razones y los objetivos del estudio, al mismo tiempo que les explicamos cómo vamos a trabajar.

En esta primera toma de contacto con los alumnos debemos señalar que los alumnos se muestran muy sorprendidos con la naturaleza de la investigación y con el hecho de que se desarrolle desde la Educación Física, asignatura relacionada con la diversión y la falta de exigencias académicas.

El siguiente paso es, investigar sobre cómo entienden los alumnos la interacción dialógica y cómo se identifican con la asignatura. Para este menester hemos pasado dos cuestionarios que nos han dado pistas para desarrollar el trabajo de campo. El cuestionario como método de obtención de información lo estudiaremos más adelante en el apartado correspondiente.

Los alumnos son capaces de auto-criticar sus incapacidades personales para la comunicación, demostrando en un ejercicio de madurez que carecen de disposiciones adecuadas para el diálogo. También es reveladora la opinión muy compartida de que los conocimientos que adquieren están muy poco vinculados a sus intereses, con lo cual las posibilidades del diálogo en el aula disminuyen.

El segundo cuestionario, nos ha permitido tener una idea clara de cómo veían la asignatura los alumnos. Con la información recogida hemos podido confirmar muchas de las reflexiones que anteriormente hemos expresado sobre la situación actual de la Educación Física en el contexto académico. De todas maneras más adelante, analizaremos en profundidad los resultados obtenidos en la experiencia educativa, ya que ahora se trata de explicar los pasos seguidos.

Una vez hechas estas valoraciones, el último paso ha sido la identificación de una co-investigadora docente que representa una ayuda para el investigador en la obtención de la información necesaria para la tesis. La co-investigadora además de elaborar un diario de lo que va observando, es también entrevistada para que su información ofrezca luz a las perspectivas del investigador principal.

La experiencia educativa ha transcurrido durante 40 sesiones que se han realizado entre el 23 de octubre del 2006 y el 10 de abril del 2007. A la semana se han realizado dos sesiones: una en seco y otra en agua, con una hora y veinticinco minutos de sesión activa dadas las circunstancias y necesidades que se presentan. En cada sesión, el investigador y la co-investigadora, han ido anotando sus impresiones sobre las sesiones en una hoja, para después cumplimentar cada uno desde su perspectiva los diarios de clase. Las primeras sesiones, las hemos tomado como una evaluación inicial; en ellas, hemos analizado las relaciones y los contenidos de la Educación Física.

El diario de clase del docente ha sido uno de los elementos indispensables de recogida de información; cada 15 sesiones y con el fin de estudiar todos los puntos de vista de los participantes hemos efectuado un informe parcial interpretativo y trabajos de reflexión escritos e individualizados por los alumnos.

Durante las sesiones, el docente y la co-investigadora han ido anotando todo aquello que les ha parecido pertinente. Terminada la sesión, se anota toda la observación pormenorizadamente para que no se pierda detalle. La observación es abierta sin acotaciones previas y la co-investigadora alterna sus funciones de observación participante y no-participante. Se trata de observar con la sensibilidad investigadora que se requiere. Para ello, se precisa dialogar largo y tendido con la co-investigadora a fin de que comparta con el docente las estrategias de su labor, de manera que cuando inicie sus observaciones tenga la información adecuada sobre la tarea a desempeñar.

### **3ª fase: Planificación de las Acciones Docentes en el Trabajo de Campo: introducción de una innovación educativa**

En esta fase de la investigación se detalla cómo se ha efectuado el trabajo de campo y cuáles han sido los momentos que ha tenido la intervención docente en el aula. Además, la propuesta realizada supone una innovación

educativa hacia un enfoque crítico y humanizador de la Educación Física. A partir de los contenidos que se han ido desarrollando en el aula, se ha pretendido una intervención docente que supere el sesgo positivista, procurando educar a las personas en el convencimiento de que representan un fin en sí mismas, no el medio para otros fines ocultos.

En los procesos de enseñanza-aprendizaje, una cuestión importante son las decisiones que se toman en torno a cómo enseñar. Cuando el docente aborda la planificación de su acción, reflexiona consigo mismo y con los alumnos, sobre los contenidos y los medios que le permitirán desarrollar su acción. Todo ello, dentro de unos principios didácticos impulsados por la experiencia educativa (Rodríguez Martínez, 2004).

En este sentido, el educador no es solamente un profesor que transmite determinados conocimientos sino que crea unas actitudes morales que deben ser una referencia humana y social, razonando y justificando los contenidos que desarrolla y enseña (Mardones y otros, 1996). Las evaluaciones en la enseñanza no pueden ser objetivas sino ínter-subjetivas, basadas en convencer a los otros desde la razón dialógica, fundamentadas en categorías que examinen la interioridad de la persona y no solamente la adquisición de unas informaciones arbitrarias.

En la educación, no se juega en el ámbito del discurso, el profesor y el alumno no están en una posición simétrica, el alumno está escuchando y aprendiendo, otra cosa es que se tenga una dinámica dialógica en la que se trate de convencer con razones.

El docente en cuanto pretende enseñar, también está aprendiendo y aprender implica igualmente enseñar; es decir, todos aprendemos de todos y todos podemos enseñar a todos, ya que no puede haber sino solidaridad en la tarea de comprender la realidad y transformarla.

La acción educativa que es acción comunicativa, exige un auténtico diálogo, regido por las condiciones ideales del discurso: verdad, veracidad, y rectitud, según Habermas (1996). No puede haber intereses soterrados, nadie puede, por expresarlo así, en esta partida crítica, partida educativa, guardarse alguna carta debajo de la manga. El diálogo comunica mientras que el anti-diálogo hace comunicados (Freire, 1997); (Asensio, 2004); (Burbules, 1999).

A menudo, la calidad de la educación es confundida con la medida y el control. La Teoría Crítica insiste más en procesos comunicativos. En nombre de una Ciencia no positivista, los agentes toman decisiones que les comprometen con valores sociales críticos que orientan su acción en la búsqueda transformativa de la realidad educativa y social. El docente concibe una forma de enseñar y a la vez prefigura un método (Gimeno Sacristán, 1983:227):

*“Configura una forma de acción de enseñanza, optando por una posición concreta en cada una de las dimensiones que pueden distinguirse en el modelo didáctico.”*

La práctica metodológica debe estar basada en la coherencia, y este requerimiento exige unidad entre el método y el mensaje. Además de la unidad, se requiere un entendimiento entre los diferentes agentes que conforman el proceso de investigación. Para ello, el docente ha de conocer quiénes son sus estudiantes, cuáles son sus características, expectativas y conocimientos de cómo aprenden. Todos ellos son elementos que aportarán ideas y razones pedagógicas para orientar los procesos del aula.

Una vez explicitado el proceso metodológico que hemos desarrollado en la investigación, y tomando como referentes a Martínez Bonafé (1987) y Fernández Pérez (1994), pasamos a describir las tres fases o momentos que han caracterizado la intervención en el aula.

## **Vector Preactivo de la Enseñanza: Toma de Decisiones**

En esta fase se deben tener en cuenta diferentes aspectos: en primer lugar, considerar que se trata de plantear el problema de la investigación, sus objetivos y preconcepciones teóricas y epistemológicas. En segundo lugar, hemos de considerar la información que disponemos, los criterios con que seleccionar el caso, las posibles interacciones e influencias del contexto en el que se van a desarrollar los estudios y los recursos que se necesitarán. En tercer lugar, debemos pensar en el tiempo que tenemos para llevar a cabo la investigación, para hacer un calendario de lo que necesitamos observar. Por lo tanto, atendemos a:

- Nuestras preconcepciones y fundamentos teóricos.
- La información previa.
- Los objetivos pretendidos.
- Los criterios de selección de los casos.
- Las influencias e interacciones del contexto.
- Los materiales, recursos y técnicas.
- La temporalización prevista.

Cuando un docente decide enseñar algo, debe partir de un proceso de reflexión que consiste en preparar el espacio para enseñar (Fernández Pérez, 1994: 450):

*“Es el momento de decidir lo que nuestros alumnos han de aprender, el momento de decidir cómo vamos a ayudarles a aprender, cómo les vamos a enseñar; es el momento de determinar cómo vamos a averiguar el resultado obtenido en nuestra enseñanza, sobre el aprendizaje de los alumnos”.*

### **Vector Interactivo de la Enseñanza: puesta en escena**

En esta fase se responde fundamentalmente al trabajo de campo y en ella se hace referencia a los procedimientos y desarrollo del estudio. En nuestro caso vamos a utilizar fundamentalmente:

- Diario de la investigación. investigador y co-investigadora.
- Entrevistas abiertas: co-investigadora, alumnos.
- Observación participante y no participante.
- Análisis de evidencias documentales: diario del investigador, programas, etc.

Las expectativas de los alumnos difieren con respecto a estos procesos de enseñanza, el docente ha de saber compaginar las necesidades de quienes se limitan a asistir a clase y los que participan en ella. Además, debemos tener muy presente que desde la perspectiva crítica se entiende el contexto de enseñanza como un proceso de comunicación, el cual puede ser:

- Intencionado: a nivel institucional y en los docentes. Se trata de educar desde la comunicación.
- Forzado: atiende a unos fines educativos preestablecidos.
- Jerárquico: la relación de enseñanza es una relación de desigualdad ya que el profesor conoce el objeto de enseñanza.
- Grupal: la comunicación se da en grupo y configura un tipo de relación específica.

En esta fase, a parte de las tareas de preparación para el aula, hace falta abordar el estudio del Diseño Curricular Base y del Programa del Centro, para estar en mejores condiciones de asumir la transformación educativa pertinente. Este análisis nos ofrece unos resultados muy interesantes, aunque no constituyan el núcleo central de la labor investigadora, si permite situarnos en mejores condiciones en la labor educativa, somos conscientes de la

situación en la que nos encontramos en los planteamientos previos de nuestra profesión.

Con respecto a esta fase interactiva de la enseñanza, quisiera presentar un modelo de razonamiento y de acción pedagógica que pudiera iluminar nuestra intervención. Se plantea un modelo de actuación docente donde se relacionan los contenidos de la enseñanza con acciones que permitan desarrollarla (Rodríguez Martínez, 2004). Este proceso consta de cinco pasos:

1. Conocimiento comprensivo.
2. Transformación.
3. Enseñanza.
4. Evaluación.
5. Reflexión.

**Conocimiento comprensivo:** esta acción ha de permitir construir los propósitos educativos, estructurar el contenido, establecer relaciones con la misma disciplina y con otras disciplinas susceptibles de relacionar.

**Transformación del contenido:** esta fase se simultánea con la primera, cuando los docentes inician la reflexión sobre el contenido de la enseñanza y sobre sus posibilidades de comprensión para otros. Es el momento de planificar la enseñanza.

Es un momento importante para la enseñanza en la que se prevén las condiciones de enseñabilidad de determinado contenido en relación a los estudiantes y al contexto.

**La Enseñanza:** implica la puesta en escena de lo previsto en las fases anteriores; requiere, entre otros aspectos, conocimientos sobre gestión de clase, comunicación de información, métodos de trabajo con los alumnos de orden individual y colectivo y formas de interacción.

**Evaluación:** es la cuarta fase y es una acción concomitante con la anterior. En ella, los docentes recogen información sobre el comportamiento de los estudiantes y la construcción del aprendizaje. También incluye la valoración de la actuación del docente.

**Reflexión:** es la quinta etapa, constituye un espacio de revisión y de análisis del ejercicio práctico. Según Marcelo (1989), la reflexión es la fase en la que el docente revisa, reconstruye y analiza críticamente su propia actuación.

Cuando hablamos de reflexión, consideramos las cuestiones a tener en cuenta en una Pedagogía Crítica de la práctica en el aula, según Smyth (1991), debemos seguir unos pasos necesarios para abordar la intervención docente con las garantías que se requieren:

- Descripción: ¿Cuáles son mis prácticas?
  - Regularidades.
  - Contradicciones.
  - Hechos relevantes y no relevantes.
  
- Información: ¿Qué teorías se expresan en mis prácticas?
  - Analizar las descripciones para identificar las relaciones.
  - Entre los elementos.
  - Visualizar qué sería lo mejor.
  
- Confrontación:
  - ¿Cuáles son las causas?
  - ¿Qué supuestos tienen mis prácticas?
  - ¿Cuáles son sus valores y creencias?
  - ¿Qué prácticas sociales expresan?
  - ¿Qué conexiones hay entre lo personal y lo social?
  - ¿A qué intereses sirven?

- Reconstrucción:
  - ¿Cómo podría cambiar?
  - ¿Qué podría hacer de forma diferente?
  - ¿Qué es lo que considero pedagógicamente importante?
  - ¿Qué tengo que hacer para introducir estos cambios?

Lo que es preciso tener en cuenta es que la praxis no es un mero conjunto de destrezas técnicas, es una forma de acción reflexiva que puede transformar la teoría que rige; pero cabe señalar que ni la teoría ni la práctica deben gozar de preeminencia puesto que cada una revisa continuamente la otra.

Por lo tanto, la deliberación que pueda surgir en un proceso de reflexión no es un modo de resolver problemas técnicos para los que en principio, haya una respuesta correcta, sino una forma de resolver los dilemas morales que se producen cuando diferentes fines deseables, desde el punto de vista ético, suponen modos de acción diferentes y quizá incompatibles.

En esta misma línea, la Ciencia de la Educación Crítica debe tener como base de actuación la investigación moral y reflexiva superando la racionalidad instrumental en la que el diálogo y la introspección del investigador nos lleve a construir y armonizar la teoría y la práctica de la enseñanza.

La unión de la teoría y la práctica educativa es algo que ha sido afrontado desde diferentes fuentes de investigación, en lugar de aplicar un enfoque técnico como requiere un estudio positivista de la enseñanza, salen a la luz las metas y valores que configuran las acciones. Las acciones tienen consecuencias que pueden ser evaluadas y el análisis de las consecuencias y su comparación con las metas y valores constituyen un proceso reflexivo del que pueden extraerse conclusiones para una acción posterior.

Así pues, la aplicación del razonamiento práctico a la enseñanza implica algo más que el mero cálculo de los medios para alcanzar un fin. El trabajo

educativo se inmiscuye en la vida educativa de otras personas. Por ejemplo, el docente decide cómo va a hablar a sus alumnos, qué acceso le van a permitir al conocimiento y qué criterios va a usar para evaluar o valorar sus actuaciones. Cada una de estas decisiones implica juicios técnicos y éticos.

La práctica reflexiva es un movimiento internacional que se ha desarrollado en la enseñanza y en la formación bajo el lema de la reflexión y creemos que aporta algo novedoso al reconocer que la producción de conocimiento no es propiedad exclusiva de los centros universitarios, sino que los docentes de cualquier área y condición tienen también teorías que pueden contribuir a la constitución de una base de conocimientos sobre la enseñanza.

Según Schön (1992), una práctica reflexiva comprende el conocimiento en la acción, la reflexión en la acción y la reflexión sobre la reflexión en la acción que equivale, en nuestro caso, a lo que el alumno sabe cuando realiza sus prácticas; es decir, los conocimientos que se revelan a través de la ejecución, la reflexión sobre lo que están haciendo mientras lo hacen y la reflexión sobre el proceso y los resultados de la acción respectivamente.

La práctica reflexiva nos permite estudiar la realidad sociocultural en la que se mueve nuestra investigación desde la reflexión de todos los agentes interventores incluidos los alumnos para que estos puedan resolver las necesidades planteadas.

Cuando reflexionamos de manera sistemática en la práctica educativa convertimos a los participantes en investigadores del proceso de formación de manera que tratan de comprender y transformar la realidad sobre la que actúan. Todo esto supone que debemos analizar esa práctica. Así, la reflexión, convierte la enseñanza en un arte en el sentido en que el profesor reflexivo interpreta comprende y transforma la acción educativa, cosa que no sucede en la perspectiva de la racionalidad técnica que apenas deja sitio al artista profesional puesto que lo que analiza es susceptible de explicación o comprobación.

Cuando hablamos de reflexión para la intervención práctica, se deben considerar los siguientes aspectos: En primer lugar, es importante cuestionarnos ¿Cómo es lo que vale la pena conocer? refiriéndonos a la Educación Física debemos plantearnos ¿Qué es lo verdaderamente importante? debemos rescatar la educación desprestigiada, relacionar la asignatura con las cuestiones relacionadas con la vida cotidiana, recuperar la gran importancia que tiene estar educados desde el punto de vista personal y motriz.

Este hecho supone que tan importante como la ejercitación física es el proceso de reflexión, donde la práctica se materializa en la interacción dialógica, dando a las clases una naturaleza más educativa de lo que estamos acostumbrados. Las posibilidades de atribuir significación a lo que los estudiantes aprenden es mayor en la medida en la que se les plantea retos a lo largo de la investigación.

A su vez, la Educación Física igual que cualquier otra materia es un estudio donde todo el proceso consiste en operaciones lingüísticas: observar, clasificar, generalizar y verificar. Como consecuencia se precisa tomar conciencia de las formas de intervención así como de las actitudes del profesor. En las clases, el docente deberá tener en cuenta algunas cuestiones si quiere educar a sus alumnos en la perspectiva crítica:

1. No dar respuestas, sino suscitar preguntas y problemas a resolver.
2. Fomentar la capacidad de escucha entre ellos y hacia el profesor.
3. Incentivar la capacidad de argumentar los diferentes puntos de vista.

Estas actitudes de los profesores posibilitarán en los alumnos una disposición participativa ya que así se lo requiere la metodología didáctica, y en esta línea se obtienen objetivos pedagógicos de gran interés (Tinning, 1992):

- Adquieren confianza en sus capacidades de aprendizaje.

- Disfrutan resolviendo los problemas que se les plantean decepcionándose cuando se les dan las respuestas.
- Saben discernir entre lo que es importante de aprender y lo que no.
- Creen firmemente en su propio criterio.
- No temen estar equivocados, aceptan el error como parte del proceso, reconocen sus propias limitaciones y no sufren ningún trauma si consideran que estaban equivocados, por el contrario saben cambiar de opinión, y modificar sus criterios.
- No se precipitan en sus respuestas, son alumnos reflexivos al son de su método de enseñanza.
- Son flexibles, asumen diferentes perspectivas, valoran con mucha claridad el “depende”.
- Poseen un gran respeto por los hechos.

En definitiva, se trata de plantear un proyecto innovador que permita contrarrestar las consecuencias de la enseñanza-aprendizaje de la Educación Física tradicional, para ir un poco más allá, llevando al alumno a formar parte de un proceso de reflexión crítica que le sirva para alcanzar cotas de emancipación, creando pautas y propuestas de transformación social.

### **Vector Post-activo de la Enseñanza: La Evaluación**

En esta fase de la enseñanza debemos referirnos a la evaluación como elemento indispensable en la valoración de los procesos de enseñanza-aprendizaje que en nuestro caso y dadas las características de nuestro objeto de estudio, está basada en la auto-reflexión de dichos procesos.

Históricamente, a la evaluación crítica no se le ha dado relevancia. La metodología de la investigación cualitativa se ha caracterizado por dar prioridad a los procesos más que al resultado; lo que ha propiciado que el rol del profesor se diversifique entre político, pedagogo, investigador y teórico.

No se trata de obedecer desde la vigilancia de la autoridad docente sino de que el propio alumno tome conciencia de su propio proceso desde la reflexión y la actitud crítica que se merece la construcción de sí mismo. De la misma manera, el profesor valora su actuación y la relación con sus alumnos. Esta toma de conciencia sobre los procesos de enseñanza supone que los profesores se conviertan en educadores y no en meros policías o cuantificadores de rendimiento en el aula. A su vez, el docente cuenta con un asesor que le permite optimizar esos procesos de evaluación. Stenhouse (1987) plantea este modelo como forma de mejorar la competencia evaluadora y profesional del profesor.

A su vez, la competencia de un profesor no se debe medir en base a rendimientos cuantificables sino considerando sus cualidades personales y subjetivas; se trata de una forma de ser o una capacidad que no sólo se puede cuantificar y observar sino que hay que valorar de una forma íntegra. El objetivo de la evaluación es el fomentar y favorecer el perfeccionamiento profesional del profesorado. La idea es la de identificar las cualidades que conforman a un buen profesor y alcanzar consensos que nos permitan aunar fuerzas.

Por lo tanto, la evaluación de los procesos de enseñanza-aprendizaje consiste en un proceso dinámico y contextualizado que se lleva a cabo en la realidad de los alumnos y que desde la toma de conciencia, diálogo y reflexión conjunta en torno a situaciones educativas y sociales, está comprometida con el desarrollo democrático de los colectivos y de la comunidad (Alonso Olea, 2001:155):

- *Implicar activamente a los alumnos en la misma.*
- *Contextualizarla y considerarla como un proceso dinámico, abierto y flexible.*
- *Potenciar la interacción comunicativa entre los alumnos facilitando la comprensión crítica de aquellos aspectos que impiden la reflexión y el cambio, con lo cual ha de forzarse su carácter educativo.*

- *Utilizar preferentemente una metodología cualitativo-comunicativa que permita evaluar las interacciones que se dan en la realidad educativa.*
- *Mantener la transparencia en la comunicación de los informes de evaluación.*
- *Tener como eje todas las prácticas evaluadoras el diálogo.*

Como consecuencia, la evaluación se convierte en un proceso de formación no sólo para los alumnos sino también para los docentes que pueden modificar sus formas de actuación en base a la auto-crítica evaluadora. Entendemos la evaluación como un proceso de valoración tanto de la enseñanza como del aprendizaje del alumno, convirtiéndose en un instrumento importante para conocer el desarrollo del proceso didáctico y sus condiciones de calidad.

La construcción de una cultura evaluadora dialógica supone encontrarse con dificultades en el contexto social y educativo en el que vivimos; el peso de una fuerte tradición positivista en la educación, hace que hallemos fuertes resistencias en todas estas instancias. Además, debemos conseguir que los centros educativos no funcionen exactamente como empresas, evitando las coerciones en forma de jerarquía piramidal que proporciona esta forma de considerar la evaluación.

Así pues, hace falta considerar el diálogo como una herramienta que posibilite la construcción del conocimiento crítico, desde un consenso y acuerdo al que se llega en una situación igualitaria, basada en la calidad de los argumentos y no en las relaciones de poder. Todo esto, supone una cultura evaluadora que definiríamos como democrática.

Esta formación, ha de entenderse como un proceso de indagación constante en las prácticas evaluadoras y debe basarse en:

- Consideraciones previas de los elementos contextuales de la construcción cultural sobre la evaluación.

- Posibilitar situaciones de aprendizaje dialógicas, utilizando estrategias comunicativas.
- Profundizar en los aspectos éticos y políticos de la educación.

Si tenemos en cuenta estas premisas, conseguiremos revalorizar las interacciones personales, humanizar la enseñanza, construir conocimiento social y abriendo nuevas perspectivas, cumplir con el firme compromiso al que estamos obligados; desarrollar esta experiencia educativa.

El proceso evaluativo comprende cuatro fases o momentos, a saber: diseño, ejecución, valoración y comunicación, aspectos que se articulan constituyendo un proceso de indagación.

En esta fase, nos referimos básicamente a la elaboración del informe final. A través del análisis de los datos e interrelaciones de las diferentes fuentes, se establece una clasificación y categorización desde la que se efectúa un primer informe inicial. Después de abordar todos los datos elaborados se concluye el informe:

1. Elaboración del informe inicial.
2. Discusión del informe con la co-investigadora.
3. Elaboración del informe final.
4. Reflexión crítica sobre los resultados.

Para finalizar la explicación de esta tercera fase, referida a la Planificación de la acción docente, abordaremos una breve aproximación al trabajo de campo de la vida cotidiana en el aula para posteriormente, dar paso a la cuarta fase sobre recogida de la información.

Al comienzo del trabajo de campo, consideramos necesario ofrecer un ejemplo de una práctica en el aula, para determinar la naturaleza de la acción investigadora; presentar un modelo de sesión, nos ayuda a tomar conciencia

sobre cómo serán las sesiones del trabajo de campo; de esta manera nos encontramos en mejor disposición a la hora de tomar decisiones.

Por lo tanto, la tarea que planteamos en la clase de Educación Física consiste en una experiencia que deberán desarrollar los alumnos de forma práctica, para que desde la reflexión sobre lo vivido, respondan a sus inquietudes sobre la actividad física.

La referida práctica, se sitúa en la unidad didáctica de “condición física” y tiene como finalidad la enseñanza-aprendizaje de la “resistencia física”. De todas maneras, debemos tener presente que no podemos definir y planificar las clases de antemano.

Un ejemplo de una intervención desde esta perspectiva educativa, no nos exime de una reflexión que nos ayude a organizar la actividad, debemos establecer una serie de pautas a tener en cuenta:

- Vivencia práctica de una actividad de resistencia física. (Correr durante 10 minutos seguidos)
- Reflexión y comprensión de lo vivido interactuando sobre la experiencia, resolviendo cuestiones planteadas en clase y planteamientos del profesor.
- Valoraciones y conclusiones consensuadas acerca de los aspectos y criterios que se deben tener en cuenta en una práctica de resistencia física.
- Compromisos para el futuro y consideraciones para un acercamiento a las Ciencias Sociales.

La vivencia práctica de la actividad sobre la que reflexionamos es básica para suscitar el análisis y estar en condiciones de construir conocimiento; se plantea correr 10 minutos para posibilitar una vivencia que permita el poner en marcha los mecanismos de adecuación al cansancio considerando las capacidades generales de todos los alumnos; en este caso, de 1º de bachiller

con edades comprendidas de 16 y 17 años. La reflexión y comprensión de lo vivido se basa en preguntas que desde la propia práctica nos ayudan a interiorizar la experiencia. Estas cuestiones que se deben plantear son, por ejemplo:

- ¿Cómo os habéis sentido en la actividad?
- ¿Cuáles han sido las dificultades que ha planteado la práctica?
- ¿Cómo se pueden resolver estas dificultades?
- ¿Qué relación existe entre esta práctica y las exigencias de la vida social?

Todas ellas, suscitan el interés crítico en los alumnos. El siguiente paso es observar por parte del docente cómo interactúan los alumnos: ¿Cómo intervienen? ¿Cuál es el grado de tolerancia entre ellos? ¿Manifiestan una tendencia a la reflexión o son excesivamente espontáneos?

La clase, entendida como construcción y reconstrucción constante del propio pensar, el uso correcto del lenguaje y del diálogo como vehículo articulador de pensamientos y dinamizador de los mismos, así como la constante puesta en común de la experiencia, las sensaciones vividas en la práctica y las dificultades observadas. Todo ello, posibilita grandes logros pedagógicos, si se desarrolla en un clima democrático y en un ambiente socio-afectivo integrador.

Una vez reflexionado sobre la práctica, se ha de llegar a conclusiones que susciten consenso a través de la discusión. Conclusiones que serán elaboradas entre el profesor y los alumnos tratando de sintetizar y de construir conocimiento entre todos. Se trata de enlazar los conocimientos facilitados por las Ciencias Sociales, propiciando la reflexión necesaria desde el espíritu crítico. En nuestro caso, han consistido en relacionar las necesidades de constancia, esfuerzo y disciplina de la vida social con las exigencias de la actividad física en cuestión.

Desde el punto de vista metodológico para crear una práctica dialógica, debemos establecer unas pautas de intervención que posteriormente analizaremos, *in situ*, si ofrecen las mejores condiciones para alcanzar la finalidad educativa que perseguimos.

Para empezar, en un planteamiento de aula orientado a desarrollar la interacción dialógica debemos sistematizar las intervenciones creando una disposición de aula adecuada para las intervenciones ordenadas. En una sesión práctica en el polideportivo puede crearse una situación que favorece el desorden en la comunicación; por lo tanto, en este contexto debemos tener mayor cuidado, permanecer atentos a las actuaciones precipitadas y asumir con paciencia las dificultades reales que se presentan.

Después, para crear situaciones que favorezcan las interacciones dialógicas entre los alumnos y hacia el profesor, la disposición en corro y sentados en el suelo es la más adecuada para que todos tengan posibilidades de observarse mutuamente; sentarse en el suelo favorecerá la escucha. El docente se situará de pie sin adoptar una postura autoritaria pero desde una posición que le permita controlar las posibles situaciones de desorden que puedan surgir.

En este sentido, el método de intervención será levantando la mano eximiendo al resto de la posibilidad de participar; de esta manera, el docente puede canalizar las necesidades de intervenir. Es importante que se favorezca la participación de todos y que aprendan a alternarse simultáneamente.

Otra cuestión importante con respecto a las pautas de intervención, es concienciarles para que a la hora de hablar sean coherentes con lo que en ese momento se está tratando, que no participen propiciados por su tendencia a desatender la dinámica escolar; lógicamente, sin crear pudor e inseguridad para comunicarse en el alumno.

Los alumnos deben manifestar una serie de actitudes óptimas para la dinámica global de la clase:

1. Interviniendo todos.
2. Animándose todo el mundo a decir cosas.
3. Asumiendo seriamente el trabajo.
4. Cuidando las relaciones.
5. Escuchando y respetando las ideas de los otros aunque no se compartan.
6. Asumiendo los compromisos para mejorar y progresar.

Los alumnos, de manera indirecta han reafirmado la validez de esta orientación así como la necesidad de mejorar su disposición, al mostrar en sus juicios un deseo de que las clases sean de una naturaleza en la que:

- Los alumnos construyan las condiciones de aprendizaje con su trabajo y participación.
- El profesor no reproduzca un rol estrictamente explicativo o magistral.
- El trabajo, la participación y el respeto a los valores definidos, sean criterios determinantes de su rendimiento.

Desde esta perspectiva, resulta imposible sistematizar absolutamente cual será el devenir de la práctica ya que dependerá de las respuestas y de la interacción que surja en clase y que todo fluya hacia unas sensibilidades u otras, lo que no cabe duda es de que con la interacción permanente de los alumnos, la práctica suscitará interés y ellos adquirirán protagonismo.

#### **4ª fase: Recogida de información**

El proceso de acceso al campo o entrada en la situación es importante en este tipo de trabajos. No vamos a tratar aquí la cuestión pero se necesita negociar las condiciones en las que se va a estar en el aula así como, informar

debidamente de las intenciones, aplicando las garantías necesarias exigidas en ese proceso.

En la investigación-acción y en otros modelos de metodología cualitativa, se utilizan gran variedad de criterios y técnicas; de manera que se toman diariamente decisiones, dentro y fuera del campo, relativas a los datos que hay que recoger, cómo recogerlos y en qué momento. Hay que evitar una serie de errores como son:

- Una cantidad insuficiente de datos es un problema ya que el investigador debe tener pruebas suficientes para mostrar y probar lo que pretende.
- Puede ocurrir que el investigador no llegue a entender los aspectos claves de la complejidad de un fenómeno o de las perspectivas de significado. Entonces, las decisiones que tomaría el investigador en la recogida de datos serían redundantes desequilibradas e insuficientes.
- Al trabajar en un aula, el investigador puede necesitar tomar perspectiva en otra aula, aspecto o hecho del entorno. Por lo cual, deberá tomar decisiones relativas a dejar un grupo por otro, para volver a comprobar la fuente de recogida inicial.

En la recogida de datos, el mecanismo o técnica utilizada en el proceso de investigación es la observación. En la investigación social esta técnica puede ser muy importante, se trata de observar deliberadamente pero de una manera sistematizada para hacerse con una representación de la realidad orientada según determinados fines y medios (Marcelo, 1991).

Esta técnica, nos permite obtener información sobre nuestro objeto de estudio tal y cómo éste se produce con un grado de fiabilidad mayor que cualquier otro método para este tipo de investigaciones cualitativas.

Los sistemas de observación se pueden definir en diferentes clasificaciones según los autores y los criterios pero en nuestro caso, debemos

hacer referencia a que nuestra forma de observación, dado que el docente investigador está implicado en el proceso, es la observación participante. Esta forma de observación, facilita el acceso a la comprensión y explicación de la realidad, permitiéndonos penetrar en la experiencia de las personas que participan en la investigación (Ruiz de Gauna, 1997).

La observación participante es uno de los procedimientos más utilizados en investigación cualitativa, no aporta diferencias significativas a otras formas de observación. El único hecho que cambia es la naturaleza de la participación a ella asociada lo que la distingue y la caracteriza. Es evidente que es un método interactivo de recogida de información que requiere una implicación del observador en los procesos que esta observando, necesita desempeñar el doble rol de observador y participante. El esfuerzo supone compensadamente la calidad de la información que se obtiene. A continuación, describimos las características y las cuestiones más importantes que debemos de tener en cuenta en este método:

- La Observación Participante consiste en recoger datos en el medio natural, estando en contacto directo con las personas observadas, sintiendo en las propias carnes los condicionantes de la institución. En el aula, el observador externo es un gran colaborador de la investigación.
- La Observación Participante es natural y limpia y requiere negociar el acceso y el rol en el aula.
- Es necesario compartir el mundo simbólico de los informantes su lenguaje y perspectivas.
- Conviene cuidar el intento de los observados de controlar la información así como su intento de producir el efecto “escaparate” de cara al observador.
- Es necesario establecer una buena relación con los observados interesarse por sus cuestiones.
- La participación debe tener sus condiciones óptimas.
- Los informantes claves son fuentes primarias.

- Formular preguntas permitiendo que la gente hable de lo que tiene en mente, saber qué no debe preguntarse y alentar las respuestas interesantes.
- Esforzarse por recordar palabras y acciones prestando atención y reproduciendo mentalmente las escenas. Tomar notas lo antes posible.

Tomando lo anterior como punto de partida, los criterios utilizados para seleccionar los instrumentos de recogida de datos han estado guiados por el interés que perseguimos.

### **5ª fase: El análisis de los datos**

Esta fase de análisis de datos, como todas las anteriores, se ha caracterizado por estar vinculada en los distintos momentos del proceso (Eisner, 1998:215):

*“A menudo, en las notas de campo y junto a la descripción de situaciones educativas suelen aparecer juicios, opiniones, sospechas, dudas, reflexiones e interpretaciones del investigador, haciendo que el análisis y elaboración de los datos se alternen o superpongan en el proceso de investigación”.*

El proceso de análisis interpretativo, tiene como referencia el arco o estructura teórica, en este caso de la teoría de la interacción dialógica. La utilización de una teoría y no otra, supone una nueva forma de acercarse al dato, leerlo e interpretarlo. La importancia de estas teorías o estructuras no es sólo que proporcionan un conjunto de lentes a través de las cuales cabe interpretar lo que se ha descrito, sino también el ámbito en el cual son una parte del mapa cognitivo del investigador y guían el curso de la investigación.

El procedimiento analítico interpretativo, supone una serie de acciones y reflexiones que apuntan no sólo a un examen del dato, a su presentación, sino

también a la extracción de significados importantes para el tema abordado en la investigación.

Este procedimiento tiene como principal recurso el análisis de contenido. Este análisis puede concebirse como un conjunto de procedimientos que tienen como objetivo la producción de un meta-texto analítico, en el que se representa el corpus textual de manera transformada. Una de las primeras acciones que implica la realización del análisis es la separación de unidades de registro que componen el conjunto de los datos.

Con la identificación de estas unidades, posteriormente se establecerá un sistema categorial. La categorización es una forma de clasificar, en este caso con un criterio temático, las distintas unidades (Rodríguez Gómez, 1995: 34).

*“La categorización hace posible agrupar conceptualmente las unidades que son cubiertas por un mismo tópico (...) se realiza conjuntamente a la división en unidades cuando esta se hace atendiendo a criterios temáticos”.*

La categorización supone una serie de fases de procedimiento hasta llegar a la definitiva, que será la que nos ofrezca garantías suficientes para entender que los resultados obtenidos son considerables para la elaboración del informe.

Si consideramos que nuestra investigación es cualitativa basada en la investigación-acción docente, este hecho supone una serie de problemas que debemos señalar cuando analizamos los datos de la investigación.

En primer lugar, si consideramos que el docente participa y asume el rol de sujeto investigador narrador presenta sesgo subjetivista, a veces puede alejarse del análisis categorial. La interpretación puede llegar a ser un problema. En segundo lugar, bajo el lema de rechazar las generalizaciones y

las posibles distorsiones de la narración, no debemos sacralizar el discurso pero debemos analizar los textos biográficos en la investigación. Por último, el análisis debe ser capaz de explicitar los testimonios necesarios para alcanzar la comprensión de la realidad que estamos investigando.

En las investigaciones que se basan en una narrativa (Bruner, 1998), necesitamos una doble óptica; por una parte, se necesita un retrato de la realidad externa, por otra, se tiene que inscribir en un contexto externo que aporte significado y sentido a la realidad. El paisaje exterior es el de la acción y el paisaje interior el del pensamiento y las intenciones. En relación al primer paisaje, detallamos los acontecimientos externos en los cuales se inscribe la vida del aula; en el paisaje interior, nos referimos al pensamiento y al significado que le damos a esos acontecimientos.

La categorización que efectuamos en el proceso de investigación debe considerar las características narrativas de la información y prestar especial atención a este tratamiento binocular del contexto del aula de Educación Física; donde suceden acontecimientos situándolos en una red de significados e intenciones.

## **6ª fase: Conclusiones**

Con la categorización definitiva procederemos a hacer una trama argumental integrando las ideas subyacentes de la conceptualización de los tópicos más relevantes de la tesis. Para ello, necesitamos el entrecruzamiento de los datos más significativos que procuran responder a los interrogantes planteados al comienzo de la investigación. De esta forma, debemos realizar una nueva lectura de toda la información dando lugar a una nueva organización y codificación. Con este proceso y ya con mayor seguridad, reelaboraremos las matrices que recogen la información de los cuestionarios, documentos, entrevistas y diario de clase.

Esta acción facilitará una lectura horizontal por categorías y fuentes lo que nos permitirá comparar los contenidos, relacionarlos y sintetizarlos. Como consecuencia de este proceso, se irán configurando informes parciales que puedan recoger la perspectiva del investigador.

La finalidad de la investigación cualitativa es comprender e interpretar la realidad tal y como es entendida por los sujetos participantes en los contextos estudiados pero esta comprensión no interesa únicamente al investigador. Los resultados de la investigación han de ser compartidos, comunicados, según los casos, a los patrocinadores del estudio y a los propios participantes en la medida en que pretendamos contribuir al incremento del conocimiento científico.

Las conclusiones suponen conservar la investigación, registrarla en un formato que haga posible su recuperación en cualquier momento futuro y facilite su difusión y comunicación a las distintas audiencias interesadas. Por lo tanto, esta tarea supone la culminación de todo un proceso de trabajo, obteniendo como prueba de ello, los hallazgos más significativos derivados del estudio. Las conclusiones deben recoger también el proceso que se ha seguido para llegar a esos resultados.

## **1.6 - Antecedentes en la investigación de la Educación Física**

Una vez explicadas las fases del proceso de investigación, nos encontramos ante la necesidad de explicar cuáles son los antecedentes del objeto de estudio que presentamos en esta tesis.

El campo específico referente a la Educación Física ha experimentado un crecimiento en los últimos años como materia investigadora, ahora bien, aunque han proliferado trabajos de investigación, esto no ha supuesto una consolidación de la calidad con respecto a la cantidad.

En las Ciencias Sociales, que es el ámbito que nos interesa dada la naturaleza de nuestro objeto de estudio, la hegemonía se la ha llevado la investigación positivista, que en consonancia con la sensibilidad del momento histórico, se preocupa del saber “qué” en detrimento del saber “cómo” y el “para qué”. Esta situación ha llevado a algunos autores a hablar de una ideología dominante en la investigación de la Educación Física (Kirk, 1990; Sparkes, 1993).

Las limitaciones y problemas con los que esta tradición investigadora se tropieza tienen diferente calado; por un lado, su manera de entender la investigación conlleva que la teoría y la práctica queden desligadas y por otro, la escasa capacidad de introspección de este modelo que persigue generalizar los resultados sin contextualizar los comportamientos humanos y sin buscarles un sentido.

Estos hechos dejan implícitas las necesidades existentes de superar este modo de entender la investigación, para comprender las realidades que se ofrecen a un campo de conocimiento como es la Educación Física que no puede desligarse de la dimensión humana y social de las personas.

En esta misma línea crítica, nos encontramos con Taylor y Bogdan (1996:16) que plantean sus reservas a la visión positivista, su crítica se basa en valorar que en esta perspectiva se trata a los individuos como seres físicos, más que como personas, en la más ortodoxa tradición reedificadora de las Ciencias Sociales:

*“Las “fuerzas” que mueven a los seres humanos y como seres humanos y no simplemente como “cuerpos humanos” son “materia significativa”. Son ideas, sentimientos y motivos internos”.*

En esta tradición positivista, se han desarrollado diferentes modelos que ponen el acento en unos aspectos concretos. Nos resulta necesario conocerlos para saber en qué se asienta la investigación en la enseñanza-aprendizaje de

la Educación Física. Para este propósito nos servimos de las publicaciones de Devís (1993) para profundizar en lo que pretendemos saber.

### **1.6.1 - La Investigación sobre la Enseñanza Eficaz**

Desde modelos de investigación positivistas surge el concepto de enseñanza eficaz. Esta búsqueda de eficacia en la enseñanza de la Educación Física, tiene que ver con la mejora de las habilidades motrices. Las categorías que Devís (1993) desarrolla se han ido sucediendo cronológicamente, lo cual nos lleva a pensar en un proceso de mejora de la eficacia. Las fases del proceso son: presagio-producto, la dirigida a la búsqueda del método perfecto, y la investigación proceso-producto, según la tesis de Vaquero (2002).

El modelo presagio-producto surgió en los años 30, centró su interés en potenciar las capacidades del profesorado, tratando de encontrar las variables que pueden incidir positivamente en mejorar la intervención didáctica de los profesores, potenciando características personales como la motivación, inteligencia, rasgos de personalidad, valores y actitudes (Pieron, 1988).

Nos encontramos ante un modelo de investigación basado en la concepción de la enseñanza eficaz como efecto directo de las características psicológicas y físicas del docente. Por lo tanto, se trata de encontrar un docente eficaz con una personalidad definida, independientemente de su hacer en el aula. El mejor mando es el mando de uno mismo haciendo alusión a la necesidad del carisma docente.

La búsqueda del método perfecto presenta también resultados poco satisfactorios y se centran en obtener el método de instrucción perfecto en la enseñanza-aprendizaje de la Educación Física. Este hecho proporciona resultados diferentes y contradictorios en las comparativas y genera dudas sobre los resultados que se obtienen. Quizás para el deporte y en objetivos cuantificables se ha podido alcanzar cierta tradición investigadora pero hay que

reconocer, que este modelo no ha tenido resultados de relevancia (Devís, 1993).

Ante la ausencia de investigaciones significativas en este modelo, sirvan, como ejemplo, estas características que deben señalar el carisma del profesor y de los requisitos del educador físico:

1. Físicas: presencia, espíritu, juventud, aptitudes atléticas.
2. Psicomorales: carácter, sentido de justicia, dignidad.
3. Profesionales: vocación, capacidad técnica y de ejecución.
4. Pedagógicas: enseñar con amabilidad, aplicar el tono de mando adecuado.
5. Morales: ética, abnegación, etc.

El paradigma proceso producto es otro modelo de investigación en esta perspectiva que se desarrolló en los años 60, como el mismo nombre indica, se basa en investigar procesos de enseñanza y desde la observación sistemática, trata de describir y analizar lo que sucede en el aula.

De este modelo podemos deducir que el proceso es importante en la investigación: el comportamiento observable, el rendimiento, sus adquisiciones, etc. Estudia por tanto, las interacciones del profesor y de los alumnos, si bien planteando cuestiones de sensibilidad positivista.

En opinión de Pieron (1986), este modelo es el más consolidado de los anteriormente estudiados y expresa su convencimiento de que el futuro de las investigaciones en Pedagogía de las actividades físicas y el deporte van a ir por este modelo. Vaquero (2002), nos advierte de que para la enseñanza eficaz en este modelo se recogen cuatro aspectos que son:

- El tiempo de implicación motriz.
- El clima de clase.
- La frecuencia y la calidad de retroacción.

- La gestión de la clase.

El paradigma en cuestión está basado en dos ideas fundamentales: aquella primera por la cual el comportamiento del profesor es causa del aprendizaje de los alumnos; y la segunda, basada en la idea de que el aprendizaje de los alumnos no es más que el que nos muestran los indicadores del rendimiento académico contenido en las notas y pruebas escolares.

En suma, el paradigma se asienta por una parte, en la eficacia de enseñanza en las escuelas de formación de profesores. Por otra, en el análisis de la observación sistemática del comportamiento del profesor en el aula, identificando patrones estables y estableciendo correlaciones entre dichos patrones y el rendimiento académico de los alumnos.

La investigación sobre la eficacia ha sido dominante en Educación Física durante los últimos veinte años y se ha ocupado principalmente, de las relaciones entre el factor tiempo de práctica del estudiante y la consecución del aprendizaje, así como de comparaciones entre diferentes métodos de enseñanza en relación a la eficacia.

De manera más específica, los aspectos que han llevado al desarrollo y evolución del paradigma proceso-producto en el ámbito de la Educación Física han sido: la instrucción directa, el tiempo de aprendizaje, las intervenciones del profesor y el comportamiento de los alumnos; de esta manera, se valoran aspectos que posibiliten el aprendizaje exitoso en las actividades físicas como son (Contreras, 1998):

1. Tiempo potencial de aprendizaje.
2. Feedback pedagógico.
3. Clima positivo en la relación pedagógica.
4. Adecuada organización de la clase.

En este sentido, los profesores más eficaces en cuanto a este modelo de investigación son los que tienen capacidad de:

- Gestionar el tiempo de enseñanza, disponiendo del mayor posible para la participación de los alumnos en situaciones específicas de clase.
- Proporcionar a los alumnos una instrucción de gran calidad científica y técnica centrada fundamentalmente en los requisitos técnicos de ejecución de las tareas que hay que aprender, utilizando un lenguaje claro y preciso con constantes demostraciones.
- Proporcionar un gran número de feedback en relación con las habilidades que se desean aprender.
- Obtener un mayor compromiso motor durante las clases, a la vez que se consigue que los alumnos no manifiesten comportamientos inapropiados, sin recurrir a técnicas represivas o punitivas.
- Dominar el espectro de diferentes estilos de enseñanza, sabiendo cómo y cuándo utilizarlos.

Las críticas dirigidas a este modelo de conocimiento se basan en la consideración de la falta de correlación entre el comportamiento del profesor y el rendimiento de los alumnos; además, infunde demasiada importancia al análisis de los comportamientos observables, lo que simplifica mucho los estudios.

Además, se observa que se hace abstracción del contexto en el análisis del comportamiento docente; ya que a partir de esas conductas descontextualizadas se componen los estilos de enseñanza, reuniendo los más eficaces y formando a los profesores en el dominio de tales comportamientos.

Con respecto a nuestras pretensiones de investigación que se sitúan en la Educación Física, debemos comentar que no podemos encasillar la interacción dialógica en la comprobación de la eficacia de un método o en la investigación de un proceso-producto, puesto que resultaría demasiado

reduccionista según nuestras pretensiones, ya que lo que perseguimos es algo más ambicioso dado que se trata de transformar la concepción de la enseñanza en nuestro campo de conocimiento.

### **1.6.2 - Los Modelos Mediacionales**

Estos modelos de enseñanza surgen a principios de los setenta cuando todavía el modelo de proceso-producto no se ha consolidado. Este modelo, pone el acento investigador en la mediación entre profesor y alumnos. Se considera a los agentes interventores de la mediación como personas activas y no como seres pasivos que toman decisiones rutinarias o como meros instrumentos. Este hecho supone dar importancia a la interacción que se produce entre el profesor y los alumnos pero lo hace desde una dimensión aún especialmente positivista.

Los modelos mediacionales se interesan en comprender los procesos de socialización del profesorado, procesos responsables de la formación de las creencias, ideas y teorías que gobiernan el clima del aula. Los primeros estudios se dan en el área del Aprendizaje Motor.

Estos estudios se centran en la observación de la intervención de los alumnos en la acción motriz lo cual nos deja muy claro que el estudio de las interacciones didácticas no es a la luz de las Ciencias Sociales sino que se persiguen gestos deportivos y adquirir habilidades motrices, lo cual sitúa a estos modelos de investigación, en una dimensión también, reduccionista desde el punto de vista de la persona en todas sus dimensiones y potencialidades. Seguimos todavía al amparo de la búsqueda de rendimiento, lo que se ha mejorado es la forma de encontrar los medios para ello pero no estamos caminando en la humanización de los procesos de enseñanza-aprendizaje.

Además, ni siquiera ha obtenido buenos resultados, quizá si ha proporcionado información sobre variables de enseñanza desde una óptica utilitaria pero no ha tenido repercusión en las prácticas de la enseñanza (Devís, 1996). Asimismo, al objetivizar al ser humano cae en unas pretensiones de neutralidad que resultan irracionales (Hornilla, 1996).

Los métodos naturalistas tuvieron un gran uso en los años 70 en relación con la evaluación e innovación de programas. Sin embargo, los primeros trabajos en relación con la Educación Física en España, son de un momento más reciente como es el caso de Pascual (1994). Este autor evalúa un programa de formación docente cuyo objetivo es conocer y comprender cómo aprenden en la formación a ser críticos y a analizar su enseñanza. También, Devís (1996) realiza un estudio de proceso para comprender cómo se desarrolla la elaboración de un proyecto curricular sobre la enseñanza de los juegos deportivos a la vez que se mejora la acción docente.

En esta línea, adquiere una especial relevancia la investigación-acción como una forma de investigación colaborativa entre investigadores y prácticos, de tal forma que juntos enriquecen el proceso de enseñanza-aprendizaje. Según Contreras (1998), su actividad en un contexto real de enseñanza resulta extraordinariamente útil a los profesores para mejorar su experiencia docente a partir del análisis conceptual de sus propias actividades profesionales. Se genera conocimiento de la práctica.

Las tradiciones positivistas han ido dando paso a la investigación hermenéutica pasando por los estudios cognitivos sobre el pensamiento del profesor y el del alumno. Esto, que ya se hacía en la enseñanza positivista, se traduce en el enfoque interpretativo, en cómo procesan la información los diferentes agentes de los procesos de enseñanza-aprendizaje para dar una respuesta consciente a esa situación educativa. Se le da mayor importancia al calado social de los hechos educativos valorando el contexto en el que se mueve y se utiliza la comparación para llegar a hacer deducciones de lo que sucede en la realidad.

En este modelo didáctico, se asume que las actividades cognitivas, y afectivas, que desarrollan profesores y alumnos en la interacción social, no se pueden entender sin ser contextualizadas. Se trata de valorar el ecosistema social del alumno, el aula, la escuela. Este modelo debe cumplir con cuatro criterios:

1. Atender a la interacción entre las personas y sus medios.
2. Conceptualizar la enseñanza y el aprendizaje como procesos interactivos, en lugar de aislar factores.
3. Considerar el entorno del aula como una estructura inmersa en otros contextos. (escuela, comunidad, familia, cultura, etc.)
4. Tomar en consideración como fuentes de datos los procesos no observables tales como actitudes, pensamientos, sentimientos o percepciones de los participantes.

Posteriormente, los estudios se centran en los alumnos y comienza a entenderse el aprendizaje de una manera activa en la cual el alumno debe desarrollar estrategias mentales de procesamiento de la información para integrar el mensaje de instrucción en sus propias estructuras cognitivas. Contreras (1998:7) nos explica cómo se materializa este hecho en la Educación Física:

*“En el ámbito de la Educación Física, la perspectiva cognitiva tiene su raíz en los estudios sobre el aprendizaje motor, e integra cuestiones referidas a cómo atiende un alumno, cómo recibe la información, cómo la organiza y la manipula, cómo emplea los procesos memorísticos o cómo establece un plan de acción, y todo ello desde las distintas características de los alumnos, tales como el sexo, la edad, el nivel familiar, su auto concepto, etc., así como desde las características de la información en cuanto a estructura, forma, extensión o densidad de la misma.”*

Frente al modelo de investigación proceso-producto se alza una nueva perspectiva que se denomina ecología en el aula de carácter más cualitativo que cuantitativo, no sólo por sus metodologías sino también por las disciplinas

que se desarrollan; la antropología, la sociología y la lingüística. En este enfoque, se toma en consideración el contexto educativo y se plantean estudios cognitivos sobre el pensamiento del profesor y el del alumno como transición entre las tendencias positivistas e interpretativas.

Desde una perspectiva social, los estudios se dirigen a determinar las percepciones de los alumnos sobre la Educación Física, ya sea en relación con su finalidad con su idea o propósito del profesor. Asimismo, se contemplan los modelos de clases reflexivas, si bien se le ha dado demasiada importancia a la recogida de información sobre lo que se vive en el aula, recurriendo a diferentes registros (Tinning, 1992:61-67):

- *Registro individual del alumno.*
- *Trascripción de cassettes tomados de las lecciones donde se estudia la interacción verbal.*
- *Registro de las interacciones entre los alumnos.*
- *Elaboración de un diario.*

Entre los trabajos interactivos que se han hecho entre estudiantes de profesorado y profesores de Educación Física se han valorado algunas preguntas que ayudan a esta labor de reflexión (Tinning 1992:63):

*“¿Se caracteriza mi manera de enseñar por utilizar medios de enseñanza directos o indirectos?*

*¿Cómo puedo desplazar la toma de decisiones en mis lecciones de manera que los chicos tengan una mayor participación en ellas? ¿Cuáles son los resultados si intento hacerlo?*

*¿Cuál es la naturaleza de la enseñanza de calidad y cómo puedo mejorar la calidad de la enseñanza?*

*¿Cuál es la naturaleza de la valoración que doy a los chicos cuando enseño Educación Física? ¿Puede mejorarse?”*

### 1.6.3 - La Investigación Alternativa

Esta investigación denominada de varias maneras entre las que se incluye el término cualitativa y que es el concepto que nos concierne, parte de la presunción de que la realidad se construye socialmente y nos introduce en la necesidad de considerar la naturaleza subjetiva de los individuos (González, 1996:46):

*“La mediación subjetiva, el filtro del sujeto es inevitable, porque el que mira, el que observa, es un sujeto con toda su carga emocional. Y esto es la prueba más evidente de que no puede haber nada independientemente del propio filtro del conocimiento humano”.*

Desde este enfoque investigador, los intentos de abordar trabajos de investigación en la enseñanza-aprendizaje de Educación Física han sido minoritarios. Devís (1996) resalta cómo, para alcanzar una enseñanza de calidad esta investigación debe enfrentarse al estudio pedagógico de la Educación Física.

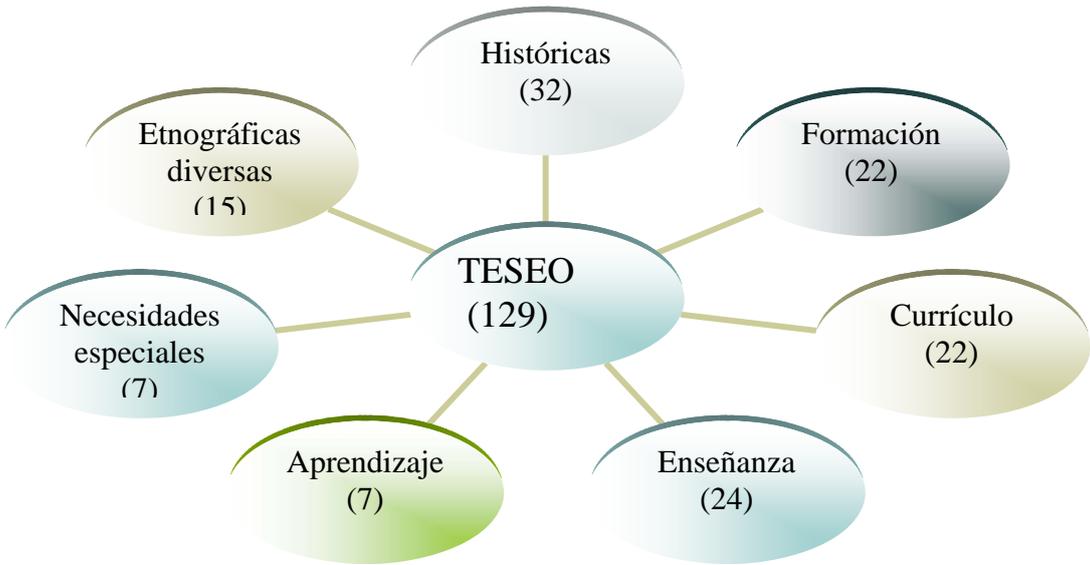
Actualmente, existe un movimiento que cuestiona los presupuestos desde los que se desarrolla la investigación positivista y que posibilita que existan unas nuevas maneras de ver la Educación Física, esta nueva manera de ver las cosas se fundamenta en unas características (Vaquero, 2002):

- El investigador interactúa con los participantes para comprender sus construcciones sociales.
- Toma en consideración las perspectivas que tienen los alumnos para ver el mundo desde la significación individual.
- Cobra importancia el significado personal y social de las actividades físicas y deportivas.
- Se valoran la comprensión del alumnado y el contexto social, político y económico en el que se insertan las actividades físicas y deportivas.

En esta perspectiva cualitativa, nos encontramos con las aportaciones de Kirk (1990); Tinning (1992) y Sparkes (1993). En el Estado Español la investigación cualitativa está en el ámbito de la Educación Física en una fase incipiente, dado que el número de estudios en el ámbito didáctico-pedagógico es muy escaso (Devís, (1995).

Para conocer esta realidad, nos hemos centrado en fuentes documentales relevantes desde nuestro punto de vista, que nos han permitido analizar la situación actual en nuestro contexto geográfico inmediato. En la base de datos relacionada con tesis doctorales (TESEO), hemos encontrado 167 tesis de la década de los 90 hasta hoy en día. De estas tesis, 129 están relacionadas con la educación y abarcan diferentes ámbitos: históricas (32), formación del profesorado (22), relacionadas con el currículo (22), enseñanza (24), el aprendizaje (7), necesidades educativas especiales (7) y otras tesis etnográficas, de carácter diverso (15).

**Tesis en Educación Física**



Las tesis históricas (32), hacen referencia a diferentes cuestiones: seguimiento evolutivo de diferentes aspectos sociales, centrándose personajes históricos clásicos como Jovellanos, Rousseau, Francisco Pedregal, Cristóbal Mendez, Cagigal. Y también hacen referencia a civilizaciones como la mexicana y la brasileña.

Las tesis referidas a la formación del profesorado (22) se centran en otros aspectos, en la formación continua del profesorado; la elaboración de programas de formación y trabajos etnográficos para la posterior reflexión. Entre las tesis, se debe destacar la de Vaquero (2002) como inspiración para muchas cuestiones que serán desarrolladas en este trabajo y de la que posteriormente haremos referencia, así como la de Laborinha (1990) que en cierta medida, está relacionada con nuestro objeto de estudio ya que analiza los comportamientos orales de los docentes.

El currículo (22) es otra cuestión que suscita interés como materia investigadora, en este ámbito se presentan estudios relacionados con: programas de evaluación, diseños curriculares, programas educativos en general, programas diseñados en contextos geográficos específicos y análisis de currículos de Educación Física.

En el ámbito de la enseñanza (24) que es en el que se sitúa nuestro objeto de estudio, se tratan diferentes cuestiones como: la enseñanza desde una dimensión didáctica, el aprendizaje y el desarrollo motor, la praxeología motriz, la pedagogía desde una perspectiva global, etc.

En estos trabajos, el aprendizaje (7) no es un tema muy recurrido dentro de la Educación Física.

Las necesidades educativas especiales (7), tienen que ver con inquietudes relacionadas con la integración en sociedad de estas personas, con preocupaciones relacionadas con la medicina y cuestiones relacionadas con la enseñanza.

Por último, debemos aludir a tesis de carácter diverso (15) que versan sobre modelos de investigación aplicables a la educación, la investigación-acción, investigaciones que analizan aspectos muy específicos de la Educación Física.

Hasta ahora hemos abordado el análisis descriptivo de las 129 tesis de las 167 que aparecen en la base de datos TESEO. El resto (38) estudian otras áreas como: la salud, el alto rendimiento y la gestión deportiva.

La salud es un aspecto que adquiere cierta importancia en las tesis de los últimos años; se estudia la salud en diferentes poblaciones como la población infantil y la escolar, con personas con problemas traumatológicos, la tercera edad, etc.

El alto rendimiento se constituye en un tema recurrente en los artículos de divulgación científica pero no goza de esplendor entre las tesis. Los trabajos en esta línea, están orientados a mejorar el rendimiento deportivo desde diferentes aspectos del entrenamiento.

En la gestión deportiva, se estudian los espacios arquitectónicos, su distribución, los recursos materiales y la tecnología aplicada a la Educación Física.

En relación al planteamiento de este proyecto, podemos decir que no existe ninguna tesis que abarque como objeto de estudio los procesos de enseñanza-aprendizaje, desde la interacción dialógica en la Educación Física. Como hemos señalado anteriormente, sólo algunas, están de forma indirecta relacionadas con nuestro objeto de estudio.

En la tesis de Laborinha (1990), se desarrolla la comunicación desde el estudio de los comportamientos orales de los profesores de Educación Física en sus clases y se hace una propuesta de indicadores para un abordaje humanista.

Asimismo, Ortiz Camacho (1998) describe y analiza algunas destrezas comunicativas, no verbales. Todo ello dirigido a la formación del profesorado. En este trabajo se hace alusión a cuestiones actitudinales interesantes a la hora de afrontar la interacción comunicativa. Así, por ejemplo, este estudio ha evidenciado que el entrenamiento de los elementos no verbales es importante en la docencia, ya que el papel y la seriedad que adopte el profesor ejercen gran influencia en la aceptación por parte de los alumnos.

Con respecto a la investigación interpretativa y crítica destacamos la tesis de Pavesio (2002). Es una investigación crítica acerca de los congresos nacionales de Educación Física como espacio discursivo.

La tesis de Vaquero (2002) relacionada con la formación del profesorado plantea algunas consideraciones en la prospectiva, a modo de orientaciones para futuras propuestas formativas. Estas propuestas de futuro deben tenerse en cuenta, ya que reflejan las necesidades científicas a desarrollar, si bien se explican desde el punto de vista de la formación del profesorado se relacionan en buena medida con nuestro objeto de estudio. Destacamos, en concreto, tres líneas principales:

En primer lugar, Vaquero (2002), entiende que la educación debe sensibilizarse con la acción crítica y reflexiva en detrimento de la reproducción de conocimientos; en segundo lugar, destaca la necesidad de construir un marco filosófico para desarrollar la perspectiva crítica; y por último, establece un marco conceptual y unos principios de procedimiento que se proyectan en acciones específicas. Por todo ello, este trabajo, es relevante para estudiar el panorama actual de la Educación Física.

En la valoración general de la evolución de las tesis doctorales en este ámbito debo remitirme a un artículo de Cagigal (1996) publicado en la revista española de la Educación Física donde explica el aumento progresivo de las tesis hacia las Ciencias Naturales, en detrimento de las Ciencias Sociales;

dominando los trabajos relacionados con la Fisiología del ejercicio, la Medicina y la Biomecánica.

En general, podemos apreciar la escasa sensibilidad aún existente con respecto a nuestro objeto de estudio, que no ha gozado del suficiente tratamiento teórico para ser concebido en ninguna experiencia educativa. A este respecto, debemos valorar que en las revistas propiamente de Educación Física predominan los trabajos que tienen que ver con el deporte y el alto rendimiento, en detrimento de las aportaciones relacionadas con la educación, que debería ser quizás el ámbito a considerar dadas las necesidades existentes.

Toda esta búsqueda ha tenido como referencia la Educación Secundaria que es nuestro ámbito de trabajo y hemos procurado ceñirnos en la medida de lo posible a lo que es nuestro objeto de estudio. Por último, sólo nos queda decir que como resultado de esta búsqueda, consideramos necesario llevar a cabo este trabajo por varias razones:

- En primer lugar porque desarrolla unos objetivos insuficientemente investigados y de gran importancia desde el punto de vista de la educación, considerando que la interacción dialógica es esencial para el desarrollo personal y social, así como la base de cualquier definición educativa.
- En segundo lugar, debemos pensar que la Teoría Crítica ha sido abordada hasta ahora de forma muy poco evidente en escasos trabajos, si bien, estaban relacionados con la educación no contemplaban el hecho comunicativo de las clases de Educación Física desde la interacción dialógica en los procesos de enseñanza-aprendizaje.
- En tercer lugar, hemos observado que las investigaciones que se desarrollan son principalmente de carácter descriptivo. Se fundamentan en la observación sistemática de las clases, para saber al final cuál es la mejor forma de gestionar la enseñanza. Los

trabajos descriptivos, a pesar de sus potencialidades no sirven para valorar la interacción profesor-alumno, no pueden llegar a comprender los procesos que se dan, los componentes intencionales, contextuales y comunicativos inherentes a la interacción educativa.

Por lo tanto, consideramos que la interacción dialógica en los procesos de enseñanza-aprendizaje de la Educación Física no ha sido objeto de estudio, y dadas las circunstancias, lo consideramos fundamental para superar la realidad actual de un campo de conocimiento dominado por el funcionalismo tecnicista e impersonal.

### **1.7 - Breve síntesis**

Nos situamos en una investigación cualitativa, más concretamente, enmarcada en la tradición teórica de la investigación-acción como metodología de la formación del profesor, que en nuestro caso pasa por iniciar los procesos de cambio en Educación Física desde el desarrollo de la interacción dialógica, a partir del análisis de la praxis educativa de alumnos de 1º de bachiller de la ikastola Lauro, que junto con el investigador, llevan a cabo el trabajo de campo, a lo largo del curso lectivo 2006/2007. Mediante la observación participante, el docente se involucra indagando auto-reflexiva y críticamente acerca de sus intervenciones en la realidad del aula, para, finalmente, extraer conclusiones a modo de prospectiva para el cambio de acción docente en la materia y disciplinas de la Educación Física.

Esta opción metodológica se justifica por la naturaleza del objeto de estudio y por los recursos utilizados en la recogida de la información, donde el diario de clase, fruto de la observación, se convierte en una herramienta indispensable de anotación de todo lo sucedido en el trabajo de campo. La interpretación razonada junto con el análisis del diario es fiel testigo de la vivencia en el aula y la clave en la que se basa dicho método.

En la misma medida, no podemos renunciar a la información proveniente de los registros documentales, los cuestionarios, entrevistas, y notas de la co-investigadora, ya que complementan la información necesaria para responder a los objetivos con garantías a la hora de construir conocimiento en torno a los mismos.

Así pues, considerando las necesidades detectadas previas al proceso de trabajo y a las cuales hace referencia este capítulo, determinamos las características, roles y fases en las que se basa la investigación para esclarecer cuales son las acciones que vamos a desarrollar.

**CAPÍTULO 2**  
**UNA MIRADA SOCIO-EDUCATIVA DE LA**  
**EDUCACIÓN FÍSICA EN EL MUNDO ACTUAL**



## **2.- UNA MIRADA SOCIO-EDUCATIVA DE LA EDUCACIÓN FÍSICA EN EL MUNDO ACTUAL**

En este capítulo, nos planteamos realizar un análisis socio-crítico de los procesos de enseñanza-aprendizaje de la Educación Física, ya que éste es el contexto es en el que se desarrolla nuestra experiencia educativa. Para ello:

- En primer lugar, nos aproximamos al contexto social en el que se desenvuelven las prácticas educativas. Asimismo, tomamos conciencia de la evolución histórica en la que se ha desarrollado la escuela desde comienzos del siglo XX, presentando los conflictos históricos de la Educación Física con el propósito de conocer las diferentes perspectivas que han influido en la tradición docente.
- En segundo lugar, presentamos las diferentes corrientes pedagógicas de la práctica docente en los procesos de enseñanza-aprendizaje del siglo XX, considerando sus aportaciones en la Educación Física.
- Para concluir el capítulo, analizamos la Educación Física en el ámbito de la Educación Formal; teniendo en cuenta su situación en el currículo, sus enfoques epistemológicos y las aportaciones de la pedagogía crítica a los procesos de enseñanza-aprendizaje.

En este análisis socio-crítico de la realidad de la Educación Física; nos encontramos con un proceso de deshumanización en sus prácticas educativas que deja en evidencia la orientación positivista del currículo.

La teoría de los intereses constitutivos del saber de Habermas (1990), nos aproxima a realizar el análisis de las prácticas que se desarrollan en las aulas, lo que nos ayuda a comprender desde dónde están fundamentadas y desde dónde deberían estar para constituirse en prácticas educativas.

Por último, las aportaciones de la teoría y de la pedagogía crítica nos ayudan a entrar en un mayor nivel de profundización acerca de cómo debe ser la interacción profesor-alumno desde la orientación que se quiere dar la Educación Física.

## 2.1 - Contexto Social de la Educación Física

En la actualidad, vivimos un momento de transición donde nos enfrentamos a una crisis de significado; de la vida humana, de las relaciones entre las personas, de las instituciones y comunidades. Según Hobsbawm (2000:562):

*“Vivimos en un mundo conquistado, desarraigado y transformado por el titánico proceso económico y técnico-científico del desarrollo capitalista que ha dominado los dos o tres últimos siglos. Sabemos o, cuando menos, es razonable suponer que esta situación no puede prolongarse ad infinitum. El futuro no puede ser una continuación del pasado y hay indicios, tanto externos como internos, que denotan que hemos llegado a un punto de crisis histórica”.*

Nuestro mundo se define como un mundo postmoderno. La propia referencia a la post-modernidad alude a una modernidad precedente y hay que recordar que la modernidad, se caracteriza por ser un periodo en el cual la razón se antepone a todo como elemento explicativo y transformador del mundo (Bordin, 1994:158):

*“La época moderna se configura como la edad de la razón fuerte, que construye explicaciones totalizadoras del mundo y entiende el desarrollo histórico del pensamiento como una iluminación progresiva, como un acceso al fundamento y la auto-legitimación del conocimiento científico”.*

Nos encontramos en una sociedad en la que los valores se dan por supuestos y son transmitidos desde los medios audiovisuales ante la pasividad

de las personas que no pueden emanciparse ante una realidad impuesta (Rubio, 2009:307-308):

*“Con un afán de verosimilitud, el dispositivo iconográfico de las imágenes invade espectacularmente el escenario mediático. La prensa y la televisión influyen en la representación colectiva de la realidad, en la formación y orientación de la opinión pública. Teledirigiendo la opinión pública se decide eficazmente qué pensar, qué decir, qué silenciar o ignorar... Los alumnos se presentan mediatizados viviendo en una crisis de sentido donde no se preguntan nada, ocultos en el hedonismo que provoca la dulce inconsciencia del no querer saber”.*

Nuestra sociedad está sumergida en la era de la información (Castells, 2001) donde el poder mediático educa desde la retórica de la imagen (Barthes, 2000). Los alumnos tienen disponible una gran cantidad de datos, aunque carecen de capacidad de razonamiento crítico y acaban siendo desbordados ante la realidad dada.

Esta era de la información asentada en un contexto socio-histórico industrial y capitalista presenta políticas neoliberales donde reinan entre otros, los valores de ambición, competitividad, superación e inconformismo que delimitarán el fenómeno deportivo y el contexto educativo en el que se desarrollará la Educación Física.

La pasividad y la resignación caracterizan la civilización moderna y el aula de Educación Física. Rodríguez Rojo (1997) explica que la crisis que se está dando en el mundo actual se puede explicar desde tres frentes: desequilibrio ecológico, proveniente de la ruptura que el ser humano ha infligido al entorno; desequilibrio antropológico, que atañe a la propia estructura de la personalidad humana y el desequilibrio internacional, que está relacionado con el ámbito de la convivencia. A su vez, esta crisis axiológica afecta al sistema en el que se mueve la persona a la hora de auto-realizarse como ser humano (Ruiz de Gauna, 1997).

Por su parte, la sociedad ante estos hechos, también se resiente en sus distintas esferas como son: la económica, la política, la socio-cultural y la moral. Desde el ámbito económico, no se produce lo suficiente o no se distribuye adecuadamente para satisfacer las necesidades elementales en su conjunto. En la política desde sus tesis neoliberales no se proponen leyes económicas justificables ante la ciudadanía. En la dimensión socio-cultural, no se es capaz de dar una participación activa y real a las personas en las decisiones que adoptan los responsables del bien común. Por último, en el ámbito moral, caracterizado por la corrupción total de valores, lo moral está silenciado o niega aquellos valores que potencian el desarrollo de lo humano.

Estas contradicciones con las que vivimos globalidad-individualidad, capitalismo-liberalismo, bien individual- bien común, tecnología- humanidad, etc., nos llevan a adentrarnos en una crisis que se diferencia de las anteriores en cuanto al hecho de ser una crisis mundial, integral y profunda. Una crisis que quiere decir como su denominación indica, cambio, concretamente, al que nos debemos exponer para hacer frente a la situación en la que nos encontramos.

De esta manera, parece agotarse el modelo de pensamiento basado en la razón instrumental, en la creencia de que el ser humano, sólo con el conocimiento científico, podía dominar el mundo y reinar sobre él y es entonces, cuando surge una nueva época de transición a la que se llamará post-modernidad (Bordin, 1994:158-160):

*“Lo postmoderno se presenta como la disolución de lo moderno. Es decir, como una época de debilitación de la razón y sus pretensiones, en que surge la necesidad apremiante de una pluralidad de modelos y paradigmas de una racionalidad no homogénea; de un pensamiento sin fundamentos de la des-construcción y la crítica de la razón instrumental”.*

Estos hechos deben hacernos reflexionar sobre la necesidad de enmendar las deficiencias educativas de una sociedad que camina bajo unos

paradigmas de pensamiento que desconsideran el carácter humanizador de la enseñanza-aprendizaje. Es evidente que precisamos una revolución educativa (Severino, 1998:32):

*“No hay manera de negar o impedir la aparición de un nuevo contexto Y es evidente que los propios educadores deben readaptarse. No obstante, lo importante es que se preste debida atención a la particularidad del momento histórico, sin dejarse llevar por una actitud moralizante o nostálgica, ni por una ofuscación enajenante. A mi parecer, el momento exige una postura de análisis detenido y observación crítica”.*

Por tanto, estas circunstancias han posibilitado que se valoren fenómenos sociales como el deporte de una manera injusta con respecto a lo que se debe entender por Educación Física en la enseñanza-aprendizaje formal. Como consecuencia, los valores propios del deporte se han reflejado recíprocamente en la sociedad.

En esta sociedad industrial y capitalista de políticas neoliberales reinan entre otros, los valores de ambición, competitividad, superación e inconformismo que limitarán el fenómeno deportivo y el contexto educativo en el que se desarrolla la Educación Física. Estos valores están inmersos en la sociedad actual y condicionan a las personas, desde el mundo laboral hasta sus ocupaciones cotidianas.

Entre los valores más primordiales que ensalzamos, está el rendimiento; concepto que se desvirtúa en su relación con el deporte y que influye en lo que serán los principios desde los que se educa a las personas, para convertirse en el objetivo primordial del contexto social, económico, político y educacional.

Todo esto, supone una configuración de la personalidad orientada al elitismo que involucra a la masa social en una carrera que sólo ganarán unos pocos; con las consecuencias que ello supone para los individuos de la sociedad dándose prioridad al éxito con respecto a la participación.

En este sentido, podemos ver el deporte como el fenómeno social más importante que podemos considerar en el siglo XXI. El deporte como principio de grandeza en la práctica o como espectáculo de masas, se interrelaciona con la sociedad estableciendo unos valores en un feedback de retroalimentación, en el cual ambas realidades se contagian entre sí.

Por ejemplo, podemos ver que el record, aparece como ideal deportivo en el momento en el que el tiempo se convierte en importante, como tiempo productivo. En la sociedad industrial y tecnológica, en la que nos encontramos, somos más prisioneros que nunca del tiempo; este hecho, se traslada al deporte como claro reflejo de la sociedad actual.

El deportista es el gran protagonista en la civilización, que ensalza al superhombre en la misma medida en la que ensalza al que maneja el tiempo de la manera más conveniente. Además, se valora al deportista, por su condición de hombre sano y preparado para el esfuerzo que requiere el trabajo.

El deporte como prestigioso fenómeno social, instaura no sólo unos ideales sino que se convierte en espectáculo en la cultura del ocio de las personas. El tiempo de ocio que sirve a las personas para olvidarse de su cotidianidad, se convierte en una forma de alienación social que controla a las masas y las entretiene, procurando abstraerlos de los problemas sociales.

La palabra ne-gocio que viene a decir negación del ocio, deja muy claro en qué lugar se sitúa el espectáculo de masas. Es evidente que se trata de oxigenar al trabajador para que vuelva a rendir. El ser humano queda supeditado a las máquinas, con la necesidad de asimilar las técnicas para su funcionamiento. Las personas se encuentran condicionadas en la civilización de la tecnología a modos de vida agobiantes.

La industrialización supone necesidad de mano de obra y su correspondiente formación técnica para ponerse al servicio de las máquinas; estos hechos, conllevan un desarrollo de la conciencia fundamentado en el

trabajo. La educación debe prepararnos para el mundo laboral. La necesidad de formación técnica, implica el desarrollo del razonamiento instrumental para adecuarse a las necesidades sociales requeridas, la productividad y el rendimiento, se convierten así en valores de la civilización industrial.

Las exigencias de producir, precisan aletargar las conciencias; anular la capacidad crítica para favorecer la dominación del proletariado y anula su libertad para distraer a los individuos de su situación social. La sociedad necesita conciencias adormiladas que no protestan, alienación social y cultural que permita crear un progreso para algunos pocos; mientras la mayoría, al amparo del escaso bienestar que proporciona el sistema, encuentran sustento en el espectáculo del deporte que regula y orienta las capacidades críticas de las personas, a las intrascendentes batallas comunicativas deportivas, compartidas por una gran parte de la población.

La industrialización empuja a la sociedad al consumo, a exigencias estéticas contrarias a los hábitos de vida cada vez más sedentarios. Este hecho, se produce a manos de obra menos activas, debido a la proliferación de las máquinas que facilitan el trabajo.

En la Educación Física se refleja esta realidad. La cultura de la imagen y de la apariencia empuja a la civilización a los gimnasios; se pretende que la artificiosidad de estos espacios, como forma y modelo de actividad física, compensen las necesidades de ejercicio que los estilos de vida sedentarios no equilibran. Los mecanismos de poder del capitalismo producen sujetos dóciles y útiles para la sociedad. El utilitarismo, deshumaniza la civilización y permite una transformación en todos los ámbitos al amparo del positivismo neoliberal.

La crisis de la modernidad genera diversos cambios sociológicos en el modelo social capitalista; en lo antropológico, aparece el hombre unidimensional como sujeto autónomo; en lo político, surge el estado democrático para defender la libertad; en lo epistemológico, prima la razón científica- instrumental destacando lo tecnológico sobre los valores morales.

Con la postmodernidad, las ideas ilustradas de emancipación y autonomía racional, carecen de credibilidad y legitimidad política. Según Fraile (1999:690):

*“Para Vattimo (1990) supone el final del dogmatismo; según Lyotard (1984), el momento de la emancipación; para Lipovestky (1990) es el culmen de la personalización y de la democratización. Para Habermas (1982) el postmodernismo nace como crítica al positivismo y al pensamiento dialéctico, cuestionando la concepción de la sociedad como sistema. Las corrientes críticas, tratan de repensar y reconstruir el significado de la emancipación humana, desde las características específicas de una sociedad contemporánea”.*

La emancipación humana no encuentra sustento en una sociedad que se basa en la razón instrumental. La persona es una pieza más de una maquinaria imparable, donde se le trata como un ente pasivo limitado a asimilar datos, dando por hecho que así construimos conocimiento; en esa mera receptividad absorbente, el sujeto desaparece y se objetiviza deshumanizándose, siendo superado en su autoridad epistemológica por el poder de lo computarizado.

Esta tecnificación de la sociedad nos lleva a concebir que el saber sea algo que debe supeditarse a la Ciencia, sin contemplar otras formas de saber. Según Habermas (1982:4):

*“Significa la fe de la ciencia en ella misma: es decir la convicción de que ya no podemos entender la ciencia como una forma de saber posible, sino que más bien debemos identificar el saber con la ciencia”.*

En esta situación, las técnicas y los datos configuran la sociedad de la información; la información es poder, el conocimiento se basa en la información y el ser humano es un autómatas que debe informarse. El mundo está conectado para informar, las autopistas de la información nos cuentan lo que sucede en la otra parte del mundo pero la comunicación dialógica, según Freire

(1969), queda cada vez más desprestigiada como fuente de conocimiento fiable.

Las actuales sociedades de la información, según Castells (2001), han bloqueado más que favorecido la comunicación entre las personas. En la sociedad americana, la actividad on-line más frecuente en los hogares es el envío de correo electrónico. Como consecuencia, se han estructurado las relaciones sociales desde el modelo de sociabilidad individualista, que prescinde de la presencia física del individuo.

En este sentido, es importante considerar si la comunicación entre seres humanos se resiente de la ausencia física del otro ya que debería servir para complementar las relaciones presenciales y no para sustituirlas. De igual manera, el solipsismo de las relaciones cibernéticas es una premisa de la sociedad moderna a superar desde el diálogo. En esta línea se expresa Asensio (2004:63):

*“Olvidando la necesidad de esa presencia humana llegamos a pensar que la calidad de nuestras comunicaciones depende de factores que sólo guardan relación con el flujo de informaciones verbales o escritas intercambiadas.... Para que las personas lleguen a co-operar deben ser capaces de ir más allá de la mera transmisión de datos de una persona y crear algo común, algo que vaya tomando forma a lo largo de sus discusiones y sus acciones mutuas”.*

El caudal de informaciones que las personas pueden llegar a trajinar es inimaginable pero archivamos datos sin saber qué hacer con ellos, sin darle un sentido. Nuestra cultura tecnificada, ha hipertrofiado nuestra atención al mundo circundante a expensas de la dedicada a nuestro mundo interior, que tiene una enorme influencia sobre el comportamiento de los seres humanos. Por tanto, recuperar a la persona se convierte en una prioridad en el contexto social y en la realidad de la Educación Física.

## 2.2 - Contexto Educativo de la Educación Física

Todo sistema educativo evoluciona en paralelo en una sociedad que transmite unos valores e ideales que se plasmarán ideológicamente desde instancias políticas en los programas curriculares. La actividad docente ha ido modificándose en función de las variaciones del concepto de escuela y de las formas de construcción del saber; de manera que ha derivado en la necesidad de recapacitar en las intervenciones pedagógicas. Esta realidad, también ha afectado a la Educación Física que ha sufrido las inclemencias de la malversación política, económica y social originando un contexto educativo deshumanizado en las relaciones del aula.

En la sociedad contemporánea, las constantes variaciones que se dan en el ámbito laboral, la revolución tecnológica que configura la aldea global de la comunicación y las transformaciones políticas, han hecho que la realidad de la Educación Física haya evolucionado hacia un contexto en el cual no se valora a las personas en si mismas.

Por tanto, evolucionamos hacia una humanidad sin humanidades en la educación; en un mundo donde se desconfía de las posibilidades de construir conocimiento desde los individuos. Se pone la atención en la naturaleza de la realidad, sin valorar que la suma de pareceres sinceros pueda crear algo fiable. Pierde valor lo que las personas puedan creer o pensar. De esta manera, se crea desinterés por cuestionar a los sujetos y nos eximimos del diálogo por ser susceptible de escaso valor científico sometiendo a los sujetos al dominio de la naturaleza.

Cuando renunciamos al dominio y al poder nos hacemos humanos pero en nuestra sociedad no se valora la interacción de los sujetos sino la que se realiza de manera automática entre sujeto y máquina. Desde la Ciencia se obtiene un saber que parece más fiable. No por el hecho de ser humanos, estamos humanizados; precisamos ser objeto del diálogo para ser sujetos de verdad. Las personas, nos humanizamos los unos a los otros cuando tratamos

de comunicarnos, superando nuestra soledad, procurando no entender el mundo sino entendernos con los demás, renunciando al dominio y la utilización de las personas (Savater, 1990:23):

*“Debemos distinguir entre una filosofía de la humanidad y una filosofía del hombre, la primera insiste en el hecho de que no es el hombre hablándose a sí mismo en un diálogo solitario, sino los hombres hablándose y comunicándose unos con otros”.*

Toda esta realidad social, posibilita que el docente tenga un rol definido de transmitir información a los alumnos tratándolos como seres pasivos e instrumentalizados que deben imitar las ejecuciones motrices ordenadas. No hay libertad ni espontaneidad en los procesos de enseñanza-aprendizaje de la Educación Física, sólo obediencia y sumisión (Vaquero 2000). Los alumnos son un vehículo de rendimiento físico que los profesores tratan de explotar, cuantificando y optimizando sus movimientos. En este escenario, educar físicamente a los alumnos adquiere connotaciones de eficiencia y tecnificación motriz.

En este sentido, se valora la enseñanza-aprendizaje técnica por los requerimientos que la industrialización y la tecnología establecen en la conciencia de los individuos; no se trata de interpretar, pensar o criticar, los aprendizajes sino de asimilarlos. Este hecho, posibilita que el paradigma positivista se desarrolle más que el resto de enfoques filosóficos. Se trata de aprender y asimilar conceptos en un mundo donde no se valora al sujeto más que como una pieza del engranaje de la sociedad; por esto mismo, en la enseñanza-aprendizaje de la Educación Física, no se persigue otra cosa que no sea ofrecer a los alumnos el medio para trabajar en la sociedad.

La Educación Física se ve en esta sociedad como un oficio; los aprendizajes son específicos puesto que debemos enfrentarnos a un mundo muy concreto. En nuestro caso, al deporte y al sueño de la profesionalización elitista del deportista. El entrenamiento técnico se convierte en cuestión de

primer orden para adecuarse a los rigores de industrialización y a su mano de obra. Tal y como señala Freire (1997:110):

*“La utopía de la solidaridad cede su lugar al entrenamiento técnico dirigido para la supervivencia en un mundo sin sueños que ya crearon demasiados problemas ...En este caso lo que interesa es entrenar a los educandos para que se desenvuelvan bien ... Entrenarlos y no formarlos para que se adapten sin protestar. Los que protestan, están agitando, sublevando, deforman la verdad, desasosiegan y se alzan contra el orden, contra el silencio necesario para quien produce”.*

De este modo, el profesor es un mero instructor de habilidades deportivas que responde a un diseño curricular que prioriza las técnicas sobre los valores. La corriente de la Educación Física Deportiva, entiende al docente de Educación Física como un entrenador o un adiestrador de habilidades motrices y se le atribuyen los mismos valores que a un instructor deportivo.

Toda esta percepción distorsionada es el reflejo de un campo de conocimiento que ha sido maltratado históricamente. Esta materia ha sido considerada carente de relevancia académica y con un diseño curricular muy anclado en el deporte. Estos hechos han posibilitado que no se comprenda la dimensión educativa y humanizadora de la Educación Física.

La vieja tradición del paradigma de la racionalidad tecnocrática está presente en esta actitud de desconsideración. Según autores como Arnold (1990), Kirk (1990), Pascual (1997), Sparkes (1993) y Tinning (1992), su vinculación a las Ciencias Empírico Analíticas se ve reforzada por el prestigio del deporte. Entender la Educación Física o cualquier otro campo de conocimiento con fines utilitarios, como el deportivo, es una forma de eludir las verdaderas responsabilidades educativas de lo humanitario y de lo socializador. (Carr, 1990:148):

*“Desde el punto de vista utilitario, los individuos se educan aprendiendo el modo de satisfacer sus deseos y necesidades iniciales. Desde el punto de*

*vista clásico, los individuos se educan aprendiendo cómo transformar sus deseos y necesidades iniciales sobre la base de su propia auto-reflexión personal. El punto de vista clásico presupone una cultura en la que la tarea principal de las instituciones educativas es proveer a los individuos de las oportunidades y recursos para el cultivo de la consciencia crítica necesaria para el desarrollo de formas de vida social más auténticas y racionales”.*

Por consiguiente, las razones por las cuales la Educación Física se desarrolla bajo las actuales directrices pedagógicas, las podemos encontrar en la tradición y evolución histórica en la que se ha situado.

### **2.2.1 - Conflictos históricos de la Educación Física**

Para llegar a considerar y comprender cuáles son las necesidades en la Educación Física, es necesario realizar un recorrido histórico. Para ello, comenzamos analizando la escuela moderna, ya que desde su universalización a finales del siglo XIX se consolidó como la institución social de los procesos educativos por excelencia (Gimeno, 1994).

Esta escuela moderna denominada también de masas ha sido fundamental para el desarrollo de las naciones modernas en Europa. Esta escuela es consecuencia de la migración desde los ámbitos rurales hacia las ciudades, propiciada por la industrialización que se dio en todo el continente. Su importancia como institución social de los procesos educativos, se consolida desde finales del siglo XIX, siendo en todo momento el termómetro de civilizaciones, donde se encauzan los valores propios de una cultura instaurada por la revolución industrial.

En esta etapa, los procesos educativos consisten en formas de producción, circulación y apropiación de saberes; entendiendo por saberes, todo lo que es información, normas, valores, costumbres y roles que fundamentan lo social.

En este modelo de sociedad industrial, comienza a emerger con fuerza las formas de pensamiento neoliberal que tienen como objetivo fundamental, producir fuerza de trabajo cualificada y asegurar la reproducción de la sociedad.

Nos iniciamos en la educación de masas como sustento de la mano de obra que la industrialización requiere, precisamos fuerza de trabajo para desempeñar las tareas impuestas por la sociedad moderna; para ello, no sólo debemos educar exclusivamente en el ámbito de lo religioso, como se hizo en el siglo anterior, sino que necesitamos educar elementalmente a todos los trabajadores posibles para cumplir con las necesidades del estado moderno. Fernández Enguita (1999:29) indica que:

*“Hay una conexión obvia, incluso demasiado obvia, entre la escuela y el mundo de trabajo. Suponemos que todos los puestos de trabajo requieren unos condicionamientos y aptitudes mínimos y generales, y que cada uno de ellos exige además, otra serie de saberes y capacidades específicos”.*

Los valores propios de la sociedad de la industrialización marcan el devenir de la escuela; institución que bajo la tutela del estado, orientará sus directrices pedagógicas a satisfacer las necesidades del sistema social. Según Sotelo (1995), estas necesidades son: la socialización (escolarización), la instrucción y la educación.

La socialización partirá de una actitud acrítica, de no cuestionar valores, asimilar modos de vida y hábitos sociales establecidos históricamente; se pretende alinear a los sujetos restándoles su condición reflexiva. La masa no pensante, resulta más manejable y posibilita ser inducida hacia los valores que los mandos precisan. Se trata de que la gente trabaje y de que no proteste. En este sentido, nuestros propósitos investigadores atentan a esta forma de pensamiento.

La instrucción se basa en transmitir conocimientos básicos para desenvolverse en sociedad (hablar con propiedad, leer, escribir y los rudimentos de las Ciencias) y en ofrecer conocimientos específicos para desarrollar un oficio o una profesión.

En cambio, la educación es un proceso de mayor complejidad que la instrucción y la socialización. Aspirar a un tipo de persona que se supone ideal es lo que diferencia a la educación de la socialización y la instrucción. Se refiere al proceso por el cual los individuos nos hacemos más humanos aprendiendo a hacer uso de nuestras facultades racionales por el bien de la sociedad en la que vivimos (Carr, 1993). La educación centra su punto de inflexión en capacitar a los ciudadanos a ser libre pensadores con capacidad crítica y reflexiva.

Estas tres necesidades a las que nos referimos, según Fernández Enguita (1999), no reciben la misma consideración en la escuela del estado; en la que adquiere clara relevancia la instrucción, con respecto a las otras. La escuela, se percibe como un medio de instrucción con objetivos pedagógicos orientados a la preparación para el mundo del trabajo.

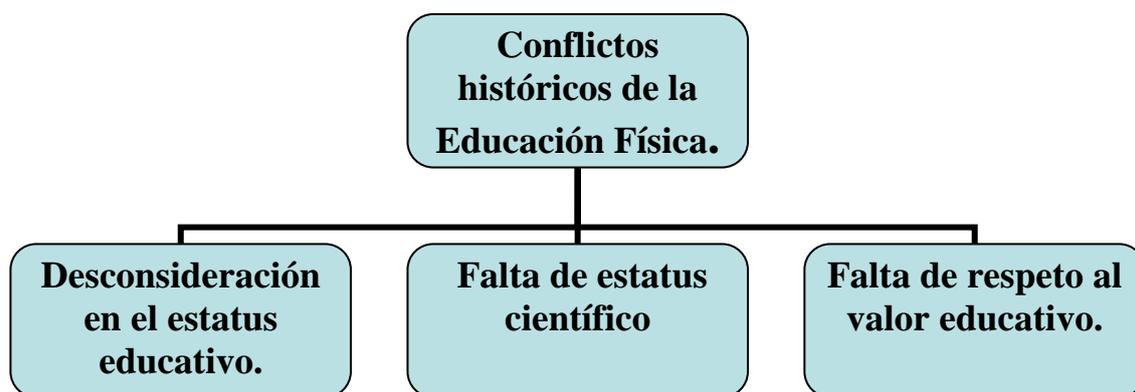
En el ámbito de la Educación Física, nos encontramos también con esta realidad. Según Devís y Molina (1998), la instrucción de los alumnos-deportistas se convierte en una prioridad, se relaciona la asignatura con la higiene corporal y específicamente desde una visión utilitarista, se pretende instruir a los ciudadanos útiles de los estados modernos.

A medida que la sociedad capitalista e industrial avanza, imperan valores de eficacia y productividad económica; el resultado es más importante que el proceso y el rendimiento se convierte en la referencia ideológica, tanto en el trabajo como en la Educación Física.

De esta manera, nuestro campo de conocimiento pierde interés como práctica educativa; se le atribuye desde la sociedad una visión instrumental que

la desprestigia como asignatura. Este desprestigio, tiene que ver con una serie de conflictos que se gestan en este siglo.

Estos conflictos a los que nos referimos y que iremos explicando tienen que ver (Vaquero, 2002) con tres ejes: los derivados de su estatus educativo; los derivados de su estatus científico y los que vienen relacionados con su gran potencial instrumental y falta de respeto a su valor educativo.



Estos tres ejes tienen que servir como vehículo para acercarnos a la comprensión de la materia dentro del contexto educativo y se relacionan con la perspectiva que las Ciencias le dan como materia de conocimiento.

Esta perspectiva, tal y como indica Cullen (1997), se relaciona con el modelo enciclopédico; que organiza los conocimientos entre los que tienen mayor dignidad, porque se entienden dentro de una jerarquía de saberes con un objeto de estudio digno y los que, como es el caso de la Educación Física, tienen la dificultad de formar parte del conocimiento científico porque no ha sido capaz de definir su propio saber. Según este autor, esto es por lo que se vincula esta asignatura a lo instrumental y en la mayoría de los casos se convierte en el único argumento justificador de su presencia en el currículo. Es decir, se trata de que se ejerciten en esta asignatura para que en otras aprendan lo importante.

### 2.2.1.1 - El Objeto de la Educación Física

Para comprender el estatus educativo y el significado que la Educación Física tiene dentro de la escuela, hay que analizar el objeto que asume en la función del binomio cuerpo-movimiento que tan común ha sido en su historia reciente.

Este modo de entender la materia no ha sido superado en la actualidad y constituye, de una manera implícita, los fines y propósitos de la materia en el currículo escolar. El pensamiento dualista, genera una separación que resulta difícil de sanar en una dimensión integral de la educación.

En este modelo de pensamiento, nos encontramos con un dualismo cuerpo-alma que conlleva una visión mecanicista de la actividad física, instrumentalizando el cuerpo y desconsiderando la visión del ser humano en su integridad. Estos hechos, suponen valorar el cuerpo desde una visión biológica adquiriendo relevancia la biomecánica como campo de conocimiento o la fisiología, sin valorar la condición social y dialógica del ser humano integral como ser físico-psicológico.

El mantenimiento de las buenas condiciones biológicas del cuerpo es lo único que preocupa en la Educación Física porque este hecho es indispensable para el rendimiento de la mente. En este sentido, para Leif, Dézaly y Rustin (1963:128):

*“La Educación Física cultiva y desarrolla las cualidades originales del ser y por consiguiente, elimina los defectos que podrían asfixiar esas cualidades nuevas. No se limita pues a crear cuerpos sanos, fuertes y bellos: al mismo tiempo convierte a esos cuerpos en instrumentos inteligentes capaces de servir dócilmente al espíritu que los anima”.*

Tal y como plantea Arnold (1990), la Educación Física se convierte en un instrumento que mejora el rendimiento de los alumnos en el contexto del

aula; de esta manera, el bienestar, la catarsis y los beneficios que otorga a la salud son las únicas premisas educativas que asume.

La Educación Física tradicionalmente se ha basado en su saber teórico dejando a un lado su saber práctico. Las actividades físicas y el ejercicio físico que desarrollamos en el aula, no son serias ni valiosas y sólo se les da importancia, si pueden impulsar la actividad racional de otras materias consideradas importantes desde el punto de vista académico. Esta separación entre la teoría y la práctica permite (Carr y Kemmis, 1988:21):

*“Que surja una relación de poder en la que aquellos cuyas tareas consistan en teorizar pueden ser considerados como jerárquica y directivamente superiores a aquellos cuya tarea es la práctica; por otro lado, rebaja a la práctica y los que la ejercen en cuanto a fuentes de ideas (teoría)”.*

De este modo, la educación se basa en educar a la mente; este hecho supone que lo importante se fundamenta en lo teórico y la orientación epistemológica de la escuela va dirigida hacia lo que puede conocerse y decirse del mundo. El conocimiento y el llenado de información al que se somete el alumno se convierten en la base educativa y científica. El saber práctico queda relegado en el contexto escolar a un segundo término, en detrimento del saber técnico que otorga prioridad a que el alumno memorice los datos, como si la tarea de educar consistiera en recibir instrucción.

Nos encontramos en una Educación Física en la que se prioriza el saber qué frente al saber cómo; el discurso que impera es el técnico que produce un saber sin valores, donde los juicios prácticos acerca de cómo actuar educativamente en una situación no adquieren la importancia que debiera.

Todas estas circunstancias y el desprestigio que se le ha dado a la asignatura no quiere decir que en la actualidad no se le de valor; al fin y al cabo

si no se le diera, no estaría como materia obligatoria en el currículo, lo que sucede es que se le da solamente una visión utilitaria e instrumental.

En la cultura moderna y con la irrupción del deporte como fenómeno social de gran impacto hemos tenido la oportunidad de ver que todo lo relacionado con el cuerpo y sus producciones se ha convertido en importante; la competitividad que exige el mundo laboral coincide con la naturaleza del hombre deportivo. Este enfoque que se le ha dado a la Educación Física ha permitido que sobreviva entre el resto de las materias como enseñanza obligatoria ocupando tiempo en el horario escolar. Además, los motivos por los que se le da importancia son educativamente pobres, ya que la Educación Física no puede estar sobreviviendo con un enfoque tan utilitarista sino que necesita de una visión más humana donde se valore todo lo concerniente a la educación de las personas.

La Educación Física no puede quedar relegada a ejercitarnos físicamente y deportivamente en el aula sin contextualizar sus prácticas educativas. Nos encontramos ante una materia académica que debe superar esta deslegitimación estatutaria y que mejor que hacerlo tratando a los alumnos como personas y no como a deportistas a los que hay que extraer el máximo rendimiento, función que las enseñanzas tradicionales la han atribuido a la asignatura.

### **2.2.1.2 - El Estatus Científico de la materia**

Para ser considerada una materia científica, según Hernández Moreno (1990), se precisan toda una serie de características que la Educación Física no cumple; en primer lugar, necesitamos un objeto de estudio definido, luego un método científico con el que buscar soluciones a los problemas que surgen en nuestro campo de conocimiento y por último, aspirar a valores como son la precisión, fiabilidad, orden y coherencia.

En esta disciplina, todas estas características no están resueltas; nos encontramos con que cada docente le da una perspectiva determinada a su asignatura, sin criterios unificadores, posibilitando este hecho que la Educación Física siga siendo desvalorizada. Por lo tanto, necesitamos un objeto de estudio dentro de la materia que nos ofrezca un marco de referencia desde el cual podamos sustentar todo el conocimiento subyacente.

A pesar de los quebraderos de cabeza que ha dado concretar el objeto de estudio de la Educación Física como campo científico; en la actualidad, nos encontramos todavía en un estado de indefinición. Se ha intentado hacer Ciencia desde el movimiento y desde el hombre en movimiento, hasta la actividad física o el deporte, pasando por sus posibilidades de formación. Esto, ha supuesto un importante ejercicio intelectual que no ha tenido una resolución clarificadora.

En materia científica, tenemos incluso en la actualidad, escasa bibliografía; esta circunstancia, se reprocha en el ámbito científico referido, hablando de nuestro campo de conocimiento como algo que carece de especificidad para ser constituida como Ciencia.

De esta manera, la búsqueda de un objeto de estudio se convierte en prioridad no exenta de discusión intelectual, como podemos ver a la hora de denominar nuestra carrera universitaria desde la superación del concepto de Educación Física ya pasado de moda, hacía conceptos como Kinesiología (Estados Unidos), Ciencias del Movimiento Humano y el Deporte (Australia), Ciencias del Ejercicio Físico y el Deporte (Reino Unido), y Ciencias de la Actividad Física y el Deporte (España).

Esta indefinición deja muy claro que no hay una referencia válida y propicia. En un confuso panorama en el que no se sabe si dar prioridad al cuerpo, al movimiento, ambas cosas a la vez. Tampoco se sabe qué significado atribuir a cada uno de estos elementos, con lo cual el dilema está garantizado. Básicamente, la discusión se centra en dos grandes bloques: las Ciencias

Médicas por un lado, y por otro, los planteamientos que suman a las Ciencias Médicas las perspectivas de las Ciencias Sociales.

En el primer bloque, nos encontramos con una visión instrumental del ejercicio físico como medio de desarrollo del ser humano; para este hecho, adquieren relevancia las Ciencias Médicas (Anatomía, Kinesiología, Biología...) como campos de conocimiento que ayudan a este desarrollo. Se perfeccionan las acciones del ser humano para su desarrollo y su puesta en escena en el deporte.

En un segundo bloque y fruto del desarrollo de las Ciencias Humanas, se supera esta perspectiva y la persona no se contempla como una máquina sino como un ser vivo universal poniendo en juego nuevas perspectivas.

En esta vertiente humanizadora hay autores como Cagigal (1996) que valoran la dimensión humanista del deporte y del valor cultural que conlleva el cuerpo y el movimiento. Considera al deportista no como una máquina sino como un ser vivo lleno de grandes valores. A partir de estas concepciones, empezamos a valorar el juego deportivo y se establecen taxonomías científicas (Ommo Gruppe, 1976; Parlebás, 1982) que profundizan en una visión más totalizadora de la actividad física que la que ofrecen las Ciencias Médicas.

En esta controversia entre las Ciencias Médicas y las Ciencias Humanas debemos citar a un autor como Kirk (1990) que a la luz de la Teoría Social Crítica, en el ámbito de la Educación Física, se convierte en el representante más significativo de estas Ciencias Humanas; criticando la dimensión técnica de la Ciencia y obviando el valor educativo positivista que se le atribuye. Este autor se convierte en un punto de inflexión importante en el acercamiento de la Educación Física a las Ciencias Sociales.

Este valor educativo del que vamos a hablar en adelante nos lleva a considerar la dimensión subjetiva de la Ciencia; una cuestión que desde el estatus científico no se ha tenido en cuenta.

Cuando tratamos de encontrar un objeto de estudio en un determinado campo de conocimiento, procuramos como el mismo nombre (objeto) indica, encontrar alguna dimensión positiva de la realidad y cuando se trata de personas y de sus conductas socio-motrices, no podemos construir Ciencia bajo los mismos presupuestos que en la Ciencia Natural.

La carga de valores humanos e ideales sociales en las que se debe basar toda práctica educativa supone que se defienda una forma de Ciencia que no sea empírica y supeditada a los presupuestos del estudio de la naturaleza, sino que investigue la educación en si misma, con todo lo que este hecho supone.

Esta forma de Ciencia Educativa debe considerar al ser humano inmerso en una sociedad adquiriendo conceptos, lenguaje y comprensión en un entorno que comparte discursos de forma dialéctica. Como animales sociales, también somos animales racionales que pueden usar sus facultades de razón para reflexionar dialógica y críticamente sobre las concepciones que tenemos de nosotros mismos y sobre nuestras formas de vida social constituyendo la necesidad del estudio de las Ciencias Sociales.

En este sentido, las Ciencias Sociales no pueden recibir el mismo tratamiento epistemológico que las Ciencias Naturales puesto que estamos ante realidades diferentes y esta circunstancia, nos pueden llevar a la confusión a la hora de plantear los valores educativos de una realidad académica. Toda esta confusión será superada en la medida en la que podamos desatarnos del yugo de las Ciencias Empíricas a la hora de pretender construir Ciencia con las personas.

Por consiguiente, recuperar la interacción dialógica es el mejor remedio para centrarnos en un saber cuyo estatus científico no puede depender de los prejuicios de las Ciencias Empíricas.

### **2.2.1.3 - El Valor Educativo que se le atribuye**

La Educación Física ha sido considerada como potencialmente educativa en la medida en la que ha respondido históricamente a las necesidades que la vertiente instrumental le ha establecido.

Esta utilidad que se ha vinculado a la materia ha tenido que ver con la adquisición de valores sociales, conocimiento moral, disciplina, obediencia y salud. Todo esto, ha permitido que la disciplina se haya puesto al servicio de intereses políticos, sociales y económicos, adoptando diferentes formas en función del interés al que responden. En la historia de la Educación Física hemos tenido ejemplos que nos explican cómo ha sido utilizada por las dictaduras políticas, la burguesía, la industrialización y el deporte.

En este momento histórico, también nos encontramos con esta dimensión utilitarista, en el sentido que trata de responder a los problemas sociales a los que nos enfrentamos. Problemas como el sedentarismo, la necesidad de la habilidad y la destreza en las prácticas deportivas. Podemos ver que esta dimensión instrumental está vigente en la sensibilidad de los ciudadanos y trata de dar unas respuestas que sean medianamente satisfactorias a sus necesidades. Ejercitarse físicamente y buscar remedio a las formas de vida tan poco saludables de la vida cotidiana fortalecen la importancia social que se le atribuye a la actividad física.

Esta necesidad de actividad física de las personas ha derivado en una obsesión en la sociedad postmoderna; como consecuencia, se han alimentado trastornos de personalidad y patologías como: la anorexia, la bulimia y la vigorexia. Todas estas realidades acentúan aún más la importancia social de la Educación Física y se desarrolla un modelo corporal donde tienen mayor importancia los aspectos físicos sobre los cognitivos y afectivos. Factores de la sociedad del consumo, tales como, la apariencia física y la estética, tienen su influencia en la manera de entender los procesos educativos en la escuela. El

cuidado del cuerpo y la imagen corporal son reflejos culturales que se proyectan en de las actividades físico-deportivas.

Como consecuencia, estamos ante una sociedad que prioriza la imagen y la apariencia por encima de otros valores, nos encontramos con personas que se sienten obsesionadas por la dimensión social del cuerpo. Este hecho supone que el nivel de autoexigencia personal aumenta de tal manera que las presiones cotidianas que rodean al ser humano se multiplican con estas preocupaciones, derivando en desarreglos psicológicos como la depresión, la ansiedad y el stress.

En este enfoque instrumental se proyectan tres ejes: la socialización, la función terapéutica -beneficiosa del ejercicio físico- y el desarrollo de las habilidades técnicas de las prácticas deportivas (Vaquero, 2002).

La socialización si ya era importante en la Educación en general, se acentúa en nuestra materia, por las posibilidades que ofrece de relación entre los alumnos y la necesidad de trabajar valores tan importantes como: la cooperación, la tolerancia, el respeto, etc. De ahí, que el deporte se introduce con mucha fuerza como fenómeno social que aglutina los valores de la civilización. El deporte es presentado como antídoto de los males sociales porque teóricamente relaciona la mejora moral y social de la persona en sociedad.

En relación a esta circunstancia, se le da a la actividad física, al juego y al deporte una importancia pedagógica extraordinaria, considerando su importancia como algo que resulta útil e instrumental.

El segundo eje de la visión instrumental es la función terapéutica-beneficiosa del ejercicio físico que se proyecta a la Educación Física con la medicina, haciendo hincapié en la higiene postural y en la prescripción del ejercicio físico.

La influencia de las Ciencias Médicas en la definición del objeto de estudio de la Educación Física ha sido tan importante que la función terapéutica del ejercicio físico ha creado una escala de valores muy volcada en la salud considerando este objetivo por encima de otros valores inherentes a la actividad física.

Las preocupaciones relacionadas con la salud y la terapéutica que se le quiere ofrecer a la Educación Física tienen que ver con la utilización que se hizo de ella en la segunda guerra mundial, para paliar los daños que se produjeron. Desde estos hechos históricos el ejercicio físico ha sido solución y prevención para los problemas de la salud de la sociedad.

Esta orientación de la disciplina hacía la salud está vigente hasta hoy día con la obsesión que existe en la modernidad por la salud y el bienestar aparente. No se trata de estar sano, sino de parecerlo; en esta línea, se precipita la sociedad que carece de bases en Educación Física.

Por último, el tercer eje se basa en los intereses instrumentales relacionados con el desarrollo de habilidades técnicas que favorecen el desarrollo mental de las personas; si recordamos la importancia de lo intelectual, vemos que la Educación Física sigue al servicio de esta necesidad, subordinada a los beneficios que aporta.

La referencia teórica que avala esta visión instrumental tiene que ver con las teorías de Piaget (1975), sus teorías sobre el desarrollo de la inteligencia infantil plantea los beneficios utilitarios de la educación de nuestro cuerpo. Como consecuencia, se habla de la importancia de educar el cuerpo y el movimiento. En esta misma línea, se instrumentaliza el deporte y el juego, sometiendo las prácticas a la adquisición de habilidades motrices. Todo lo relacionado con la socio-motricidad, se hace muy importante por lo que aporta a las necesidades del deportista y del individuo.

No podemos obviar la hegemonía adquirida por el deporte en el sistema social moderno, que asume perfectamente los valores que se desean transmitir de competitividad, superación, esfuerzo, etc. Todo esto, desde dimensiones elitistas poco propicias para el contexto educativo.

Así pues, superar este potencial instrumental se convierte en el reto más importante que debemos asumir desde la Educación Física ya que las cuestiones tratadas responden más a preocupaciones corporativistas que educativas. La única manera de resolver satisfactoriamente este enfoque instrumental que la sociedad neoliberal le otorga a la Educación Física es afrontando desde la perspectiva crítica el análisis de los motivos que debilitan una visión humanizadora; de manera que podamos reflexionar y reconducir patologías sociales que enferman a la sociedad desde el punto de vista de la moral y la salud.

En definitiva, se debe proponer que la Educación Física supere los fines utilitarios que le han atribuido; debemos considerar sus prácticas educativas como un campo de conocimiento que educa a las personas.

### **2.3 - Corrientes Pedagógicas de la Educación Física en el siglo XX**

Para terminar de entender la evolución de la Educación Física en la sociedad moderna debemos hacer mención a las cinco corrientes pedagógicas de la Educación Física que se han desarrollado en el siglo XX (Denis, 1980; Pastor, 1994 y Vázquez, 1989):

### Corrientes Pedagógicas de la Educación Física en el siglo XX

- Físico-deportiva.
- Psicomotriz.
- El cuerpo como medio de expresión y comunicación.
- Sociomotriz.
- Educación Física como promotora de la Salud.

Estas corrientes que presentamos se articulan, según Vaquero (2002), alrededor de dos parámetros fundamentales: el cuerpo y el movimiento humano (Bores, 2005). Será la manera de entender estos dos conceptos desde donde se configurará la toma en consideración de un determinado punto de vista respecto a la disciplina.

De esta forma, antes de adentrarnos en la exploración de las diferentes corrientes que se dan en la práctica pedagógica, nos detendremos en hacer una reflexión sobre los discursos a los que puede orientarse el enfoque educativo de los procesos de enseñanza-aprendizaje de la Educación Física.

Tinning (1996) nos propone dos categorías que sin ser reduccionistas y caer en simplificar una realidad compleja, explican la situación de esta materia. Por una parte, está el discurso del rendimiento que se preocupa por el éxito deportivo y por los modos en los que puede mejorarse; su objetivo fundamental es el deporte de elite. Las Ciencias Biológicas son la referencia de este discurso para alcanzar el objetivo de la mejora. Por otra parte, está el discurso de participación que recoge los propósitos que sustentan la orientación y los objetivos de los profesores de Educación Física, dirigiendo su trabajo a incrementar la cultura del movimiento desde los valores educativos subyacentes de este concepto o situando el rendimiento como su razón de ser.

Este autor diferencia los dos conceptos, ambos están presentes en la práctica de la Educación Física, siendo a menudo el rendimiento, el que se sobrepone a la participación. De todas maneras, la hegemonía del rendimiento

no solamente está presente en nuestra área de conocimiento sino que es algo común a la orientación general de la educación (Vaquero, 2002:55):

*“El discurso del rendimiento evidencia una actitud, tanto política como pedagógica, orientada hacía el elitismo; aleja a los posibles participantes de la cultura del movimiento, por constituir en sí misma, una experiencia desvalorizadora para los que manifiestan reproducir los patrones estimados óptimos.... La forma de operar por excelencia de este discurso es a través del deporte, paradigma del discurso del rendimiento, donde conseguir el “éxito” (en las acciones deportivas) es el exponente del máximo rendimiento”.*

Como consecuencia, podemos decir que el estatus que se confiere al rendimiento es mayor que el que se le concede a la participación y este hecho refleja la realidad en la que se encuentra actualmente la Educación Física. Además, el prestigio social del deporte y el impacto que ha tenido en la sociedad del consumo como espectáculo de masas refuerza aún más su vinculación al paradigma de la racionalidad tecnocrática de la que haremos referencia más adelante.

Todos estos hechos son los que posibilitan el tener un aula donde se entrena a los alumnos. De esta manera, conciben la asignatura como un medio de instrucción deportiva. Esta circunstancia, posibilita que fruto de su elitismo sea una asignatura desconsiderada por la mayoría de los estudiantes.

Las corrientes de la Educación Física, serán fiel testigo de todas estas circunstancias en su evolución, se fundamentarán en la consideración de los conceptos del cuerpo y el movimiento como referencias descriptivas de su realidad.

La Educación Física no ha sido puesta en los planes de estudio meramente con el propósito de adiestrar el cuerpo. Es más bien una formación sobre la base del cuerpo, o a través del cuerpo, es decir, encuentra a los

jóvenes allí donde son más fácilmente educables: en la gimnasia, en el juego, en el deporte, en el movimiento.

De manera introductoria, podemos decir que la corriente físico-deportiva se construye desde la hegemonía que se le ofrece al deporte y a la gimnasia orientadas a la búsqueda de rendimiento.

La corriente psico-motriz se fundamenta en la consideración del cuerpo como una materia pensante, en la que se estima la adquisición de las habilidades motrices para el desarrollo intelectual del niño.

La corriente del cuerpo como vehículo de expresión y comunicación se centra en su dimensión expresiva y su faceta educadora consecuente. Esta corriente no ha sabido explotar sus capacidades o ha quedado en un segundo plano con respecto a otras corrientes de pensamiento.

La socio-motricidad (Parlebás, 1982) aparece como un intento de agrupar y unificar en la práctica pedagógica las diferentes corrientes existentes. El concepto de socio-motricidad asume una concepción del educando muy pasiva como si pudiera ser moldeable a determinados efectos pedagógicos que se sustentan en una influencia directa en el educando de las circunstancias externas, sin considerar la respuesta de la persona en ese contexto.

Finalmente, valoramos la corriente de la Educación Física y la salud como un movimiento surgido en los años 90 para responder a las preocupaciones sociales en torno a la salud (Kirk, 1990; Tinning, 1992; Devís y Peiró, 1992).

### **2.3.1 - La Educación Física Deportiva**

La corriente físico-deportiva según Hernández Álvarez (1996), se configura en la primera mitad del siglo XX en torno al deporte, su máxima

función será la de luchar contra la influencia de la gimnasia tradicional.

Esta corriente tuvo una gran acogida por parte de los docentes, ya que pensaban que la asignatura podía recibir el reconocimiento y el estatus social a través del deporte (Vaquero, 2002:57):

*“La forma ideal de la Educación Física es el deporte de masas, organizado en cooperación por colegios y clubes deportivos. No se trata (este es uno de sus fines específicos) de una preparación encaminada únicamente a lograr marcas de importancia y dedicada exclusivamente a jóvenes dotados físicamente. Por el contrario, es un sistema para todo joven que tenga interés y deseos de alcanzar una madurez deportiva y que, simultáneamente, contribuye al desarrollo polifacético de las cualidades motrices de los niños: la velocidad, agilidad, fuerza y la resistencia”.*

El origen de la estructura del deporte actual parece encontrarse en el deporte laborista, en el que destacan, entre otros, Vázquez (1989), Arnold (1991) y During (1982). Este enfoque está concebido para paliar y prevenir las consecuencias del alcohol, procurar distracciones a los jóvenes, etc. En definitiva, se trata de dar respuesta a necesidades sociales instrumentalizando el deporte y su impacto (During, 1982:117):

*“Así aparecen estrechamente ligados el tema del papel social del deporte y la afirmación de la existencia de una ciencia del deporte que contribuye, como todas las ciencias, a un progreso del hombre que ilustran y manifiestan las hazañas deportivas”.*

La corriente hegemónica será la físico-deportiva consecuencia del auge del deporte en la vida social convirtiéndose esta, en un campo de conocimiento interesante que supone además una concienciación de la necesidad de asimilar sus contenidos para la vida social. Las críticas a este planteamiento fueron diversas, desde la consideración elitista de la búsqueda de un modelo de hombre que constituya una referencia, hasta entender el deporte como un fin en si mismo y no como un medio para la educación.

Todo esto deriva, aunque en principio estas no fueran las pretensiones de dicha corriente, en la búsqueda del rendimiento; lo que convierte las clases en meros entrenamientos, identificando la educación con el adiestramiento (Vázquez, 1989:80):

*“No se trata pues, de educar para el deporte, como si este fuera un coronamiento de la educación física, sino de educar a través del deporte. No hay oposición, además, entre el deporte y la educación física ya que la actividad deportiva es considerada como un sistema de educación, tanto sea entrenamiento físico o recreación. El método deportivo utiliza como centro de interés el gusto de los niños por las actividades deportivas para, a través de ellas, alcanzar una formación completa...”*

Así pues, parece evidente que el deporte, como cualquier construcción social, refleja y ensalza unos valores sobre otros; esta situación es la que provoca que en el contexto educativo surjan posicionamientos a favor y en contra.

Otro elemento criticable dentro de esta corriente de práctica es el lenguaje codificado que se le atribuyen a los conocimientos a desarrollar y que condicionan los aprendizajes y la tarea de enseñar. Normalizar los conocimientos de la Educación Física se convierte en una necesidad que debemos cumplir para romper con el hechizo conceptualizador deportivista que domina el aula.

En la actualidad, podemos ver que esta corriente goza de un esplendor considerable, utilizando a los alumnos como instrumentos que manejan habilidades deportivas, sin considerar su dimensión humana.

En el momento actual en esta corriente pedagógica, existe un empeño de transformar la enseñanza del juego deportivo (Devís, 1992; Peiró, 1992). Esta corriente parte de la consideración de que la enseñanza se reduce a la adquisición de habilidades motrices aisladas y orientadas a la adquisición de

habilidades deportivas vinculadas al rendimiento.

De esta manera, adquiere protagonismo el deporte de élite con sus patrones dominantes, cuestionando el hecho de que se alejan de las motivaciones del alumnado, que no se casan con la racionalidad técnica y la visión instrumental que se adhiere a los conocimientos que se desarrollan en la práctica física.

Esta orientación pretende impulsar la toma de conciencia sobre los valores implícitos que contiene la estructura del juego deportivo, para desarrollar un proyecto cultural que contenga actividad crítica para valorar sus significados. En este sentido los cambios se desarrollan a través de:

1. La naturaleza del conocimiento que emplea una persona que participa en un juego deportivo.
2. La comprensión de la naturaleza de los juegos deportivos y la toma de decisiones.
3. El aprendizaje motor en los juegos deportivos.
4. La creación de un nuevo marco y modelo conceptual.
5. La realización de actividades adecuadas al proyecto de cambio.

La filosofía en la que se basa esta propuesta la define Devís (1992:153):

*“La propuesta de cambio que presentamos aquí no responde a un planteamiento técnico porque se fundamenta en cuestiones y formas cualitativas que resultan difíciles de objetivar. Las actividades que se corresponden con las bases teóricas del cambio y que responden a un planteamiento más cualificativo”.*

Por consiguiente, la superación de la hegemonía de esta corriente de pensamiento se convierte en algo indispensable en las necesidades educativas existentes puesto que se ha sobreestimado los beneficios que aporta su desarrollo y ha utilizado a las personas orientándolas al éxito deportivo.

De esta manera, se ha conseguido frustrar a gran parte de la sociedad que, desde un bagaje escaso de recursos, no sabe afrontar la realidad del deporte y de la salud. Este hecho justifica la necesidad de educar desde la interacción dialógica en nuestra asignatura como un camino de liberación que permite a cada individuo asumir su persona y la de los demás.

### **2.3.2 - La Educación Física Psicomotriz**

Las corrientes psicomotrices acogen diferentes concepciones y se sitúan en diferentes campos educativos; según Cechini (1993), tuvieron una gran repercusión en los años setenta, constituyendo un contrapunto a las rígidas tendencias de la gimnasia.

En los años 80, Lapiere (1979) planteó que la psico-motricidad y la Educación Física no entienden el cuerpo de la misma manera; la primera concibe el cuerpo como algo que se expresa espontáneamente y la segunda lo percibe al servicio de la voluntad.

Esta corriente de la psico-motricidad recibe sus aportaciones teóricas de la psicología, pedagogía, psiquiatría y el psicoanálisis; centra la importancia de su enseñanza en la etapa infantil, ya que en secundaria no se concibe como importante. Aún así, no se puede negar su valor educativo; Pastor (1994:65) lo define de la siguiente manera:

*“La psico-motricidad se apoya en la noción del desarrollo psicológico del niño, según la cual la causa de este desarrollo habría que buscarla en la interacción activa entre el niño y su medio ambiente, en una dirección que va desde lo simple a lo complejo; desde la percepción y control de su cuerpo al conocimiento consciente sobre el mundo externo”.*

Esta perspectiva, quizás demasiado psicológica, ha supuesto valorar con detenimiento lo que pasa por la cabeza de las personas cuando se expresan motrizmente en la actividad física. No obstante, el reduccionismo de

no valorar el contexto sociocultural en el que se sitúa la actividad motriz, la ha dejado más en desuso; sin hablar de que se ha tachado de elucubrada desde la subjetividad no compartida que supone interpretar lo que le pasa a una persona.

La orientación psicopedagógica derivada de la psico-motricidad de Pic y Vayer (1977) tiene como objetivo mejorar el comportamiento general del niño y toma como referencia el desarrollo psico-biológico; para reconstruir las etapas perdidas se centra en la educación corporal valorando la noción del cuerpo y la respiración. Esta propuesta, tiene en cuenta estos aspectos en la Educación Física, desarrollando conocimientos en torno a: la organización del esquema corporal, la estructuración espacio-temporal y la mejora de las posibilidades de adaptación al mundo exterior.

Como las perspectivas psicomotrices anteriormente analizadas, esta no valora el contexto sociocultural de las personas en su expresión motriz y además se pierde en una dimensión especialmente interpretativa desde el punto de vista psicológico, sin comprender los significados que se le atribuyen a la actividad física en la realidad social.

De esta manera, podemos ver que esta nueva Educación Física se opone a la tradicional no siendo posible la síntesis que se precisa dar a los dos enfoques representativos de entonces (Pic y Vayer, 1977:9):

*“La educación psico-motriz es una acción pedagógica y psicológica que utiliza los medios de Educación Física con el fin de normalizar o mejorar el comportamiento del niño”.*

En esta misma línea, la psico-cinética representada por Le Boulch (1969) critica el dualismo en la concepción del cuerpo y de la persona; los fundamentos cinéticos, se presentan como una filosofía de la educación ya que supone conocerse y aceptarse.

Los fundamentos del método cinético se presentan como una filosofía de la educación y por tanto como una manera de entender la vida y de actuar. Desde una concepción unitaria de la persona asigna un lugar de privilegio a la experiencia vivida por el alumno consigo mismo y con los compañeros. Este método, no consigue superar el dualismo existente en la dimensión cuerpo-movimiento y queda relegada como una teoría más que trata de dar respuestas de unificación al universo de la Educación Física.

En el contexto educativo tiene mucha importancia la psico-motricidad relacional o vivenciada de Lapierre y Aucouturier (1980), que permite sustituir los ejercicios cerrados y rígidos por situaciones abiertas, racionales y expresivas.

Todas estas corrientes psico-motrices, según los autores, posibilitan desarrollar y adquirir habilidades que serán útiles para otras disciplinas, con lo cual la psico-motricidad se vuelve instrumental y terapéutica al servicio de estas necesidades y de las cuestiones que se quieren desarrollar en la enseñanza. Tampoco supera el dualismo, ya que a pesar de referirse a la concepción unitaria, sigue concibiendo el cuerpo y el movimiento separadamente. Si hasta ahora el rendimiento deportivo configuraba la esencia de la corriente físico-deportiva, ahora, se instrumentaliza la motricidad al servicio de la mejora de los aprendizajes y de las habilidades motrices. Tal y como indica Denis (1980:57):

*“Comprobamos así cómo se verifica un deslizamiento entre una acepción filosófica (en relación contra la esfera del menosprecio que rodea el cuerpo) y una acepción operacional (que recupera el cuerpo a los fines de la integración)”.*

Así pues, se recupera el discurso del rendimiento bajo una expresión diferente de manera que en la actualidad las corrientes psico-motrices no superan el reduccionismo utilitarista y por lo tanto encontramos en esta corriente otras razones esenciales para asumir la necesidad de recuperar a la

persona desde el diálogo en un mundo totalmente reducido a fines instrumentales.

### **2.3.3 - El cuerpo como medio de expresión y comunicación**

La corriente que plantea la necesidad de entender el cuerpo como vehículo de expresión y comunicación, se convierte en una corriente minoritaria, ante el prejuicio del concepto del cuerpo en sociedad; la soltura y la espontaneidad están ausentes en la mentalidad de los estudiantes, que afectados por los artificios culturales asumidos, se relaciona con su cuerpo con rigidez. El ser humano, nace y se relaciona con su cuerpo con normalidad pero la educación y la cultura le roban esa naturalidad y le pervierten.

Todos estos principios conllevan un cambio en el concepto de la Educación Física. Este hecho posibilita que se hable de una manera diferente del cuerpo y sus utilidades en el deporte. En este sentido Vázquez (1989:103) expone que:

*“Parece bien evidente la peculiaridad de esta tercera vertiente de la Educación Física, tanto en su itinerario como en sus apoyaturas teóricas e ideológicas como en la variedad y ambivalencia, dentro del conjunto significa una diferente consideración del cuerpo, una confrontación radical a las formas deportivas y, en general, son un reflejo de los cambios sociales y culturales más significativos de las últimas décadas”.*

Los orígenes de esta corriente, hay que encontrarlos en el marxismo y en el psicoanálisis. Según Vázquez (1989), se supera el pensamiento tradicional acerca de que la expresión corporal sea sólo un campo concebido desde la danza y la gimnasia rítmica. Si bien, esta corriente surge en el contexto educativo para romper todas las ataduras a través del cuerpo, acabará absorbida por las mismas fuerzas sociales que quiere combatir y se reduce a una adquisición de gestos codificados y como consecuencia, no podrá alcanzar los objetivos por los que surge. En muchos centros educativos, estas

circunstancias históricas se explican a través de la moda, por orientar la asignatura hacia la expresión dinámica corporal. Así, nos encontramos un gran número de programas que destacan el utilitarismo expresivo del cuerpo en su contenido.

Estos hechos posibilitan que las prácticas educativas sigan enfocadas desde una visión instrumental, utilizando el cuerpo como una herramienta de comunicación. Ya que no se trata sólo de que las clases se conviertan en mimo, teatro y demás formas de expresión, sino en dar, también, el valor educativo a estas actividades.

Por lo tanto, no podemos aceptar la visión instrumental que le atribuimos a la persona en su faceta expresiva; aunque los objetivos educativos sean adecuados, el medio a través del cual queremos alcanzar los fines no nos facilita el camino y no hemos de olvidar que el medio es el que educa a las personas. Esta corriente, aunque quedó relegada por debajo de las posibilidades para las que surgió, se puede decir que establece el ideal basado en considerar al individuo, como un ser que se expresa y comunica.

#### **2.3.4 - La Educación Física Socio-motriz**

La corriente de la Educación Física Socio-motriz de Parlebás (1986) es una tendencia que procura sintetizar todas las corrientes; concibe como objeto de estudio, la conducta motriz y entiende la educación como la pedagogía de las conductas motrices; dependiendo de las conductas motrices que se ofrezcan a los alumnos, conseguiremos desarrollar determinadas facetas del individuo. Para este autor, las conductas motrices son observables en la acción y defiende que desde el juego, el estudiante puede relacionarse con él mismo y con los demás, descubriendo un universo personal y rico en significación.

El gran problema de los universales de Parlebás (1982) se sitúa en las categorías de clasificación, que recalcan que se pueden alcanzar determinados

efectos pedagógicos dependiendo de las categorías que trabajemos. Este hecho resulta improbable, puesto que no se puede considerar al ser humano como una realidad pasiva que se adapta o amolda educativamente a unas realidades; ya que cada persona puede responder de diferente manera a determinadas circunstancias socioculturales. Tal y como señalan Navarro y Serrano (1995:11), la conducta motriz y la acción motriz son los ejes de la Educación Física moderna:

*“Los conceptos conducta motriz y acción motriz son para Parlebás uno de los ejes fundamentales para una Educación Física moderna ya que tienen el interés de tener en cuenta simultáneamente las dos vertientes de la Educación Física, la de los datos observables y objetivos de los comportamientos motores (desplazamiento en el espacio, gestos contactos y relaciones con los otros, etc.) y la de los rasgos subjetivos de la persona en acción (percepciones, motivaciones, fenómenos inconscientes)”.*

Por lo tanto, queda pendiente el reto de superar las preocupaciones corporativistas con fines utilitarios de la Educación; para entenderla según Carr (1990), como un proceso que ofrece oportunidades al individuo en el impulso de la conciencia hacia formas de vida racionales.

### **2.3.5 - La Educación Física y la Salud**

La Educación Física y la salud es la corriente más significativa que nos une con la modernidad. Esta corriente encuentra sus antecedentes en los fines terapéuticos desarrollados por la Educación Física. A principios de siglo, se valoraba de una manera muy positiva el carácter terapéutico, en términos de salud del ejercicio físico; considerando su importancia en la prevención de enfermedades. Llama la atención que en el siglo XXI sigue vigente esta corriente, con preocupaciones en torno a la salud; relacionadas con la sobrealimentación, las enfermedades coronarias, la importancia de la salud en la tercera edad hegemónica con el ejercicio físico para mayores. Como nos plantea Devís (1992:28):

*“El incremento de las enfermedades modernas (cardiovasculares especialmente) el apoyo científico y médico a la actividad física frecuente y continuada, y el ambiente a favor de una medicina preventiva que reduzca los costes de la tradicional medicina curativa, convierten al ejercicio y a la actividad física en importantes elementos de prevención”.*

Después de haber caminado durante un largo tiempo en la corriente de la Educación Física deportiva, en la búsqueda del rendimiento como factor de éxito, la corriente de la Educación Física y la salud transforma el concepto de la condición física, hasta ahora explotado por el deporte, para ser abordado desde el ámbito de la salud en las personas. Se intenta alcanzar esta dimensión valorativa de la salud en la condición física; a través de autores como Devís y Peiró (1992), quienes ofrecen una manera de entender la Educación Física y la salud, a partir de la complementación de tres grandes modelos: el médico, el psico-educativo y el socio-crítico.

Esta orientación de la Educación Física y la salud encuentra sus problemas no solamente, en la indefinición que ya se observa en nuestra materia, sino también en las dudas que existen en el concepto de la salud que resulta muy diverso según los autores.

Otro problema se encuentra en la crisis de la sociedad post-industrial que genera un deterioro del estado del bienestar y de la salud de las poblaciones. Este hecho, desvirtúa los posibles logros que esta corriente pueda generar.

Las mayores dificultades de esta corriente, vienen de la excesiva responsabilidad que se le atribuye a la Educación Física en la mejora de la salud de los alumnos. No podemos considerar que en las dos horas escasas que se disponen semanalmente en los cursos se pueden atender las demandas de salud que se requieren; aunque, este pensamiento está vigente en la actualidad.

A esta corriente le queda el reto de enfrentarse a grandes problemas en torno a la salud, por ejemplo, los trastornos alimentarios y psicológicos. En la modernidad, enfermedades como la anorexia, la bulimia, la ortorexia y la vigorexia han alcanzado un auge tan relevante, que el hecho de enfrentarnos a estas circunstancias, no permitiría superar la visión instrumental que se le ofrece a esta corriente.

Como podemos observar, ninguna de estas cinco corrientes ha sido capaz de superar una visión utilitarista de la Educación Física; todas ellas, han instrumentalizado los objetivos de la materia, desvirtuando su importancia y su razón de ser. Todas estas circunstancias, dejan muy claro la necesidad que tenemos de trabajar la Educación Física desde un marco que, como venimos diciendo, esté en la orientación de la perspectiva crítica.

#### **2.4 - La Educación Física en el ámbito de la Educación Formal**

Una vez, hemos analizado la realidad de la Educación Física en el contexto social y educativo, su evolución histórica hasta el siglo XX y las corrientes pedagógicas en las que se ha basado, vamos a investigar cómo se plasman estos hechos dentro del sistema educativo formal.

En primer lugar, abordamos la situación en la que se encuentra el currículo de Educación Física reflexionando sobre los diferentes enfoques asumidos en el tratamiento de los contenidos.

En segundo lugar, analizamos los enfoques epistemológicos de la enseñanza-aprendizaje, considerando las limitaciones y virtudes de cada perspectiva. El paradigma positivista y hermenéutico son dos formas de pensamiento divergentes que posibilitan una visión de la Educación Física muy diferente según la perspectiva que adoptamos.

En tercer lugar, analizamos las implicaciones de la pedagogía crítica considerando este camino el más adecuado para justificar el valor educativo de nuestro objeto de estudio. La interacción dialógica descansa sobre estos presupuestos y es por ello que al final de este capítulo ofrecemos un análisis de los roles que debe asumir el docente y las características en las que se deben basar las buenas prácticas educativas. Unas prácticas que deben considerar la cuestión de la interacción y la calidad docente de Educación Física.

#### **2.4.1 - La Educación Física en el Currículo**

A la hora de valorar la situación de la Educación Física, debemos considerar el currículo en general, ya que gran parte de la problemática que observaremos será común en diferentes materias curriculares.

En los planes de enseñanza general, se tiende a reforzar los conocimientos científicos o técnicos, considerando el currículo como si fuera un producto; este hecho según Grundy (1991), supone que la acción docente se oriente al estudiante, denominado como el producto del sistema educativo; atención hábil, sumisión a la información recibida y buen comportamiento, son exigencias que se atribuyen desde esta visión.

La conciencia tecnocrática influye en el currículo concebido como un producto, donde se considera el saber como una mercancía que el docente debe reproducir mecánicamente, posibilitando que los alumnos sean incapaces de asumir espontáneamente los procesos abiertos que supone una orientación humanizadora.

Nos hallamos ante unos procesos educativos en los cuales no se potencia la capacidad crítica de análisis, la curiosidad antidogmática, el sentido del razonamiento lógico, la sensibilidad para apreciar las realizaciones de lo

humano y la visión de conjunto ante el panorama del saber; la emancipación social no es valorada.

No se valora educar, porque somos personas a las que se nos llena la cabeza de contenidos como si fuéramos objetos, con lo cual en el currículo sólo preocupa transmitir contenidos. Las Ciencias Sociales pierden relevancia con respecto a las Ciencias Naturales, se plantea el currículo como un medio para la adquisición de informaciones técnicas.

De esta manera, las mentalidades tradicionales del racionalismo (Cullen, 1997), influyen en la concepción binomio cuerpo-movimiento y una excesiva relevancia del intelecto, otorga mayor hegemonía en la jerarquía de saberes a otras disciplinas científicas por su validez para el futuro académico.

Fruto de estas perspectivas desde una visión técnica del currículo, se hace apología de la Ciencia, considerando los procesos educativos desde valores, tales como: la objetividad, el rigor, la precisión y la fiabilidad, características indispensables del docente de Educación Física reproductor de conocimiento. En este sentido se expresa Kirk (1990:18):

*“Considero que una de las razones por la que muchos de estos cambios y desarrollos no han encontrado un camino dentro de la formación del profesorado de la educación física, es porque nos hemos enamorado de la imagen de que somos científicos que aplican conocimiento”.*

La excesiva preocupación por la objetividad científica, supone una pérdida de perspectiva para trabajar en los valores inherentes a un currículo educativo. Los prejuicios de las Ciencias Naturales han contaminado la visión humanista de la educación (Giroux, 1987:51):

*“Si la objetividad en la enseñanza del aula se refiere al intento de ser escrupulosamente cuidadoso en la minimización de las tendencias, de las falsas creencias... el “hecho” se convierte en el fundamento de todas las*

*formas de conocimiento. Cuando el objetivismo reemplaza la objetividad... se convierte en una forma de ideología potente que oculta la expresión de la conciencia y conduce ciegamente a sus seguidores”.*

La concepción errónea de que las Ciencias Naturales y su mentalidad de lo concreto puede ser aplicable a las Ciencias Sociales ha tenido una gran repercusión, ya que supone entender el currículo, como si fuese algo que se puede determinar de manera exacta; sólo así se consigue obviar lo humano entendiendo el proceso de aprendizaje como algo determinable de antemano.

El modelo curricular por objetivos fiel residuo de la conciencia tecnocrática recibe fuertes críticas; entre las que destacamos una que, advierte que la educación es la inducción hacia el conocimiento. Esta opinión, hace que los resultados conductuales de los alumnos sean impredecibles, con lo cual intentar prescribir los resultados específicos de aprendizaje de los alumnos resulta imposible. Tal y como señala Stenhouse (1987:83):

*“Básicamente la pedagogía por objetivos es un intento de mejorar la práctica aumentando la claridad de sus fines. Incluso aunque fuera lógicamente justificable en términos de conocimiento –que no lo es- existe una buena razón para afirmar que ese no es el modo de mejorar la práctica. No enseñamos a la gente a que salte más alto colocando el listón más alto, sino capacitándoles para que critiquen su actuación en el momento”.*

La pedagogía por objetivos, lejos de mejorar la práctica consigue descomponer la praxis educativa; posibilitando la separación de los objetivos y los contenidos en el currículo e instrumentalizando a las personas. Eisner (1969) argumenta la necesidad de entender que hay conocimientos, como por ejemplo, las artes, que no se pueden especificar desde los objetivos, lo cual no desvirtúa la tarea en sí misma. Desde la consideración del currículo como producto en la Educación Física se entiende equivocadamente que los objetivos conductuales u operativos son más importantes que los conceptuales

y las actitudes porque las actividades de Educación Física son abiertas y medibles.

En el contexto educativo, por todas las razones hasta ahora expuestas, la Educación Física manifiesta una enorme falta de estatus científico y educativo; esta falta de reconocimiento que se traslada a las autoridades, profesionales y al alumno, otorga a la Educación Física escaso valor. Las Ciencias Sociales al no cumplir con el estatus científico (Habermas, 1982) se conciben como un problema.

Todos estos hechos suponen que el sujeto desaparezca de los procesos de enseñanza-aprendizaje. Los contenidos del currículo reciben una orientación deportiva y este hecho contribuye aún más a la instrumentalización del saber.

Además, la carencia de estatus educativo se traslada a las actitudes del estudiante hacia la Educación Física, llegando a concebir la materia como menos importante que el resto, consideradas más académicas y susceptibles de tratamiento tecnocrático por su condición de Ciencias Naturales.

Cabe destacar, entre los escasos trabajos llevados a cabo, que al investigar las actitudes de los estudiantes hacia la Educación Física; Sicilia (1997) constata que la idea que tienen los estudiantes está asociada a la formación física, el entrenamiento deportivo y los hábitos de vida saludables. Además los deportistas son utilizados en el ámbito social para entretener a la civilización y los alumnos son tratados como tales (Alves y otros, 2011) desde instancias curriculares.

De esta manera, la Educación Física se ha convertido en entrenamiento multidisciplinar; donde se instruye sobre técnicas deportivas e incluso se le añaden premisas de rendimiento y productividad económica. La necesidad de formar para el trabajo en los procesos educativos aparece implícita en la desconsideración a esta materia; solo preocupan las asignaturas que ofrecen

conocimiento útil para la vida laboral, mientras que las humanidades suenan a una pérdida de tiempo.

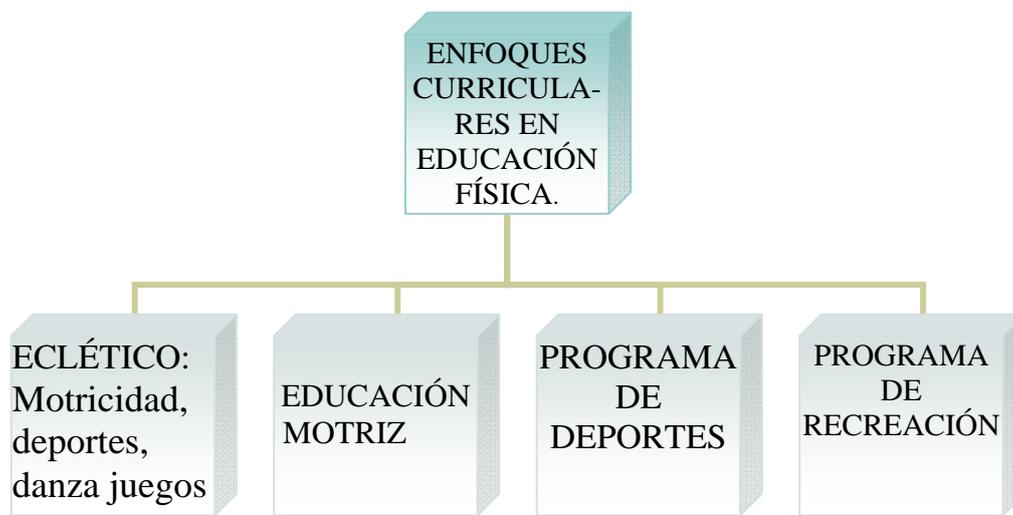
Según Vaquero (2002), la práctica de la actividad física en la sociedad se limita a las tareas de mesa ante un ordenador y crea unas carencias de ejercitación de la motricidad que delega su responsabilidad a las escasas horas académicas de las clases de Educación Física; asociadas a ejercitarse más que a aprender.

No se entiende la Educación Física como un ámbito educativo inmiscuido en procesos de enseñanza y transmisión de valores y tampoco se entiende su vital importancia en la formación integral tan valorada en las dimensiones filosóficas y en las teorías de la educación de la actualidad.

Curricularmente, se le da un tratamiento que podría considerarse extra-académico, asociando los contenidos de la materia a cuestiones deportivas, ejercitación física. Este desconocimiento, contribuye aún más si cabe, al desprestigio social y científico de la materia.

Otro de los problemas de la Educación Física es la indefinición de los contenidos propiamente a desarrollar ya que se ha dado una evolución permanente de la disciplina, en las diferentes y numerosas corrientes. Como consecuencia, surge la incertidumbre de la orientación que se debe dar al currículo: deportiva, praxeología motriz o salud.

En los asuntos curriculares (Siedentop, 1998), nos encontramos con diferentes enfoques o perspectivas curriculares que le dan a los planteamientos educativos una naturaleza determinada:



- **Enfoque eclético:** en el que están presentes la motricidad, los deportes, los juegos, la danza etc. En este enfoque se trata de aunar diferentes perspectivas.
- **Enfoque de la educación en movimiento:** golpearse, reunirse, saltar, conciencia espacial, fluidez, etc. Todo lo que implica la Ciencia del Movimiento.
- **Enfoque del programa de deportes:** deportes competitivos de nuestra sociedad. Practicar los diferentes deportes es algo que está muy arraigado en el currículo actual.
- **Enfoque del programa recreativo:** experiencias recreativas. La orientación lúdica también es frecuente.

La tendencia de la mayoría de los planteamientos será orientarse hacia el enfoque eclético que abarca el resto de los enfoques de una manera integral. No obstante, debemos precisar que no es el enfoque propiamente dicho el motivo de conflicto, sino su aplicación desde el paradigma positivista orientado a planteamientos propios del razonamiento instrumental.

La hegemonía epistemológica adquirida por el desarrollo del razonamiento instrumental como efecto pedagógico en los planteamientos curriculares, actúa en detrimento del razonamiento crítico infravalorado por la evolución histórica reciente de la Educación Física.

Al mismo tiempo, se debe considerar el valor de la práctica física y su contribución al desarrollo de la identidad individual del alumno, así como su importancia en la comunicación social y en la capacidad de expresión.

Para cumplir con este fin, la pedagogía crítica debe servir a los alumnos para ser capaces de emanciparse y valorar las formas de actividad física más allá de su asimilación motriz; también conviene conseguir que las experiencias motrices sean experiencias educativas significativas.

El estudio pormenorizado que hemos realizado de la Educación Física en sus diferentes ámbitos, desde su evolución histórica, el significado social adquirido y su situación en el currículo, revela la realidad ante la que estamos. Así pues, nos iniciamos en el estudio de los enfoques o paradigmas de la enseñanza-aprendizaje que es donde se desarrolla nuestro objeto de estudio; valorando su idoneidad y la innovación educativa que queremos generar.

#### **2.4.2 - Una visión del proceso de enseñanza-aprendizaje desde la óptica de los paradigmas**

Cuando hablamos de los procesos de enseñanza-aprendizaje desde la óptica de los paradigmas, nos referimos a la forma del pensamiento que fundamenta dichos procesos en los cuales el profesor y los alumnos se relacionan de una manera determinada.

Los paradigmas en su esencia se constituyen como modos de entender la enseñanza-aprendizaje; cada uno tiene su contexto histórico, su marco filosófico y su ámbito de aplicación. Podemos describir la educación actual gobernada ideológicamente por los dos paradigmas clásicos de las Ciencias Sociales; el positivismo y la hermenéutica.

Ambas, se conciben como dos maneras de entender la realidad, creando valores, ideas y patrones de conducta que tienen una influencia directa en las relaciones sociales del aula. La génesis de los diferentes

paradigmas (Contreras, 1998) está en la selección crítica de innovaciones conceptuales que ponemos en juego para resolver los problemas y anomalías detectadas en el ámbito de la educación. De esta manera, los paradigmas se convierten en una forma de pensamiento basada en responder a las necesidades educativas existentes.

En la sociedad actual y en los procesos educativos en particular, el paradigma positivista es el que mantiene la hegemonía; la sociedad tecnológica se convierte en un peligro para la sensibilidad humanista. La industrialización y la necesidad de mano de obra somete a la conciencia social a la necesidad de producir económicamente, creando masas sociales oprimidas.

El yo se desintegra en la masa social y el paradigma hermenéutico aparece como respuesta a las necesidades humanas no contempladas por las vertientes positivistas. Según esta manera de entender los procesos de enseñanza-aprendizaje, la educación a través del diálogo es lo único que puede liberar al ser humano de la opresión y ofrecerle las condiciones de libertad necesarias (Freire, 1969:85):

*“Una educación que posibilite al hombre para la discusión valiente de su problemática, que lo advierta de los peligros de su tiempo para que, consciente de ellos gane la fuerza y el valor para luchar, en lugar de ser arrastrado a la pérdida de su propio “yo”, sometido a las prescripciones ajenas. Educación que lo coloque en diálogo constante con el otro, que lo predisponga a análisis críticos de sus descubrimientos”.*

En nuestra experiencia educativa desde la interacción dialógica tratamos de dar respuesta al excesivo auge adquirido por el paradigma positivista en la enseñanza-aprendizaje. Para ello, nos basamos en crear en el aula una praxis educativa en la que desde la auto-reflexión docente (Schön, 1992) y la toma de conciencia del alumno construimos conocimiento, derivado de la hermenéutica de las Ciencias Sociales.

Desde esta visión paradigmática, el sujeto vuelve a ser una prioridad desde el punto de vista epistemológico; se consideran las inquietudes humanas y los procesos reflexivos en el saber valorando la comunicación e interacción de las personas. Esta perspectiva facilita la emancipación de los alumnos en los procesos educativos.

#### **2.4.2.1 - La mirada positivista**

Cuando hablamos de una mirada positivista en los procesos de enseñanza-aprendizaje, podemos decir que su precursor y antecedente filosófico fue Augusto Comte; si bien el paradigma positivista surge en los siglos renacentistas con autores como: Bacon, Descartes, Galileo, Kepler, Newton; se mantiene en el siglo XX a través del círculo de Viena, después de debatir sobre la relatividad del conocimiento, se fundamenta en la cámara objetiva de la Ciencia, la validez.

La visión positivista reconoce que la afirmación de todo conocimiento auténtico se basa sobre la experiencia de los sentidos y sólo puede adelantarse mediante la observación y el experimento.

Nos referimos a la necesidad que tiene el ser humano de sobrevivir y reproducirse. Para ello, procura lograr maestría y control sobre el mundo de la naturaleza siendo constitutivo de las Ciencias Empírico-Analíticas que tratan de formular un conocimiento explicativo y predicativo acerca del mundo natural. En las Ciencias Sociales, dos postulados aparecen como relevantes: por una parte, el relacionado con que los objetivos, conceptos y métodos de las Ciencias Naturales son aplicables a las indagaciones científico sociales y por otra, el del modelo de explicación utilizado en las Ciencias Naturales que proporciona las normas lógicas por las cuales puede valorarse el conocimiento construido.

Desde el punto de vista epistemológico en esta mirada positivista, nos encontramos que se sustituye el concepto de razón por el de técnica, con lo cual se trata de ser eficaz en el ahorro de trabajo. Esta sustitución viene amparada por el gran avance y éxito de las Ciencias Naturales que crean las condiciones ideales. La Ciencia Empírica se convierte en una lente culturalmente aceptada para contemplar el mundo. El saber que desarrolla como consecuencia es instrumental y satisface las necesidades de la humanidad de conocer, para gozar de las ventajas materiales de producción (Hornilla, 1996:89):

*“El positivismo es una postura filosófica relativa al ser humano, que analiza los problemas concernientes al modo de adquisición de los conocimientos, formulando las normas que posibiliten establecer qué cuestiones filosóficas y científicas pueden ser llevadas a cabo y cuales no pueden ser dilucidadas”.*

Por lo tanto, el paradigma positivista se basa en la pretensión de la razón técnica; se define como una postura filosófica que trata de conocer lo que es la realidad bajo la condición *sine qua non* de la neutralidad, rechaza la experiencia sensible como distorsionada por las facultades perceptivas y por las motivaciones del sujeto que se constituyen como un ente no fiable.

Este paradigma desarrolla el estudio de las Ciencias Naturales amparándose en la necesidad de estudiar lo que son las cosas en detrimento de lo que nos parecen; prima el saber qué en lugar del saber cómo; el objetivismo es el lema principal, conocer los límites del universo. El conocimiento se da por válido con el rigor explicativo del método matemático, se trata (López Herrerías, 2000) de cuantificar la realidad.

Así pues, se trata de conocer los hechos en su objetividad, lo que quiere el positivismo es describirnos el mundo tal y como es en sí mismo, su ser en sí; sólo que entonces creamos en el ser humano el imperativo de ser neutral para enfrentarse a la racionalidad teórica.

Además, el positivismo plantea un problema relacionado con los límites del conocimiento humano y es que nos limita a la percepción de nuestros sentidos, como única vía epistemológica posible; todo lo que no sea palpable metafóricamente hablando, no vale.

Su marco de referencia, desde el empírico sin considerar al sujeto, conlleva una aspiración a la neutralidad que no es asumible por el ser humano, ya que no se puede construir conocimiento sin el sujeto pese a sus posibilidades de distorsionar la realidad; prescindir del sujeto supone caer en el objetivismo, al igual que obviar la realidad o el contexto, implica, según Habermas (1994) basarnos en el subjetivismo.

La aspiración a la neutralidad propiciada por este enfoque, derivada de transferencia equívoca de estudiar al ser humano desde las Ciencias Naturales en vez de hacerlo desde las Ciencias Sociales, supone con el refuerzo de la perspectiva neoliberal, crear un marco educativo y de enseñanza basado en adiestrar, alinear y tecnificar a los alumnos (Freire, 1997:39):

*“La perspectiva neoliberal refuerza la pseudo neutralidad de la práctica educativa reduciéndola a la transferencia de contenidos a los educandos a quienes no se exige que los comprendan para aprenderlos. Esa “neutralidad” fundamenta la reducción de la formación del tornero en simple adiestramiento de técnicas y procedimientos en el dominio del torno. Toda práctica educativa que va más allá, (...) pierde el aval de la pedagogía y se transforma en mera ideología”.*

Según Habermas (1982), Kant en la crítica a la razón pura explica esta problemática del racionalismo basada en alcanzar la verdad absoluta y única en la cual la Ciencia encuentra sustento, los límites de las posibilidades de conocer la realidad se pasan por alto en esta perspectiva.

El escaso valor epistemológico de este paradigma subyace en la imposibilidad de construir conocimiento sin el sujeto, en la presuntuosidad

cognitiva de descubrir las leyes del universo absolutamente desde presupuestos de observación, medición y cuantificación de la realidad.

Asimismo, pretende aislar el intelecto humano sin que el conocimiento se vea afectado por los intereses del sujeto, no tiene sentido; en el afán por ser eficaz, se reduce la realidad a lo que es manejable, el afán del conocimiento verdadero regulado no puede ser a costa de acabar con el individuo.

En esta visión paradigmática, los procesos de enseñanza-aprendizaje se basan en el profesor experto trasmisor de datos ante el alumno receptor pasivo. El modelo didáctico será el explicativo causal convirtiendo lo social en algo cosificado sin identidad humana.

En los procesos educativos se busca la generalización, descubrir las leyes que rigen la eficacia de la enseñanza y traducirlas en principio de planificación y actuación práctica, configurando de esta manera la intervención en el aula (Contreras, 1998:2):

*“La perspectiva positivista se materializó en un conjunto de teorías, bajo la denominación global del conductismo, fuertemente influidas por ese reduccionismo teórico y metodológico, que ha sido el que durante más tiempo decidió y legitimó cual era el conocimiento verdadero. Su preocupación por la búsqueda de leyes universales de la conducta humana, al tiempo que su atención exclusiva a comportamientos observables y afán por la precisión y cuantificación de acciones y comportamientos”.*

El proceso de aprendizaje se reduce a memorizar contenidos y a asimilar respuestas dadas. Cuando limitamos el proceso educativo a ofrecer respuestas, limitamos la curiosidad y el espíritu crítico de los alumnos, memorizar contenidos se convierte en su única tarea, el rol pasivo de la “grabadora” cosifica al alumno (Freire, 1997:19):

*“La educación de la “respuesta” no ayuda nada a la curiosidad indispensable para el proceso cognitivo. Al contrario, ella resalta la memorización mecánica de los contenidos. Sólo una educación de la “pregunta” agudiza, estimula y refuerza la curiosidad”.*

#### **2.4.2.2 - La mirada hermenéutica**

En la mirada hermenéutica debemos considerar a los filósofos de las Ciencias Sociales como Habermas (1982), Grundy (1991) que han desarrollado un pensamiento capaz de humanizar los procesos sociales y educativos.

Esta perspectiva es una manera de dar respuesta al positivismo imperante; la mirada positivista, históricamente, ha provocado la contemplación de todos los problemas sociales como técnicos, creando la ilusión de una realidad objetiva al margen del individuo y justificando la dificultad que plantea modificar esa realidad objetiva y técnica a través de los actos humanos.

A partir del paradigma hermenéutico se empieza a valorar el intercambio de comunicantes, la necesidad de diálogo para compartir y construir conocimiento. Además con la inclusión en las Ciencias Sociales de los postulados de: Marx, Engels, Kierkegaard, Nietzsche, Schopenhauer, Darwin, Freud, etc, la racionalidad se resquebraja y se empieza a criticar la única forma de conocimiento positivo del mundo.

Desde esta visión, humanizar y despertar a la sociedad se convertirá en una misión fundamental. Para este cometido se precisa articular una forma de pensamiento cuyo propósito sea emancipar a las personas del dominio del pensamiento positivista. Esta perspectiva justificará su existencia en la necesidad de combatir la implicación de las Ciencias Físicas, en las Ciencias Sociales (Carr y Kemmis, 1988:14):

*“El mundo animado estaba siendo tratado “metodológicamente” como si fuese equivalente al inanimado y las formas de razonamiento adecuadas*

*para ocuparse del mundo inanimado eran aplicadas con ímpetu y frecuencia cada vez mayores al mundo humano y social”.*

Si bien, el paradigma positivista se fundamenta en una depreciación de lo subjetivo que asocia el sujeto al error, que impone lo uniforme al goce del sujeto por la diversidad, que asocia la verdad a lo inhumano, entendiendo lo humano como desviado por su condición, en el paradigma hermenéutico, recuperamos al sujeto como protagonista fundamental en la construcción del conocimiento.

Los hechos objetivos excesivamente valorados en la mirada positivista, justifican las líneas de acción social, sin reparar que en estos hechos se encuentran valores que no se reconocen como tales, al considerar que son ajenos a la Ciencia. Nos encontramos ante la necesidad de recuperar el valor hermenéutico de los hechos (Vaquero, 2002:158):

*“...nos entregamos confiadamente a la acumulación de nuestro capital de informaciones científicas e instrumentos técnicos. En algún momento la filosofía de la historia puso sus esperanzas en ese proceso. El proceso técnico-científico parecía llevar aparejado un progreso de la civilización, a la vez moral y político”.*

Después de muchos años tratando de conocer la naturaleza, el mundo físico, obviando al sujeto, se vuelve a lo humano, fijando en el su objeto de conocimiento. La validación se dará por el reconocimiento inter-subjetivo, con lo cual se evoluciona de la verdad única absoluta hacia una consideración de verdad inter-subjetiva; la finalidad del conocimiento será clarificar y comprender los motivos de la conducta humana.

Por consiguiente, recuperamos al sujeto como un ser inter-actuante con el medio, ya no se trata de sobrevivir como la especie sino de vivir formando parte del mundo; comprender el medio y las personas nos ayuda a convivir y

nos adentra en la esfera moral. La pregunta que nos hacemos como seres humanos no es “¿Qué puedo hacer?” sino “¿Qué debo hacer?”

La hermenéutica se orienta a la comprensión de los fenómenos mediante la interpretación, sentido y significado de las acciones, de manera que la persona sea capaz de interactuar en el mundo. Se concibe al individuo en una sociedad, procurando entender y participar en las tradiciones culturales que conforman la vida social. Se trata de hacer inteligible el mundo para desenvolvemos de una manera práctica en él.

Por lo tanto, la comprensión es el fin último de las teorías hermenéuticas porque conciben un mundo gobernado por la incerteza producto de las inter-subjetividades en acción. Cada persona, sociedad, cultura y situación son diferentes y complejas. Desentrañar la verdad de esos pensamientos y acciones se convierte en la tarea de la hermenéutica.

La producción de saber mediante el hecho de dar significado a la realidad es una tarea asociada a las Ciencias Hermenéuticas y a los procesos culturales; genera un conocimiento subjetivo que humaniza el conocimiento y desarrolla el saber desde el consenso en la interpretación de los significados (Habermas, 1982:309):

*“Las ciencias histórico-hermenéuticas incrementan el saber en un marco metodológico diferente. El acceso a los hechos se consigue mediante la comprensión del significado, no por observación. La verificación de las hipótesis legaliformes en las ciencias empírico-analíticas tiene su contrapartida en la interpretación de los textos”.*

En este sentido, podemos decir que el vínculo existente entre comprensión y acción constituye el concepto hermenéutico de aplicación. La interpretación de la realidad tiene que partir de nosotros mismos (Habermas, 1982:309-310):

*“El conocimiento hermenéutico siempre está mediado por... la precomprensión que se deriva de la situación inicial del intérprete. El mundo de significado tradicional sólo se descubre ante el intérprete en la medida en que su propio mundo resulte aclarado al mismo tiempo...Asimila el contenido sustantivo de la tradición al aplicarse la tradición a sí mismo y a su propia situación”.*

Los procesos educativos en la Educación Física no pueden obviar al sujeto como lo hace el paradigma positivista (López Herrerías, 2000). La realidad y la persona cosificadas no ofrecen razón de ser al educador que lo único que puede hacer es mirar, observar, medir, cuantificar, describir y ofrecer lo dado por sentado. No se pueden hacer propuestas pedagógicas sin el sujeto; si objetivizamos y automatizamos a los alumnos, pierden su personalidad y se convierten en seres pasivos.

El gran reto de la hermenéutica será ofrecer un escenario más humanizador en los procesos sociales del aula, convirtiendo a los alumnos en protagonista principales en su aprendizaje. Los alumnos, parten del modelo didáctico interpretativo o crítico indagando desde los procesos reflexivos con el fin de construir conocimiento social sobre los contenidos que se desarrollan en el aula.

En la misma medida, se produce una transformación en el rol del profesor; si bien en la mirada positivista es el protagonista en los procesos educativos, en la mirada hermenéutica el profesor se convierte en un guía, una referencia o un facilitador de conocimiento. Se humaniza la relación profesor-alumno y como consecuencia llegamos a una Educación Física más cercana a las personas.

Esta mirada hermenéutica es la clave epistemológica en la que resumimos nuestros ideales educativos en esta tesis; no obstante, nos encontramos ante la necesidad de conocer los diferentes enfoques epistemológicos existentes en los procesos de enseñanza-aprendizaje.

### **2.4.3 - Los enfoques epistemológicos de los procesos de enseñanza-aprendizaje desde los intereses constitutivos del saber**

Como consecuencia del excesivo poder que había adquirido el paradigma positivista en la construcción de conocimiento derivado de las Ciencias Sociales, existía una necesidad de dar una respuesta desde la mirada hermenéutica para rescatar al sujeto en los procesos de enseñanza-aprendizaje.

Las propuestas teóricas de Habermas (1982), basadas en su argumentación acerca de los *Intereses Constitutivos del Conocimiento* tuvieron una enorme influencia en el panorama intelectual de las Ciencias Sociales; sus investigaciones teóricas sobre la naturaleza del conocimiento humano no fueron escritas en el contexto de la teoría educativa, ni surgieron a partir de las consideraciones pedagógicas. No obstante, tuvieron una importancia decisiva en la comprensión de las prácticas educativas. Se trata de una teoría sobre los intereses humanos fundamentales que influyen en la forma de constituir el conocimiento; el saber no existe como algo desprovisto de intencionalidad humana, tal y como entiende el paradigma positivista, sino que son las personas las que dotan de significación al conocimiento. La persona se interpreta de un modo nuevo desde su auto-entendimiento. La capacidad crítica y reflexiva del ser humano se abre camino desde la mirada hermenéutica.

El problema primordial para Habermas (1982), es el de dilucidar un marco de referencia epistemológico en función del cual demostrar la existencia de una Ciencia Social Crítica desde la razón y los procedimientos heurísticos de la Ciencia. Denomina a esta Ciencia la Teoría Crítica Comunicativa con la misma pretensión de validez que la tradición positivista.

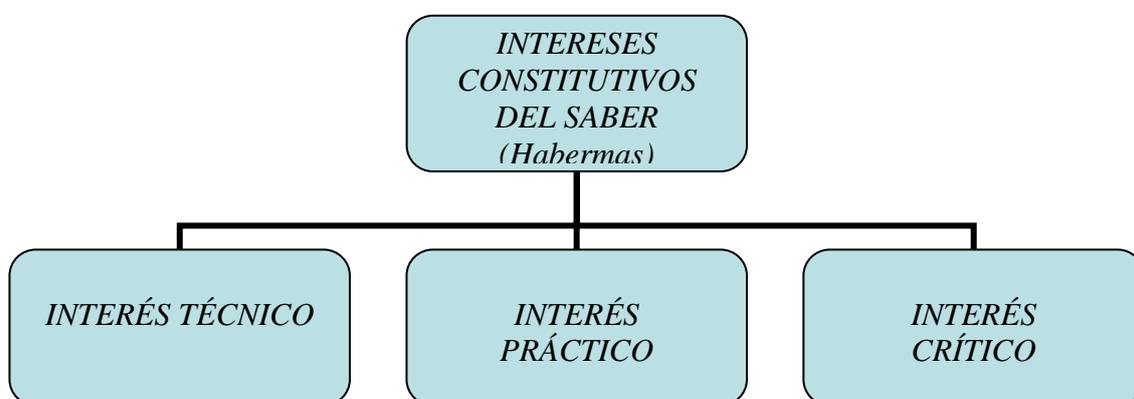
Para resolver esta situación, el autor se vuelve hacia el análisis del lenguaje y del discurso, pues la evolución de la razón humana se asienta en su capacidad de hablar. El conocimiento se asienta en la inter-subjetividad del diálogo (Grundy, 1991:25):

*“Ser un agente humano... es participar, al menos en potencia, en una comunidad hablante... pero ningún agente puede ser miembro potencial de una comunidad hablante sino reconocer por regla general la diferencia entre enunciados verdaderos y falsos”.*

Para asentar esta visión hermenéutica en las Ciencias Sociales, Habermas (1982) introduce en la teoría del conocimiento, la herramienta conceptual de los *Intereses Constitutivos del Saber*. Cada uno de estos intereses ofrece puntos de vista diferentes a la Ciencia desde el punto de vista epistemológico.

Estos intereses son tres: el interés técnico del control de las cosas produce conocimiento explicativo que responde a las Ciencias Empírico Analíticas y al paradigma positivista. El interés práctico que procura llegar a entender al ser humano dando lugar a las Ciencias Histórico Hermenéuticas produciendo el conocimiento interpretativo; y el interés crítico que caracteriza a las Ciencias Críticas cuya intención se dirige a procurar la emancipación de las personas en los procesos sociales (Habermas,1982:308):

*“El quehacer de las ciencias empírico analíticas incluye un interés cognitivo técnico; el de las ciencias histórico-hermenéuticas supone un interés práctico, y el enfoque de las ciencias críticamente orientadas incluye el interés cognitivo emancipador”.*

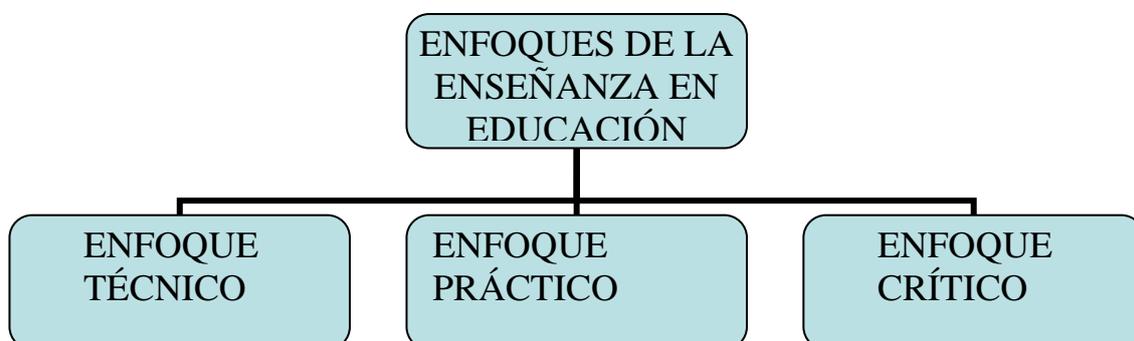


El saber nunca está libre de intereses y conocer cómo se desarrollan socio-históricamente, nos da la posibilidad de comprender en mejores condiciones la influencia que cada forma de conocimiento ha tenido sobre los procesos sociales, en general y en los procesos educativos en particular.

Así pues, considerando el núcleo esencial de nuestro objeto de estudio debemos ser conscientes de cómo estos intereses constitutivos del saber van a conformar tres enfoques epistemológicos diferentes en la educación actual. A su vez, estos intereses cognitivos se constituyen como la esencia filosófica de los paradigmas; por lo tanto, establecerán las premisas educativas que conlleva cada forma de saber.

En los procesos de enseñanza-aprendizaje de la Educación Física podemos diferenciar dos paradigmas como son: el empirismo lógico (positivismo) y el hermenéutico; anteriormente estudiados en este capítulo. De este modo, en el paradigma hermenéutico podemos diferenciar dos grandes orientaciones: la teoría interpretativa (fenomenológica, hermenéutica, historicismo, e interaccionismo simbólico) y la Teoría Crítica.

Como veremos en el siguiente apartado, cada uno de estos enfoques persiguen una finalidad (Martínez y Gómez, 2009) y fundamentan a un tipo de Ciencias.



### **2.4.3.1 - El Enfoque Técnico**

El enfoque epistemológico positivista ha gozado de una tradición considerable, durante los últimos treinta años, tanto en la investigación educativa, como en la manera de entender los procesos sociales en el aula.

Para este enfoque, el objeto del conocimiento es nuevamente técnico, de manera que el tipo de saber generado por la Ciencia Empírico-Analítica se basa en la experiencia y la observación. En los procesos educativos de la Educación Física nos encontramos, como ya hemos constatado anteriormente, que la observación y ejercitación de las conductas motrices desde el exterior, son más determinantes que la manera en que el sujeto interioriza sus acciones.

El interés técnico tiene como finalidad el control y sus procesos generan acciones instrumentales. Según Grundy (1991), si mediante la observación y la experimentación podemos descubrir las leyes que rigen la forma de aprendizaje de los alumnos, presumiblemente vamos a estructurar un conjunto de reglas que promoverán el aprendizaje. Las actividades físicas y corporales se convierten en un medio privilegiado de desarrollo y educación, donde las preocupaciones pasan por adquirir técnicas y recibir instrucción motriz.

La Educación Física (Fraile, 1999) se desarrolla desde la hegemonía de los métodos de enseñanza directiva; convirtiéndose en la estrategia educativa fundamental. Los programas se organizan en torno a expertos curriculares en instrucción y evaluación; asumen la tarea de pensar, mientras los profesores se convierten en ejecutores materiales.

El profesorado actúa de manera rutinaria y mecánica como transmisor de información e instructor de técnicas corporales ofreciendo un conocimiento explicativo, que hace que el alumno asuma un rol pasivo de escucha y realización de las indicaciones que recibe.

En la interacción entre el profesor y el alumno en el aula, sólo es importante el feedback que ofrece el docente eficaz, el éxito del aprendizaje depende de la capacidad que el profesor tiene para transmitir el conocimiento explicativo. El aprendizaje motor es la única responsabilidad para el alumno que asume un rol basado en la destreza y la habilidad motriz. El protagonismo lo asume el profesor y su relación con el alumno es homogeneizadora, tratando a todos los alumnos por igual.

Esta realidad proporciona un contexto educativo en el cual los alumnos están desmotivados, mientras el profesor siente la obligación de transmitirle los contenidos relacionados con los aprendizajes corporales exigidos en los programas curriculares.

El enfoque epistemológico positivista no favorece la comunicación verbal entre profesor y alumnos, ya que el vehículo de comunicación más sofisticado para el humano, el lenguaje, aparece sumido en conceptos técnicos, abstractos, que inconscientemente alejan la teoría verbal de la práctica ejecutora (Vaquero, 2002:329):

*“La teoría me resultó agobiante, muy densa, y se exigían una serie de condiciones que yo no entendía para qué; quizás si les hubiese encontrado el para que la había aprovechado, pero como no comprendí para que servían, la recuerdo sin sentido”.*

Este alejamiento de la teoría con respecto a la práctica es reforzado, por la excesiva terminología técnica en el lenguaje, que puede llevar al docente a la pedantería verbal y actitudinal creando en el alumno temor, desconfianza e inseguridad al interactuar.

Esta realidad se aprecia cuando el profesor utiliza palabras técnicas en su lenguaje que le impiden llegar a los alumnos; consiguiendo enajenar la teoría de la práctica, relegando la teoría a conceptos abstractos de escasa aplicación (Savater, 1997:124):

*“El pedante se dirige a sus alumnos como si estuviese presentando una comunicación ante un congreso de sus más distinguidos y exigentes colegas, todos los cuales llevan años dedicados a la disciplina de sus desvelos. Pero como la mayoría de los jóvenes no demuestran el debido entusiasmo ni la comprensión requerida, se desespera y los maldice”.*

En este mismo sentido, se expresan Carr y Kemmis (1988:27) para referirse al alejamiento de lo teórico con respecto a lo práctico aludiendo a la incomunicación:

*“La incomunicación, por ejemplo, se produce sólo cuando el lenguaje de la teoría educativa no es el mismo que el de la práctica educativa. De manera similar, los fosos abiertos entre la teoría educativa y su aplicación práctica sólo existen porque los practicantes no interpretan o valoran las teorías que se les proponen con arreglo a los mismos criterios que utilizan”.*

La articulación de la teoría y de la práctica es algo que en la reciente historia de la Educación Física no se ha llevado a cabo. En primer lugar, por la ausencia de procesos reflexivos en lo referente a una materia en la que impera la ejecución sin la toma de conciencia necesaria. En segundo lugar, por desconocimiento metodológico por parte del profesorado incapaz de posibilitar el flujo de conexión necesario entre teoría y práctica (Vaquero, 2002:330):

*“No parecía que hubiera mucha coordinación entre los profesores en relación a una línea de actuación común, y que esto se plasmara en parecidos planteamientos y exigencias tratados desde asignaturas diferentes. Los profesores traían unos tochos de apuntes sin una línea coherente de tratamiento de la asignatura, que se resumían capítulos diferentes de tochos pero sin mucha utilidad”.*

El adecuar la teoría a la práctica se convierte en algo de vital importancia, entendiendo que es una necesidad fundamental en la realidad de la Educación Física (Freire, 1969:89):

*“Generalmente cuando se critica nuestra educación nuestro apego a la palabra hueca, a la verbosidad, se dice que su pecado es ser “teórica”. Se identifica así, absurdamente teoría con verbosidad. Verdaderamente es teoría lo que nosotros precisamos, teoría que implique una inserción en la realidad, en un contacto analítico con lo existente, para comprobarlo para vivirlo plenamente, prácticamente”.*

Por lo tanto, estamos ante una realidad que necesitamos superar, ya que el lenguaje positivista no permite comprender la realidad educativa sino describir lo que sucede tratando de relegar el mensaje educativo a la fría neutralidad inhumana. Los positivistas consideran que las únicas afirmaciones válidas dentro del lenguaje son las que describen los hechos y las más perfectas dentro de estas son las científicas (Savater, 1970). Como sabemos, la Educación no consiste en describir hechos sino en valoraciones o esperanzas de hechos.

Desde la concepción de los positivistas, el lenguaje es un problema en la medida que no ofrece esa neutralidad tan ansiada como explica Cioran (1980:13):

*“Toda idea es neutra o debería serlo pero es el ser humano es el que la anima, proyecta en ella sus llamas y su demencia”.*

Por tanto, queda claro que el lenguaje es el medio de cualquier acto humano y desde la visión positivista ofrece demasiadas objeciones para el frío raciocinio tecnológico.

#### **2.4.3.2 - El Enfoque Práctico**

El enfoque epistemológico práctico proviene de la visión paradigmática hermenéutica; el objeto del conocimiento es práctico, de manera que el tipo de saber generado por la Ciencia es interpretativo, es decir, se basa en la comprensión de la realidad. Las corrientes que podemos identificar adscritas a

este enfoque son: la etno-metodología, la antropología cognitiva, la fenomenología, el interaccionismo simbólico, etc.

En la Educación Física, la manera en que el sujeto interioriza e interpreta sus acciones motrices es más determinante que la observación y ejercitación de las conductas motrices desde el exterior. Además, no percibimos la conducta motriz como una realidad aislada, sino que la entendemos e interpretamos en un contexto social.

El enfoque interpretativo se asienta en el interés constitutivo práctico dando lugar a una consideración de la acción educativa basada en descubrir y conocer el significado social de las actividades motrices. Las actividades físicas y corporales son consideradas como una construcción social que debemos interpretar inductivamente; al contrario que la mirada positivista que se basa en la deducción de los resultados.

Para conocer el significado social de las actividades físicas hace falta entender la acción motriz como interacción, considerando que nos situamos en un contexto donde las personas, en su conjunto, se influyen mutuamente creando unos significados que debemos interpretar y comprender (Habermas, 1982:92):

*“... acción comunicativa, interacción simbólica. Se rige por normas obligatorias consensuadas, que definen las expectativas recíprocas respecto a las conductas y que pueden ser comprendidas y reconocidas por dos sujetos agentes, al menos”.*

La interacción en los procesos sociales del aula no consisten en una acción sobre un ambiente previamente objetivado sino considerando a las personas como sujetos en interacción. Se trata de comprender los significados atribuidos a la actividad física, sin basarnos en observar y ejecutar. El conocimiento creado desde la interacción de las personas en el aula, se convierte mediante consensos en conocimiento inter-subjetivo.

En este enfoque, recuperamos la comunicación en el aula. El profesor interactúa con los alumnos de Educación Física tratando de ofrecer conocimiento interpretativo que permita a los alumnos comprender la realidad social en la que se envuelve. Si en el enfoque positivista el docente era el máximo responsable con su comportamiento del aprendizaje de los alumnos, en el paradigma hermenéutico el docente es persona y no instrumento, además su comportamiento es recíproco e interactivo.

La enseñanza-aprendizaje es una relación humana que tiene como fin el desarrollo de los alumnos; el aprendizaje es un descubrimiento personal que otorga prioridad al que aprende, a partir del feedback profesor-alumno.

En la interacción entre el profesor y el alumno en el aula, el feedback debe considerar a la persona más que a la acción. El éxito del aprendizaje depende de cómo ambos se relacionan comunicativamente; así como de la capacidad reflexiva del alumno a la hora de interpretar la realidad social. El aprendizaje motor se sustituye por el aprendizaje socio-motriz.

El aprendizaje no es una tarea cerrada sino algo que se crea desde la interacción profesor-alumno, el docente no es un trasmisor de información sino un facilitador de discusión que fomenta interés, dispuesto a ayudar en la construcción de conocimiento.

El docente se convierte en un facilitador de conocimiento. Los alumnos son protagonistas en sus procesos educativos y se tienen en cuenta las vivencias que tienen en el ejercicio físico, así como los aspectos cognitivos y afectivos en los que se asientan las personas en el aula.

Esta realidad proporciona un contexto educativo en el cual los alumnos están motivados, gracias a una acción docente que posibilita recuperar el interés de los alumnos por los contenidos que desarrollamos en el currículo.

Si bien, con este paradigma se consigue humanizar la educación y la sociedad, sus límites se basan en la necesidad de emancipación que no se cumple en esta propuesta; interpretar los fenómenos, tratar de comprender las experiencias no implica transformación y emancipación. Según López Herrerías (2000) no se trata sólo de reflexionar sino también de criticar.

Las clases reflexivas ofrecen unos efectos pedagógicos de gran valía como son, por ejemplo: el entendimiento, la comprensión, la tolerancia y el respeto. Aún así, no se puede reflexionar sobre todos los aspectos de la realidad, plantearse cuestiones puede ayudar al alumno a involucrarse de forma activa en los procesos de enseñanza. Es cierto que el modelo de clases reflexivas puede resultar insuficiente para contribuir a la finalidad de la perspectiva crítica, pero esto no quiere decir que no pueda ser útil reflexionar sobre los aprendizajes para intervenir críticamente.

Comunicación, lenguaje e interpretación, son las tres grandes categorías que resumen la propuesta práctica y, aunque, interpretar el mundo puede incitar a la crítica, no la garantiza, ya que se limita a comprender la realidad sin adoptar una postura emancipadora. En cualquier caso, podemos reconocer que en el enfoque interpretativo, los alumnos y el profesor mejoran la disposición al diálogo. El lenguaje utilizado en el aula es cercano ya que debe ser un medio de entendimiento que asegura la interacción social. Este contexto favorece la confianza del alumno fomentando su participación y asegurando la motivación en la Educación Física.

#### **2.4.3.3 - El Enfoque Crítico**

El enfoque crítico en los procesos educativos, está inmerso en el paradigma hermenéutico, frente al paradigma positivista o reproductivo. Se fundamenta en entender que no existe la neutralidad científica tan valorada por el enfoque positivista y plantea interrogantes que cuestionen las razones y fines que persigue la Ciencia.

El enfoque crítico y su pedagogía será por excelencia la teoría en la que se desarrolla el ser humano en todas sus potencialidades, sus bases provienen de la escuela de Frankfurt. Precusores de esta perspectiva son los que desarrollan teorías neo-marxistas, entre ellos, Freire (1969), Popkewitz (1990), Giroux (1997) y Appel (1986).

Cuando hablamos de Teoría Crítica nos referimos al ejercicio filosófico de los pensadores anteriormente mencionados en el empeño fundamental de alcanzar la emancipación social, las características más comunes son: su influencia del marxismo heterodoxo, la fuerte influencia hegeliana, la oposición al positivismo dogmático y sobre todo, una preocupación por lo individual y lo subjetivo.

Este enfoque está presidido por el interés emancipador o socio-crítico de acuerdo a los Intereses Constitutivos de Habermas (1982); no se limita a describir o a comprender el mundo sino que va más allá procurando transformar la realidad. Estamos ante una forma de conocimiento reflexivo que posibilita la autonomía del sujeto su comprensión y transformación del mundo.

La necesidad de emancipación social que se crea en el conocimiento humano deriva en un deseo fundamental de liberarse de aquellos constreñimientos que actúan sobre la razón humana. Constreñimientos que obstaculizan la libertad de los individuos para determinar sus objetivos y acciones sobre la base de sus propias reflexiones racionales.

Este interés da origen a la idea de una Ciencia Social Crítica, su importancia reside en la autonomía racional y la libertad, que exigen que los conocimientos subjetivos sean examinados a través de la auto-reflexión y el entendimiento para detectar en que medida les influye el contexto social (Vaquero, 2002:163):

*“El interés emancipador da lugar a una ciencia autónoma, responsable, basada en prudentes decisiones informadas por la Ciencia Crítica...La*

*Ciencia Social Crítica intenta proporcionar el tipo de entendimiento auto-reflexivo a través del cual las personas tomarán conciencia de las condiciones bajo las que actúan, sugiriendo el tipo de acción que procederá para ir más allá de producir descripciones de los auto-entendimientos individuales”.*

Así, las aspiraciones de una Ciencia Social Crítica son, virtualmente, semejantes a los ideales de la educación clásica, ya que en ambos casos, se inspiran en el poder de la razón humana. Los individuos pueden liberarse de los dictados del hábito y convertirse en agentes racionalmente auto-determinantes, promoviendo el desarrollo del conocimiento para la emancipación social.

En los procesos de enseñanza-aprendizaje de la Educación Física se busca la formación completa del alumno, superando el enfoque interpretativo procuramos comprender el mundo y ejercer su derecho a transformarlo; no se trata de adaptar al sujeto a un marco social, sino de procurar su incorporación responsable mediante un sistema de valores libremente adoptado. Tal y como señala Freire (1997) somos seres de transformación y no de adaptación.

El docente debe estar atento al despertar crítico del alumno, para ello se comportará como un investigador activo, innovador e indagador, alguien que facilita e incita a la crítica. La enseñanza-aprendizaje para los alumnos se convierte en una búsqueda de significados en la que se comprometen el educador y el educando como sujetos de conocimiento; a través de la dialéctica, se ofrecen recíprocamente desde la igualdad.

El objeto de conocimiento será el sujeto humano en cada situación, lo más importante en estos procesos educativos es el alumno y su manera de vivenciar la Educación Física. Su relación con los profesores es interactiva, consiste en llegar a consensos que le permitan construir conocimiento desde el acuerdo inter-subjetivo crítico-creador. El fin último será comprender y reconstruir lo experimentado para transformar el mundo.

Los límites del conocimiento se fundamentarán en no especular, en no limitarse a comprender, en tratar de participar conscientemente en la transformación de la realidad; para alcanzar este fin, necesitamos de la comunicación y el diálogo que permite unir a la sociedad en causas consensuadas para alcanzar una verdad compartida por todos.

Es por ello, que los métodos de enseñanza-aprendizaje de la Educación Física se basan en la interacción dialógica; clave esencial para despertar el interés crítico en los alumnos. Los programas se organizan en torno a la dialéctica surgida en los procesos educativos y tanto el profesor como los alumnos, adoptan un rol activo en dichos procesos.

El profesorado de Educación Física actúa de una manera comprometida con el alumno, como facilitador de conocimiento de la actividad física, permitiendo que el alumno pueda ser el responsable de su proceso de transformación.

En la interacción, que se da en el aula entre el profesor y el alumno, es importante el feedback que se produce entre docente-alumno. El éxito del aprendizaje depende de la capacidad que el profesor tiene de despertar el interés de los alumnos sobre la Educación Física. El aprendizaje dialógico es clave en los procesos educativos. De esta forma, la vivencia y las motivaciones que el alumno tiene, son la gran preocupación del docente que entiende estos factores como importantes en la formación.

Esta realidad proporciona un contexto educativo en el cual los alumnos pueden estar más motivados, mientras el profesor siente la obligación de que cada alumno se comprometa y participe en los procesos de enseñanza-aprendizaje de manera activa.

Este compromiso surge desde la necesidad de que los alumnos y el docente deben llegar a consensos que permitan construir la verdad intersubjetiva; una verdad, centrada en el respeto a la racionalidad del interlocutor.

En este sentido, llegamos a entender que en los procesos comunicativos del aula, los alumnos y el profesor asumen el mismo poder. Con estos planteamientos se presenta una crítica a la razón instrumental, cuando no se concibe a los alumnos en un proceso social, se instrumentalizan las relaciones y se produce una interacción unilateral, las acciones comunicativas son aquellas que están orientadas al consenso y al empleo del lenguaje para el entendimiento. Tan importante como el destino educativo es el proceso mismo.

Para resolver estos conflictos en los procesos sociales del aula, autores como Grundy (1991), Peters (1977), Postman y Weingartner (1981) recurren al lenguaje; ya que, como señala Peters (1977), es lo que nos distingue a los seres humanos. El lenguaje nos permite evaluar la condición racional de nuestras propias acciones y creencias y las de las otras personas. No obstante, cuando los individuos usan el lenguaje, cuando se entregan al discurso racional dan por sentado las normas intelectuales bajo las cuales se juzgará la racionalidad de otras evaluaciones.

Es decir, damos por supuesto el ámbito moral en el aula; nos entregamos a determinadas virtudes racionales como la congruencia, imparcialidad, claridad, precisión, exactitud y respeto para con los hechos que están a la vez conceptualmente relacionados con la búsqueda de la verdad y son constitutivas de la vida racional.

Como plantea Peters (1977), la razón es eminentemente social con lo cual se acoge a unas normas que fundamentan la democracia como consecuencia del valor educativo que se crea entre los individuos interactuando dialógicamente (Carr, 1990:155):

*“La razón no puede desarrollarse en un vacío social, y solamente puede ser ejercitada dentro de una forma de vida gobernada por aquellos principios sociales que el empleo de la razón presupone. Para Peters estos son los principios de libertad, tolerancia, igualdad, y respeto para con las*

*personas, principios que en su conjunto son constitutivos del modo de vida democrático”.*

## **2.5 - Breve síntesis**

Cuando analizamos la realidad de la Educación Física desde una visión socio-educativa, debemos ser conscientes del momento histórico en el que nos encontramos:

En primer lugar, observamos que el deporte, como fenómeno social en la civilización moderna, ha creado unas exigencias de rendimiento en los alumnos. En este sentido, los docentes propician unas situaciones en el aula en las que se valora el hacer frente al ser, quedando el en un segundo plano respecto a sus producciones físicas.

En segundo lugar, analizando la evolución histórica de los procesos de enseñanza-aprendizaje y desde el análisis de las corrientes pedagógicas, hemos puesto en evidencia que a los alumnos se les enseña a asumir la realidad y a reproducirla transmitiéndoles información sin despertar su capacidad crítica.

En tercer lugar, en el estudio de la Educación Física en el ámbito formal, desde el análisis de la situación curricular, y los enfoques epistemológicos de la enseñanza-aprendizaje tomamos conciencia de las diferentes visiones paradigmáticas existentes.

En este sentido, podemos decir que nos encontramos ante un sistema educativo que se ha demostrado capaz de fagocitar cualquier innovación que nos prestan las Ciencias Sociales, todos los planteamientos teóricos han chocado con la práctica educativa tradicional, que se ha fundamentado en ofrecer instrucción técnica a los alumnos en todos los campos de conocimiento. Una práctica educativa tradicional que no ha respetado precisamente el ámbito de las Ciencias Sociales, atentando contra todos los valores humanizadores

subyacentes y desconsiderando todas las tendencias educativas que consideran al individuo un ser social con capacidad crítica y librepensadora.

Este capítulo se constituye esencial para comprender la naturaleza de nuestra investigación y nos situará en unas condiciones inmejorables para poder concretar posteriormente en el siguiente capítulo, la base epistémica de la aportación más importante de esta tesis: la interacción dialógica.

**CAPÍTULO 3**  
**LOS PROCESOS DE ENSEÑANZA-APRENDIZAJE**  
**DE LA EDUCACIÓN FÍSICA: ORIENTACIONES**  
**PARA UNA PROPUESTA DESDE LA**  
**INTERACCIÓN DIALÓGICA**



### **3.- LOS PROCESOS DE ENSEÑANZA-APRENDIZAJE DE LA EDUCACIÓN FÍSICA: ORIENTACIONES PARA UNA PROPUESTA DESDE LA INTERACCIÓN DIALÓGICA**

En el contenido del presente capítulo, abordamos el objeto de estudio de esta tesis, atendiendo a sus diferentes facetas susceptibles de investigación para los objetivos a los que respondemos. Se trata de analizar los aspectos que tienen trascendencia en el desarrollo de la interacción dialógica en los procesos de enseñanza-aprendizaje.

En el primer punto de este capítulo, analizamos el contexto del aula desde dos ópticas diferentes: por un lado, a partir de una mirada positivista, fiel testigo de la tradición de los procesos educativos y por otro, desde una visión paradigmática asentada en la hermenéutica. Tratamos de comprender cómo se suceden las relaciones entre docente y alumnos, poniendo en marcha la transformación que impulsamos desde nuestra opción epistemológica.

En el análisis que hemos efectuado sobre las formas de interacción en el aula, nos hemos encontrado con que las interacciones desde la praxis educativa son escasas, el docente asume el protagonismo y el interés del alumno no cuenta en el aprendizaje; ante estas premisas, justificamos la necesidad de proponer unas nuevas formas de relación en el aula, donde el docente se convierte en un facilitador de conocimiento más que en un transmisor de información.

En el segundo punto, analizamos por un lado, los fundamentos que avalan la interacción dialógica desde conceptos como: procesos comunicativos, diálogo, razón comunicativa en sus bases filosóficas y pedagógicas. Todo ello, para comprender de qué estamos hablando. En este sentido, nos resultan de gran ayuda las ideas de autores como Freire (1969), Habermas (1996) y Flecha (1998). Por otro lado, nos adentramos en el estudio de la interacción dialógica en el aula de Educación Física abordando directamente la esencia y la adecuación de nuestros planteamientos como objeto de estudio. En este

análisis, estudiamos la evolución social y el aprendizaje dialógico, como una consecuencia natural de una nueva manera de entender los procesos educativos.

Estos procesos deben estar fundamentados en la interacción dialógica como medio y fin que nos ayude a despertar la conciencia de los alumnos. Partiendo de sus intereses, conseguimos que el alumno se convierta en el principal responsable de su propio aprendizaje. La actitud crítica y la reflexión que subyace de las preocupaciones del alumno en torno a la Educación Física, servirá para la construcción de conocimiento social.

Por último, en el tercer punto, se ofrecen unas orientaciones para una propuesta de intervención en el aula de Educación Física desde la enseñanza-aprendizaje crítica. En esta propuesta, el docente se convierte en un ingeniero social ayudando a los alumnos a la emancipación, formulando preguntas inteligentes que posibilitan la interacción dialógica en los procesos educativos.

Este capítulo lo podemos entender como superación del paradigma positivista, comprendiendo la acción educativa como praxis hermenéutica desde la construcción del conocimiento en los procesos de enseñanza-aprendizaje hasta una orientación curricular basada en la negociación dialógica profesor-alumno. Estos hechos posibilitan que los alumnos recuperen el protagonismo en su proceso de formación.

### **3.1 - El aula como lugar de interacción hacia una praxis educativa**

Nos encontramos ante la necesidad de analizar cómo se entiende el aula en este momento histórico; las relaciones que se construyen, los roles asumidos y las dificultades que supone el hecho educativo en las aulas donde se respira tensión y compromiso por parte de todos los participantes. Así, estaremos en disposición de plantear una nueva manera de entender los espacios educativos.

Cuando hablamos del aula de Educación Física nos referimos no sólo al espacio habitualmente utilizado en los procesos educativos sino también a la piscina, pista polideportiva, gimnasio, exteriores, etc. Convertir estos espacios en un lugar de interacción para la praxis educativa es el reto que debemos asumir como docentes críticos.

En este empeño, somos conscientes que estos contextos de enseñanza-aprendizaje tan poco proclives a la audición e intervención verbal presentan dificultades que debemos superar desde una colaboración permanente entre los alumnos y el docente. El aula debe ser un espacio de interacción donde se resuelvan las cuestiones-problemas que nos planteamos desde una visión humanizadora.

Las cuestiones que nos tenemos que plantear tienen que ver con preguntarnos: ¿Qué sucede en las aulas de Educación Física? ¿Para qué educamos? ¿A qué intereses respondemos en la escuela?

### **3.1.1 - La interacción desde un punto de vista positivista**

La primera reflexión que nos tenemos que hacer sobre los procesos educativos, es que la escuela es la única institución que se le impone a las personas y lo que en ella ocurre, determina para bien o para mal en su educación. En la conciencia de los adolescentes se encuentran encerrados y se les exigen cosas de las que a veces no están preparados (Jackson, 1991:1):

*“Pero ir a la escuela una mañana de verano. Oh, aleja toda alegría Bajo una cruel mirada anticuada, los pequeños pasan el día entre suspiros y desánimo”.*

La asistencia a los centros educativos es uno de los hechos que más tiempo ocupa en la vida de un joven, no existe un recinto donde pase tanto tiempo como en las aulas. Este hecho condiciona y determina notablemente la sensación de prisión en la que se sienten en la edad adolescente, proclives a la

libertad, redimidos a lo que se considera óptimo para sus vidas. Toda la juventud de los alumnos ha transcurrido en un espacio impuesto donde se establecen unas rutinas y costumbres que aleccionan su interés natural para el conocimiento.

De esta manera, el interés natural de los alumnos entra en conflicto con los compromisos institucionales que el centro educativo presenta. Las rutinas impuestas establecen un ritmo estable en los contextos del aula que no siempre coinciden con las necesidades de los alumnos. No se parte de los intereses que presentan sino que se les ubica en una realidad.

En este sentido, el docente se convierte en un vínculo inexorable entre la escuela y los jóvenes, como responsable de la gestión de este conflicto. La dialéctica que sea capaz de generar entre lo natural y lo cultural será la clave de las prácticas educativas. No obstante, se ha obviado el interés de los alumnos y se ha pretendido reconducir sus intereses a las exigencias establecidas desde las instituciones (Rivas, 1992).

Así pues, podemos decir que el análisis de las relaciones que se establecen entre el profesor y los alumnos cuenta con una dilatada historia en la que se mezclan una amplia gama de intereses que nos conviene investigar (Coll y Sánchez, 2008). De esta manera, conseguiremos saber hacia dónde tenemos que profundizar en nuestro objeto de estudio.

En una primera aproximación al tema, podemos ver que el estudio de la interacción profesor-alumno ha estado presidido mayoritariamente por el paradigma positivista, preocupado por definir y medir la eficacia docente. Cuando hablamos de enseñanza eficaz, nos alejamos de la hermenéutica de las prácticas educativas y por tanto nos enfrentamos a la necesidad de analizar la realidad del aula desde una visión socio-crítica.

Por tanto, podemos comprobar que el alumno ha quedado relegado a un segundo plano como un ser pasivo (Hernández y Velázquez, 2007) que

responde a unos contextos categorizados como podemos comprobar en la socio-motricidad de Parlebás (1982). Este autor define la Educación Física como una pedagogía de las conductas motrices lo cual viene a decir que obtenemos determinados efectos pedagógicos según el contexto que creamos en el aula considerando al alumno como un ser moldeable desde sus conductas sociales.

La socio-motricidad sólo se preocupa por la interacción alumno-docente, si es para organizar, corregir e informar a los alumnos. Estos no tienen que cuestionarse nada, no hay reflexión y por supuesto tampoco, construcción de conocimiento.

Sin embargo, uno de los hechos más significativos, según Jackson (1991) en la vida en las aulas es la cantidad de interacciones que un profesor llega a tener en un solo día con sus alumnos. Estamos hablando de más de 1000 interacciones por día, lo que nos pone sobre la pista de la importancia que puede llegar a tener la interacción entre ambos en los procesos educativos.

El análisis de las investigaciones descriptivas relacionadas con la interacción y con la conducta de alumnos y profesores en la clase de Educación Física pone en evidencia una serie de cuestiones que nos ayudan a comprender lo que sucede en ella (Tinning, 1992:82):

- *Los alumnos pasan el 28% de su tiempo de clase esperando a que algo ocurra (esperando en fila el turno, a que traigan el material, etc.). Los profesores esperan el 10 % (Ver gráfico 1, columna 1).*
- *Los alumnos pasan el 20% de su tiempo en tareas organizativas para la práctica y los profesores en organizar la actividad (Ver gráfico 1, columna 2).*
- *Los alumnos pasan el 20% recibiendo información sobre lo que deben ejecutar, las técnicas deportivas, los juegos. Los profesores emplean el 30% dando instrucciones sobre la práctica (Ver gráfico 1, columna 3).*

- *El 25% del tiempo los alumnos lo emplean en la actividad física real y los profesores el 40 % en controlar la clase (Ver Gráfico 1, columna 4).*

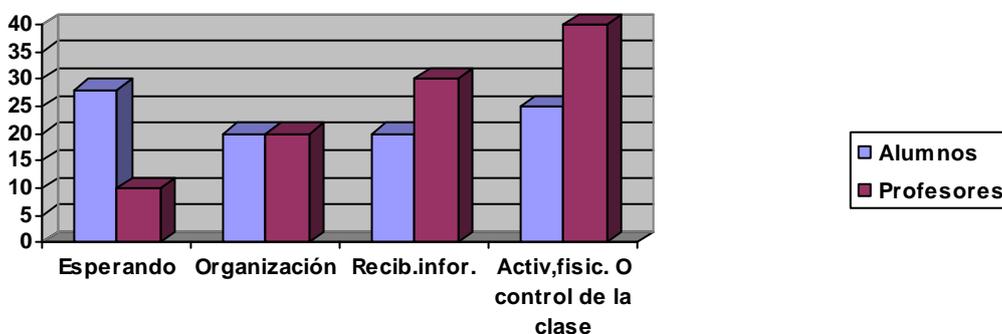


Gráfico 1

El análisis de otros aspectos nos permite conocer otro tipo de tareas docentes relacionadas con la interacción profesor-alumno:

- *Alrededor del 20% de su tiempo lo pasan organizando la clase, dando instrucciones como veníamos señalando.*
- *El 30 % de su tiempo se dedican a instruir señalando aspectos de la actividad o a dar información para la actividad a desarrollar.*
- *Entre el 20%, y el 40% de su tiempo lo emplean en controlar la clase sin interactuar en ella.*
- *En la interacción profesor-alumno dos tercios del discurso corresponden al profesor, mientras que el alumno es un mero oyente.*

Los resultados nos dicen que los alumnos subestiman el 50% de la información de los profesores (Hernández y López, 2007); la capacidad de comprensión de la información depende sobretodo de las características de la información, de su estructura, extensión y densidad. Los feedback muy extensos de información son rechazados y son despreciados por los alumnos. Sin embargo, los alumnos captan y comprender mejor las estructuras interrogativas que asumen como un reto. Por tanto, podemos apreciar que los alumnos se involucran más cuando interaccionan con el docente desde las cuestiones que éste plantea.

En la misma medida, tras el análisis se puede observar que los alumnos no se entusiasman e incluso les desmotiva, la adquisición técnicas motrices deportivas, que someten al alumno a unas exigencias basadas en el rendimiento físico.

Los centros educativos se convierten en campos de entrenamiento y de ejercitación. La escuela no es un ámbito en el que se teorice de verdad sino un refugio de la palabrería y de la pedantería, las formas verbosas de exposición son carentes de opción a la crítica por su alejamiento de las posibilidades del alumno de entender lo que se expone; por lo tanto, carente de lo humano y de lo democrático (Freire, 1969:20-21):

*“La propia posición de nuestra escuela, generalmente maravillada ella misma por la sonoridad de la palabra, por la memorización de los fragmentos, por la desvinculación de la realidad, por la tendencia a reducir los medios de aprendizaje”.*

Este punto de vista, entiende el aula como un espacio comunicativo en el que rigen normas de interacción. Nos basamos en actos de protocolo y formas de proceder en el habla desvirtuando la interacción dialógica necesaria para convertir el aula en un espacio de relación educativa. Por consiguiente, nos encontramos con que el discurso del aula está caracterizado por una serie de rasgos que conforman unas peculiaridades desde el punto de vista comunicativo:

- Único contexto en el que se formulan preguntas conociendo las respuestas el emisor (profesor).
- Dos tercios del habla corresponden al profesor (regla de dos tercios), exceso de protagonismo.
- La existencia de la componente evaluativa en el discurso del aula.

Así pues, el discurso educacional positivista se presenta como una cadena de secuencias e intercambios comunicativos en torno a tareas de

aprendizaje. Estos intercambios comunicativos pueden referirse a diferentes tipos de interacción.

Por un lado, tenemos el método de interacción directo, estilo mando ordeno o método directivo. Se caracteriza por el control total del profesor sobre las decisiones; el docente puede sentirse seguro de que no sucederán cosas impredecibles. La principal crítica que se le hace a este método es que impone las cualidades y no es sensible a las preocupaciones de los que aprenden, estableciendo una jerarquía profesor-alumno.

En el otro extremo, tenemos el método de enseñanza indirecto que es raramente empleado de forma pura; este método incorpora la ideología liberal dejando, en manos de los alumnos, gran parte de las decisiones de las actividades y lecciones a desarrollar. Es evidente que un método así tiene grandes limitaciones ya que se da una tiranía en la enseñanza asumiendo los alumnos el papel de responsables de su propia educación.

En el centro, situamos una metodología intermedia que considera la autoridad docente y las sensibilidades del alumno en el proceso de enseñanza. Este método ha sido denominado también como método de la limitación, o resolución de problemas (Tinning, 1992:127):

*“Con este método las interacciones del profesor con la clase se supone van a ser menos autoritarias y uno podría esperar que las distintas formaciones de las clases serían menos rígidas y más ad hoc que con el método tradicional”.*

En el campo de la Educación Física, la organización y el control de la clase se convierten en un problema; ya que, en general, se opera en espacios abiertos, a diferencia del resto de las asignaturas, convirtiéndose en un medio de liberación para el alumno que a veces exige un férreo control por parte del docente (Díaz del Cueto, 2005).

De esta manera, la paciencia se convierte en un atributo moral indispensable, controlar la impulsividad desiderativa se entiende como una necesidad que en muchos casos supera la madurez de los propios alumnos. Cuando el docente no interactúa abiertamente con todos los alumnos, se dificultan los procesos de comunicación entre ellos.

Además de estas dificultades, autores como Contreras, (1998), nos plantean algunas necesidades a las que debemos enfrentarnos para convertir el aula en un espacio de praxis educativa:

- Existe una necesidad de reducir la información por parte del profesor y que se centre en lo esencial.
- El docente debe abstenerse de cualquier tipo de comentario que distraiga al alumno de la tarea principal.
- Es conveniente aumentar las tasas de feedback interrogativo.
- Es preciso estructurar las condiciones de práctica de modo que se facilite la atención de los alumnos.

Otro aspecto que influye en los procesos interactivos de la Educación Física son las decisiones que se toman por el docente en la programación de los contenidos. Por ejemplo, podemos ver que los docentes tienden a no modificar las rutinas de clase, planifican mentalmente las clases en poco tiempo, se preocupan de que los alumnos estén activos y entretenidos sin preocuparse de lo que realmente deben aprender:

En este sentido, podemos decir que la situación en la que se encuentra la escuela en la actualidad puede definirse como una pedagogía engañosa que se basa en que la realidad educativa funcione. Los alumnos están destinados a obedecer, por lo tanto se suprime su capacidad de reflexión y pensamiento, para así anular su voluntad. (Macedo, 1994:134):

*“La obediencia es tan importante que actualmente toda la educación no es otra cosa que el aprendizaje de cómo obedecer. Es un principio*

*generalmente reconocido...la razón de esto es que la obediencia enseña a la persona a ser celoso observando la ley, la cual es la primera cualidad de una norma. Así después de que uno ha anulado la voluntariedad como resultado de su primera labor con niños, su principal objetivo debe ser la obediencia”.*

El docente asume un rol activo en las clases basado en explicar y transmitir información, mientras los alumnos desde una actitud pasiva copian y memorizan esa información para sus posteriores exámenes. Sólo se relacionan de manera interactiva en aspectos funcionales, organizativos, pero en la construcción del conocimiento no hay interacción, ya que el alumno asume la información del profesor sin poner demasiados inconvenientes (Ríos, 2009).

Con esta situación, las relaciones en el aula no suponen una práctica educativa sino un espacio donde sólo caben las explicaciones teóricas magistrales. El alumno pierde protagonismo en su propio proceso de aprendizaje, se obvian sus intereses y se anulan sus capacidades personales. El docente formula preguntas cuya respuesta ya conoce; en cualquier otra situación un comportamiento de esta naturaleza sería absurdo pero en el contexto del aula se asume como algo natural.

Como consecuencia, los alumnos no preguntan nada sobre los temas tratados, se limitan a tomar nota y asimilar las informaciones como una imposición necesaria. Este hecho desvirtúa y empobrece las relaciones del aula anulando su motivación a la participación. Los alumnos están presentes en la clase físicamente sin estar conectados con el proceso educativo. Mientras tanto, el docente adopta el rol basado en la transmisión de información (Jackson, 1991:121):

*“Incluso cuando el profesor actúa como una emisora de radio, resulta dudoso que todos los alumnos estén conectados. Un modelo más aceptable es el profesor comunicándose con diferentes individuos por periodos breves y esporádicos, y que el resto del tiempo estos alumnos respondan a otros estímulos”.*

En este sentido, la comunicación en el aula es posible sólo con aquellos alumnos que se sitúan en una disposición participativa, con los que están conectados, si bien sucede que la mayor parte se sitúa en la ambigüedad entre estoy con la cabeza en otro sitio o estoy atento levantando la mano para contestar.

Al docente no le será fácil valorar estas cuestiones de absentismo psicológico de los alumnos, ya que entre interactuar con uno y observar al resto necesitamos una destreza considerable. Ganarse la atención de los alumnos será fundamental y difícil en estos niveles de enseñanza, lo único que puede garantizar un aprendizaje y unos logros educativos es el interés que el alumno manifiesta por lo que en ese momento se está tratando. Todo esto conlleva la necesidad de atender y la atención, suponen deseo de comunicarnos y deseo de aprender.

Además, sucede que el deseo de aprender no puede derivar de realidades acotadas con la fría burocracia para que sea el docente el que despierte la curiosidad y la motivación del alumno. Sólo se aprende aquello que se desea. Por lo tanto, es inevitable partir de las sensibilidades del alumno, sin perder el rumbo del sentido común adulto y prefijado.

De esta forma, en las aulas no se debate, no se discute, no se enseña a pensar, por lo tanto, no suscitamos interés y con estas premisas es difícil educar auténticamente (Freire, 1969:81):

*“¿Cómo aprender a discutir y a debatir con una educación que impone? Dictamos ideas. No cambiamos ideas. Dictamos clases. No debatimos o discutimos temas. Trabajamos sobre el educando. No trabajamos con él. Le imponemos un orden que él no comparte, al cual sólo se acomoda. No le ofrecemos medios para pensar auténticamente, porque al recibir las fórmulas dadas, simplemente, las guarda”.*

Hasta este punto, hemos analizado algunas de las consecuencias que ha tenido una visión paradigmática positivista en la interacción profesor-alumno. Es el momento de valorar cómo podemos convertir la escuela en un lugar de interacción para la praxis educativa.

### **3.1.2 - La interacción desde un punto de vista hermenéutico**

Para crear una praxis educativa en el aula, debemos ganarnos la atención y el interés de los alumnos, el programa educativo al que se ciñe el profesor debe ser una referencia educativa flexible y aproximativa y no un todo inmodificable pese a los bostezos de los alumnos. Casi con toda seguridad, cada materia puede ofrecer campos de saber cercanos a los intereses de los alumnos, despertando su curiosidad.

El aula debe convertirse en una praxis educativa donde el docente se convierta en un facilitador para la construcción de conocimiento desde la interacción dialógica.

Por consiguiente, el docente se convierte en un intermediario en los procesos de enseñanza-aprendizaje, responsable de la orientación que asuma ese proceso dialógico relacional. En su influencia educativa, está la clave de una educación crítica que comprende los significados culturales en los que se mueve (Rivas, 2003). El docente y el alumno que abordan conjuntamente la resolución de las tareas educativas, poseen una representación inter-subjetiva de la situación para poder operar conjuntamente en la definición de esa situación.

Así pues, la autoridad del docente depende exclusivamente de sus muestras de respeto, interés y consideración en el hecho comunicativo hacia los alumnos posibilitando su reconocimiento (Burbules, 1999:64):

*“Así, la autoridad en el contexto de una relación dialógica puede tener una legitimidad que no se base ni en papeles y privilegios institucionalizados ni*

*en suposiciones aceptadas sin examen concernientes a la pericia. Ni hay que verla como una posesión estática de un sólo interlocutor, que éste lleve al encuentro dialógico como una condición a priori. La autoridad se debe ver más bien como algo que crece en el transcurso de un intercambio comunicativo donde se reconocen diferencias en conocimiento, experiencia o capacidad sin reedificarlas”.*

El docente es respetado por los alumnos porque actúa como un guía, el trato humano dispensado a los alumnos, es reconocido por ellos y le conceden la autoridad que todo educador se merece. Es necesaria la equidad pero debemos ser conscientes de que la autoridad del docente no está entredicho, ya que en esta igualdad creada en el aula, gana la autoridad moral exigible a un gran educador que actúa, como facilitador de conocimiento, en el desarrollo de las interacciones en el aula.

Por lo tanto hay que tener en cuenta que hay dos formas de negar esa igualdad. Una es a través de una concepción homogeneizadora, que trata de imponer a todos un mismo modelo educativo. Otra, consiste en afirmar como primer objetivo la diversidad, con lo cual se llega incluso a valorar como positivo que el alumnado de grupos excluidos no aprenda lo que exige actualmente la sociedad de la información. Superar ambos extremos, debe ser nuestro reto desde esta experiencia educativa.

Este reto (Freire, 1980), se define como la búsqueda de formas de enseñar coherentes, que apuestan por una educación asociada a los lenguajes de crítica y posibilidad, convirtiendo la reflexión y la acción en partes de un proyecto social que busca la humanización de los procesos de aprendizaje. Estamos hablando de una autoridad basada en la emancipación social, en la que se justifica su poder en base al ejercicio de la pedagogía crítica, que permite al docente tratar a los alumnos como personas a las que no sólo se las tiene en cuenta sino que se convierten en los protagonistas de su propio proceso de construcción epistemológico.

A esta democratización de los procesos de enseñanza-aprendizaje, se llega a través de la negociación, en la que cada participante renuncia a su propia representación pero se puede ver que el docente renuncia menos a sus significados que el alumno, puesto que estamos en una relación asimétrica.

En cualquier caso, el éxito de la negociación dependerá de que se utilicen formas adecuadas de mediación semiótica, es decir, de que se utilicen los instrumentos apropiados para que cada uno de los participantes pueda hacer accesible, al otro, su representación de la situación. Este planteamiento conduce a dirigir los esfuerzos hacia el estudio de las funciones que cumple el lenguaje en la interacción docente-alumno y de su articulación en las actuaciones de los elementos del contexto en torno a los cuales se organiza la actividad conjunta de los participantes.

Así pues, el discurso educacional no se analiza como una cadena de secuencias y de intercambios comunicativos en torno a las tareas de aprendizaje y tampoco responde a formalismos de comportamiento en los actos de habla. El discurso convierte el aula en un escenario para la praxis educativa.

Las complejidades de los procesos de enseñanza-aprendizaje no pueden basarse en escenificar actuaciones entre docente y alumnos. La realidad del aula es mucho más compleja y sería un error contemplar la interacción entre el profesor y los alumnos como la “escenificación” de un guión con un reparto de roles establecidos de antemano. Lo que sucede en el aula, lo que hacen y dicen el docente y sus alumnos es en gran medida, el resultado de un verdadero proceso de construcción conjunta.

Estos contextos de interacción en el aula, tienen dos elementos esenciales; la estructura social y la estructura de contenido académica. Ambas están relacionadas y su articulación no siempre es fácil.

Por un lado, la estructura de participación o estructura social, se refiere a lo que se espera que hagan el docente y los alumnos, a sus derechos y obligaciones en el transcurso de las actividades. Por otro, la estructura de contenido o académica, que se refiere al contenido de la actividad escolar y su organización. Existe una necesidad de que nos pongamos de acuerdo en la articulación de estos dos elementos con el fin de asegurar que la actividad discurra sin rupturas ni malentendidos.

La clave del análisis de la interacción docente-alumno, residirá entonces en comprender cómo se produce esta construcción conjunta y cómo a través de ella, el profesor consigue andamiar el progreso de los alumnos (Coll y Sole, 1991:13):

*“Pero tan importantes o más si cabe, para el desarrollo de actividad son los marcos interpersonales de referencia contruidos a través de la acción conjunta de los intercambios comunicativos entre el profesor y los alumnos. Son ellos los que determinan la forma que va tomando la estructura social y la estructura académica y su evolución a lo largo de la actividad conjunta. Gracias a ellos, los participantes pueden llegar a atribuir significado compartido a sus actuaciones y verbalizaciones respectivas, al contenido de aprendizaje a los derechos y obligaciones de cada cual y a los objetivos que se persiguen con la actividad”.*

Para que los alumnos y el docente puedan integrarse en los procesos educativos atribuyendo significado y conocimiento a sus prácticas educativas, resulta imprescindible la reflexión (Schön, 1992) promovida por cada interlocutor y compartida sobre dichas prácticas en la interacción dialógica.

En la actualidad, una de las necesidades de la Educación Física, es la comprensión por parte del alumno de cómo se desarrollan los procesos comunicativos (Azeredo, 2003) ya que estos, son fiel testigo de la realidad educativa (Rosa, 1998: 9-10):

*“La comunicación eficiente depende de algo más que de la mera articulación lógica del propio discurso por parte del maestro y de la reconstrucción de ese discurso por parte del educando. El conocimiento no es sólo una experiencia de construcción cognitiva, sino que, más bien, depende de una experiencia de comunicación vital con un objetivo, que en el aula, se da por medio del encuentro y en el encuentro entre dos seres: el alumno y el profesor”.*

A través de la comunicación, y el diálogo podemos llegar a los procesos de auto-reflexión (Carr, 1995), necesarios para la construcción de conocimiento y aprendizaje dialógico. El alumno empieza a pensar y el conocimiento se construye desde la reflexión en la acción (Schön, 1992).

La auto-reflexión implica un análisis crítico del trabajo que realizamos. Al reflexionar sobre el trabajo cuestionamos su validez, nos preguntamos qué significa para nosotros o para los alumnos el trabajo que desempeñamos y nos ayuda a darles sentido a nuestros conocimientos. La respuesta a estos interrogantes la podemos encontrar en la experiencia cotidiana de nuestro trabajo y el de la reflexión crítica sobre los problemas que se derivan de esa práctica como retos personales.

La reflexión no es un hecho aleatorio. Es una consecuencia de la preguntas límite de los problemas. En las situaciones que nos vamos encontrando a lo largo de la vida, nos topamos con numerosos obstáculos. No obstante, sólo algunos merecen ser llamados problemas y son aquéllos que tienen un sentido especial en nuestra perspectiva existencial. El fomento de la reflexión es labor docente que nosotros debemos asumir como facilitadores de conocimiento en la Educación Física, es un proceso complejo que supone una comprensión de la realidad concreta de la sociedad, de la escuela y del alumno (Martínez Álvarez y Gómez, 2009).

Aun así, debemos reconocer que vivimos en un mundo en el que no hay tiempo para la reflexión como nos explica Azeredo, (2003) y esto supone un desencantamiento general a todas las líneas de pensamiento.

El esfuerzo filosófico de la reflexión conlleva una actitud humilde y valerosa. La auto-reflexión es humilde, pues reconoce los límites de las situaciones vividas. Sólo alguien que no sabe, alguien a quien aún le queda mucho por conocer, emprende una búsqueda para ampliar su saber. Y es valerosa, porque siempre es un gesto de desafío y por esto mismo, siempre tiende a arrastrar peligros, amenazas.

La mirada reflexiva hacia nuestra labor en la docencia es reveladora, señala cosas que pueden incomodar, desconcertar, exigir cambios para los que a veces no se está preparado. La auto-reflexión supone entre otras cosas liberarse de los constreñimientos de la tradición sometiendo a un mayor auto-control racional en nuestras prácticas educativas (Carr, 1990).

Así pues, debemos concentrarnos en la capacidad reflexiva de los participantes, es decir, el docente hacia su papel en el aula y el alumno en su proceso de formación, reflexionando en los procesos educativos (Schön, 1992:36):

*“Podemos reflexionar sobre la acción, retomando nuestro pensamiento sobre lo que hemos hecho para descubrir cómo nuestro conocimiento en la acción puede haber contribuido a un resultado inesperado. Podemos hacerlo así una vez que el hecho se ha producido, ya tranquilamente, o podemos realizar una pausa en medio de la acción para hacer lo que Hannah Arendt (1971) denomina un “pararse a pensar”.*

Por tanto, nos hace falta promover la interacción dialógica entre docente-alumnos, en el aula de Educación Física para que los educandos se sientan los verdaderos protagonistas. Potenciar el aprendizaje dialógico desde

la reflexión que se suscita en su formación será la clave en la que se debe articular la praxis educativa.

### **3.2 - La Interacción dialógica en los procesos de Enseñanza-Aprendizaje**

Para comprender la importancia que tiene la interacción dialógica en el aula debemos darnos cuenta de cómo se entiende la enseñanza-aprendizaje desde el punto de vista de la interacción entre docente y alumno.

En la actualidad, la educación se entiende como una función de llenado donde se persigue abotargar de datos al estudiante sin enseñarle a discernir reflexionar y emanciparse de la realidad. De esta manera, el docente interactúa verbalmente con el alumno aportando datos a su mente, no hay necesidad de que el alumno adopte una postura activa ni de pensamiento ni de reflexión, sólo precisa escuchar todo lo que recibe pasivamente.

Desde la responsabilidad educativa asumida, debemos posibilitar entre todos los participantes del aula encuentros entre sujetos que posibiliten los consensos necesarios, para la construcción de conocimiento.

Como docentes nos hace falta adoptar una posición interactiva con el alumno que posibilite despertarlo, superando ese estado de pasividad en el que se envuelve, cuando el docente sólo valora la transmisión de la información obviando su capacidad emancipadora. La comunicación entre todos conlleva despertar a los alumnos a la reflexión y posibilita recuperar la actitud participativa y el aprendizaje dialógico.

La importancia de la comunicación en los procesos educativos, como vía de desarrollo de la reflexión, nos lleva a profundizar, en los siguientes apartados, en tres aspectos, que están relacionados con el significado y la comprensión de nuestro objeto de estudio. Nos referimos a: los procesos comunicativos, el diálogo y la razón comunicativa.

### 3.2.1 - Los procesos comunicativos

La comunicación, desde su derivación etimológica latina, significa comunión con otras personas. En este sentido, se puede entender como el acto social por excelencia que humaniza a la sociedad. Como decía Heidegger (1951), tiene un sentido ontológico y un carácter existencial, ya que define nuestro ser con los otros: con relaciones de recíproca comprensión con el otro. La comunicación es plenitud del individuo y plenitud de la humanidad (Sarramona, 1988), de manera que une a las personas y posibilita que se pongan de acuerdo en todos los sentidos de lo humano. Así lo define Azeredo (2003:60):

*“Comunicar y comulgar tienen el mismo origen etimológico. Comulgar es una forma de participación de unión. El verbo latino comunicare tiene el sentido de hacer común, de hacer saber (Cunha 1982:202). Ese significado nos remite a la finalidad última del trabajo docente: para construir el bien común, es necesario que el saber se convierta en algo común, acabar con la idea del conocimiento como propiedad privada, y poner lo que se produce al alcance de todos, para que los individuos se apropien de él y lo transformen”.*

Los procesos comunicativos y la intercomunicación implican la comprensión del mundo en la experiencia existencial. La vida no implica el lenguaje, ni la postura erecta que permitió la liberación de las manos. Existimos a medida que la mente y el cuerpo humano, son conscientes y captadores de aprendizaje. Este hecho, se convierte en una realidad importante en nuestra área de conocimiento de la Educación Física, en la que abordamos al ser humano en su integridad.

Reflexionar, evaluar, programar, investigar, transformar son especificidades de los seres humanos en el mundo (Freire, 1997:23):

*“La vida se torna existencia y el entorno, mundo, cuando la conciencia del mundo, que implica conciencia de mí, al emerger ya se encuentra en*

*relación dialéctica con el mundo. La cuestión de la tensión conciencia-mundo que implica relaciones mutuas, ya llevó a Sastre a decir que “conciencia y mundo se dan al mismo tiempo”.*

Cuando la relación se afecta con el otro, participamos en dualidad, ambas personas se unifican con lo que comparten. Interactúan las personas cuando nos tratamos como sujetos y cuando aparte de estar en el mundo existimos en él, no se trata de vivir sino de existir y al existir le corresponden una serie de exclusividades (Freire, 1969:29):

*“Existir es más que vivir porque es más que estar en el mundo. Es estar en él y con él. Y esa capacidad o posibilidad de unión comunicativa del existente con el mundo objetivo, contenida en la propia etimología de la palabra, da al existir el sentido de crítica que no hay en el simple vivir”.*

La manera en la que nos relacionamos los sujetos determinará la situación, si nos basamos en la alienación (Alius) considerando al otro como un ser indeterminado que no adquiere relevancia, no existe un proceso comunicativo. En cambio, si consideramos al otro en su alteridad (Alter), lo recibimos como una persona determinada con su situación real.

El ponernos en comunicación con otros, supone superar nuestra naturaleza inconclusa que necesita interactuar con otros para superar nuestro solipsismo. La ex – sistencia (salir de si mismo) a través de la relación con los demás, adquiere diferentes perspectivas según los núcleos de reflexión filosófica.

La educación se hace consciente de la naturaleza inconclusa del ser humano, así como de los conocimientos que pretende generar. Nos insertamos en una búsqueda permanente, fundamental para formarnos en la práctica educativa. Esta toma de conciencia y curiosidad, es indispensable en los procesos educativos. La conciencia del in-acabamiento hace al ser educable. El in-acabamiento, sin la conciencia de él, engendra el adiestramiento y el

cultivo. Los animales son adiestrados, las plantas son cultivadas, los hombres y las mujeres se educan.

En este sentido, la comunicación es una forma de encuentro con uno mismo entendiendo el yo y el tú como realidades unificables. Heidegger (1951), desde una dimensión más trascendental explica que la existencia humana es coexistencia. No se puede existir sin el otro, el tú es garante reafirmante del yo. Los filósofos neo-escolásticos explican que el otro es un factor de constitución del yo (Sarramona, 1988:38-39):

*“La soledad radical del yo está destinada al diálogo, a completarse en la comunidad, el hombre que rehúye a la soledad se vacía; el hombre que se entrega imprudentemente se pierde”.*

El aislamiento negativo no es de aquel que metódicamente se retira, sino el del individualista que hace que todos sus intereses giren en torno a él. El aislamiento solo tiene sentido cuando, en vez de negar la comunión con otras personas la confirma como un momento suyo.

La convivencia surge en la co-operación, los demás imprimen la impronta de mi modo de ser, nos conectamos en convivencia, somos con los otros y por los otros. El reconocimiento del otro posibilita su condición de sujeto asegurándonos que los procesos comunicativos se constituyan en una praxis educativa. Juegan al juego de la comunicación, como explica Burbules (1999), que define este juego como una práctica interactiva guiada por reglas generales, motivada por diversas formas de satisfacción y dirigida a un fin determinado.

Cuando ponemos en riesgo el juego de la comunicación ponemos en riesgo al individuo mismo, en la comunicación no somos seres conclusos sino libres de opciones y alternativas que nos configuran. En el contexto educativo además será el objeto central de la reflexión pedagógica.

El proceso de enseñanza-aprendizaje y la comunicación siempre han estado unidos. Según Valongo y Suely (2006), el proceso educativo es establecido por el intercambio de conocimientos y experiencias de los sujetos involucrados, siendo la comunicación educativa (Rodríguez y Padilla, 2011) indispensable para que este hecho ocurra.

El acto de enseñar es por excelencia un acto de comunicación, de compartir el conocimiento, ideas, sentimientos, creencias o valores propios de la cultura de un determinado grupo social. La enseñanza es considerada, hace milenios, como el principal sistema de preservación del patrimonio cultural de un grupo, transmitiéndolos a nuevos integrantes o introduciéndolos en la vida común.

Sin embargo, hay que comprender que el aprendizaje no se da por medio de copia o memorización o determinado contenido; por el contrario se da, a través de experiencias pasadas del individuo. El aprendizaje es el proceso por el cual el comportamiento se modifica producto de la experiencia, no se restringe a la asimilación de contenidos o técnicas, sino también por sentimientos y emociones.

La interacción dialógica en el proceso de enseñanza-aprendizaje cuenta con una noble aspiración a priori que será la de enseñar a usar racionalmente la inteligencia y superar los rigores del razonamiento instrumental, para humanizar la realidad educativa desde las interacciones sociales del aula.

Para cumplir con este propósito, es preciso dar explicaciones y recibirlas, comprender, aclarar y sobre todo, atenerse a razones. Sólo así podemos crear las consideradas como éticas dialógicas que son las que nos ayudarán a definir los ideales de justicia desde las concepciones de consenso social (Marina, 1995:206):

*“Dicen que no hay una razón solitaria. El monólogo es siempre irracional, o al menos insuficientemente racional. La fetén de la razón es el diálogo real.*

*Appel y Habermas consideran que todos los afectados por una norma son dignos y necesarios para asegurar el consenso, y que sólo el consenso garantiza la validez de una propuesta. Si todos los miembros afectados por una norma dicen que es válida, la norma es válida”.*

La racionalidad no exige tener en cuenta toda la información, todos los argumentos y todas las evidencias pertinentes. En la sociedad moderna, es la información la que se convierte en objeto de obsesión. Se dispone de todos los medios posibles para recopilar el mayor número posible de informes.

Así pues, la era de la información (Barthes, 2000) nos ofrece un mundo lleno de posibilidades para comunicarnos (Sarramona, 1988). El exceso de información y la mediatización de la realidad, sitúa las interacciones sociales en un contexto de debilidad, el ser humano se siente desamparado en un mundo que no cesa de cambiar.

La comunicación nos lleva a una situación de mayor horizontalidad en las interacciones que se dan en el aula, donde el profesor no se impone a los alumnos. La igualdad preside el aula en cuanto a la acción comunicativa se refiere (Burbules, 1999:55-56):

*“Toda acción comunicativa supone la simetría y la reciprocidad de las expectativas normativas entre los miembros del grupo (...) El “respeto” es una actitud y un sentimiento moral que se adquiere primero a través de esos procesos de socialización comunicativa. Ello implica que la base del respeto puede verse afectada sino se dan las condiciones para que se desarrolle un sentido de la propia valía y del aprecio de los demás”.*

Este tipo de comunicación humaniza la sociedad, admitiendo al otro como sujeto desde el diálogo, se supera la condición animal, la palabra reafirma la existencia del individuo (Savater, 1970:191):

*“Somos absorbidos por lo que decimos. El lenguaje sólo es fecundo porque devora la existencia; el animal mudo, inocentemente vivo, muere en la*

*palabra que se nutre de él y cuya universalidad perdurable acabará con la inmediata particularidad del existente individual. La inadecuación del animal a la universalidad es su enfermedad original y el germen innato de su muerte. El animal muere y el hombre comienza a hablar”.*

De este modo, la comunicación necesita crear comunidades y para ello la participación es fundamental, en relación con otros, nos sentimos realizados, como seres sociales y a la vez, las personas comunicamos realidades, sugerimos y transmitimos sentimientos a los demás con aspectos contextuales de nuestra presencia y con la expresión dinámica que creamos. Los seres humanos, vivimos gracias a la comunicación y muchas de las prácticas que consideramos que nos definen como seres humanos son un resultado directo de la manera en que nos comunicamos con el resto de las personas.

Si el acto comunicativo es algo más que hacer común y hacer saber, podría pensarse que esa expresión debe entenderse, no sólo como un gesto del docente que hace saber al alumno alguna cosa, sino que construye el conocimiento y crea la cultura con el docente y los compañeros en el proceso comunicativo.

### **3.2.1.1 - El diálogo**

A la hora de comprender los significados que entraña el concepto del diálogo, debemos relacionarlo con la interacción, en la medida en la que el término día- viene a decir que somos dos las personas que hablamos juntas. Por otra parte, el concepto -logos hace referencia a razón, juicio, pensamiento y no sólo a la palabra o el lenguaje. Cuando hablamos de razón, entendemos en el amplio sentido de la palabra, juicio, opinión, reconocimiento. Esta concepción de logos indica que las pretensiones de validez tienen una condición negociada y relacional.

Por consiguiente, dialogar supone una confrontación de razones entre dos interlocutores, una relación epistemológica con voluntad de comunicación.

En esta relación no deben existir intransigencias, se precisa buena voluntad y debe haber un concepto de la verdad que sustente una búsqueda conjunta. El reconocimiento mutuo entre personas que posibilita la comunicación, sólo puede establecerse verdaderamente cara a cara desde los horizontes de la comprensión (Asensio, 2004:187):

*“Querer comprender al otro supone sólo la mitad de la plataforma para un diálogo auténtico. Yo mismo debo estar dispuesto a ser comprendido por el otro, y también preparado para posibles incomprendiones. Y lo mismo vale para la otra parte. La otra parte no es ni un muro ni la proyección de mí mismo”.*

Por lo tanto, se trata de que el alumno sea capaz de participar en un intercambio de pensamientos y opiniones en el que las personas tienen la necesidad de mostrarse sensibles a las razones de los demás, entablar un diálogo, supone hablar sin una rúbrica final a lo expresado, sin afanes persuasivos en la aplicación de la mayéutica socrática. Burbules (1999:11) indica que:

*“Empleamos aquí el método socrático. Apelo a ustedes, les formulo una pregunta y ustedes la responden. ¿Por qué no me limito a darles una conferencia? Porque con mis preguntas aprenderán a enseñarse a sí mismos. Con este método de preguntar, responder, preguntar y responder, procuramos desarrollar en ustedes la capacidad de analizar el vasto conjunto de hechos que constituyen la relación entre los miembros de una sociedad determinada. Preguntar y responder. A veces pueden creer que han hallado la respuesta correcta. Jamás hallarán la respuesta correcta, absoluta y definitiva. En mi clase, siempre hay otra pregunta, otra pregunta que busca respuesta”.*

El diálogo compromete a cada persona en su totalidad, supone vaciarse de uno mismo, dar cabida a las ideas y sentimientos de los demás, dar opción y modificar, si conviene el caso a nuestra manera de ver las cosas y tomar conciencia de nuestros prejuicios y limitaciones (Asensio, 2004). Escuchar se

convierte en la esencia del diálogo. Al escuchar, al dialogar dejamos de imponer un mundo para descubrir la existencia de los otros. Esto no será una empresa fácil, se necesita humildad epistemológica para percatarnos de la falta de objetividad de nuestras objeciones, se trata de contar con los demás para construir con los otros.

Cuando creamos encuentros inter-subjetivos en el aula, procuramos alcanzar una mutua comprensión entre interlocutores; de acceder a una nueva forma de interpretar las cosas; de lograr un conocimiento operacionalmente más ajustado de aquello sobre lo que se está conversando.

En esta misma se manifiesta Burbules (1999), cuando señala que el diálogo es una relación comunicativa simbiótica entre iguales que exige un compromiso tanto emocional como cognitivo. La inteligencia cognitiva, los sentimientos recíprocos de interés, respeto, aprecio y esperanza de los participantes, son los que sustentan esta interacción.

En el diálogo no importa la posición académica de los interlocutores, sino los argumentos que fundamentan las pretensiones de los sujetos. Estas interacciones presiden la dinámica de los centros educativos. La igualdad y la disposición dialógica deben ser las bases de la educación moderna (Freire, 1997:108):

*“Si en verdad, el sueño que nos anima es democrático y solidario, no es hablando a los otros, desde arriba, sobre todo, como si fuéramos los portadores de la verdad que hay que transmitir a los demás, como aprendemos a escuchar, pero es escuchando como aprendemos a hablar con ellos. Sólo quien escucha paciente y críticamente al otro, habla con él, aún cuando, en ciertas ocasiones, necesite hablarle a él... El educador que escucha aprende la difícil lección de transformar su discurso al alumno, a veces necesario, en un habla con él”.*

Desde la argumentación interpersonal llegamos a considerarnos como sujetos. Por lo tanto, a reconocernos comunicativamente como personas (Oliveira, 1993:160):

*“Una comunidad de argumentación sólo es posible sobre la base de un reconocimiento mutuo originario: el reconocimiento de los demás como sujetos de los mismos derechos como compañeros en el debate crítico. La argumentación es incompatible con la manipulación, el materialismo, pues ello comportaría la negación de la autonomía, el sentido crítico original, inherente a la práctica comunicativa”.*

Este hecho supone la necesidad de superar la unilateralidad comunicativa de la interacción profesor-alumno y basarnos en el diálogo para construir conocimiento y democratizar los procesos educativos (Freire, 1997:100):

*“La interacción dialógica no puede ser entendida como instrumento usado por el educador, a veces, en coherencia con su opción política. La interacción dialógica es una exigencia de la naturaleza humana y también una reclamación a favor de la opción democrática del educador”.*

Cuando iniciamos un diálogo con alguien vemos que el diálogo nos lleva; no podemos predeterminar nada y por lo tanto quedamos a expensas de la relación que tenemos los interlocutores. No llegamos en ningún caso a conducir la conversación, sino que caemos en ella, estando supeditados y comprometidos con el diálogo como un encuentro epistemológico. La capacidad para alterar nuestras propias creencias, modificar nuestros comportamientos, encontrar nuevas soluciones a viejos problemas o desarrollar nuestras actitudes creativas, dependen de la capacidad que desarrolle el docente en los alumnos para tolerar el diálogo en su formación.

Esa relación de comunicación interpersonal constituye un nuevo estilo educador. Para este menester, se debe acercar el lenguaje a los

alumnos, interactuar con ellos, dialogar para comunicarnos y posibilitar la construcción de conocimiento.

El lenguaje será la herramienta en los procesos comunicativos que conllevará toda una serie de condiciones, tales como: deseo de entendimiento, búsqueda del saber, superación de los intereses personales, disposición a escuchar al inter-actuante (Burbules, 1999:35):

*“La palabra nace en un diálogo como una réplica viva dentro de él; la palabra se configura en una interacción dialógica con una palabra que está ya en el objeto. Una palabra forma un concepto de su propio objeto en forma dialógica (...) Toda palabra está dirigida hacia una respuesta y no puede escapar de la profunda influencia de la palabra respondiente que anticipa (...) La palabra encuentra una palabra ajena, no puede sino encontrarla en una interacción viva llena de tensión”.*

Por lo tanto, el lenguaje muestra las mismas dependencias que manifestamos las personas y es preciso que este lenguaje se ponga al servicio del diálogo para conseguir que las palabras sean algo más que mero discurso vacío. El docente en su rol de facilitador en la construcción del conocimiento, deberá hacer uso de la mayéutica socrática y resulta imprescindible la pedagogía de la pregunta de Freire (1969).

La interrogación o el método interrogativo, como vía de concienciación para el inter-actuante queda vigente como una forma de reflexión facilitada por el docente; eso sí, superando los afanes persuasivos. Cuando el interlocutor de un diálogo plantea una pregunta puede hacerla con una variedad de propósitos diferentes pero en nuestro caso, sólo nos sirven las preguntas que contienen una dosis de crítica importante que permita a los alumnos emanciparse de la realidad en la que viven.

El preguntar es el núcleo del proceso dialógico, ya que en los planteamientos de las preguntas es donde se genera la capacidad de los

alumnos de pensar. Es importante que estas preguntas que se plantean no estén fundamentadas en la búsqueda de una respuesta adecuada, ya que en este caso, desvirtuamos la acción educativa que nos proponemos.

No podemos obviar las respuestas que subyacen de las preguntas inteligentes y críticas con las que queremos despertar a los alumnos. Entendemos que deben ser respuestas reflexionadas y comprometidas con las preguntas que se han formulado. Las respuestas se convierten en el termómetro que mide la calidad del conocimiento que hemos construido alrededor de dichas preguntas.

Así pues, se trata de enseñar a reflexionar y a criticar a los alumnos sobre las cuestiones y formas de la vida social establecida. Sólo así, se libera a la humanidad de la opresión y de las formas de pensamiento alienadas que muchas veces gobiernan nuestra sociedad. Hablamos de una teoría ética de autorrealización que antepone la fuente de los ideales humanos al lenguaje y al discurso, el objetivo final será la transformación del mundo, la emancipación, la Ciencia Social Crítica se encargará del análisis y de la exploración de la acción comunicativa.

### **3.2.1.2 - La razón comunicativa**

Para Freire (1969), una de las primeras tareas de la educación ha de ser fomentar el espíritu crítico, potenciar la capacidad de preguntarse. En la realidad social y educativa, lo que más cuesta comprender es el hecho de que los profesores no somos transmisores de saber, tal y como se pretende, sino que desde nuestro campo de conocimiento trabajamos con personas que están socializándose y están recibiendo una visión del mundo con sus valores humanos. La falta de visión lleva a los educadores a actuar sin convicción y sin actitudes que sugerir.

El esfuerzo reflexivo se convierte en importante ya que desde la comunicación, recuperamos al ser humano, tanto al docente como al alumno, que se han quedado anclados en una visión positivista. En esta acción comunicativa los interlocutores deben fundamentarse en las condiciones ideales del habla que garantizan el reconocimiento mutuo entre todos como personas y la validez de los discursos (Mardones y otros, 1996:24):

*“La comunicación, si nos damos cuenta, funciona siempre que le concedemos al otro la garantía de que se expresa con verdad, veracidad y con corrección o con rectitud. Lo cual quiere decir, que la comunicación siempre está funcionando con unas garantías de validez. Es decir si no queremos separarnos inmediatamente y marchar cada uno por su lado, apelamos a esas pretensiones de validez que decía”.*

Por consiguiente, se ha de comunicar la verdad; ofrecer veracidad a las personas asegurando la confianza y el reconocimiento; tener una corrección, una adecuación a las circunstancias, una rectitud, expresándonos convenientemente.

En la acción comunicativa, los intereses personales nos desorientan para justificarnos y desvirtúan la racionalidad. Por ello, debemos actuar de acuerdo al imperativo categórico Kantiano que es el que nos insta a la decencia moral. En el imperativo categórico, se exige a la persona que actué en sus interacciones sociales con la misma justicia con la que quisiera esos actos hacía si mismo. Este imperativo asegura la ética comunicativa. Además se trata de que la veracidad consensuada sea un fundamento indispensable en la comunicación que exista verosimilitud en la transmisión de experiencias subjetivas.

De esta manera, nos aseguramos un código deontológico a la hora de afrontar la interacción dialógica. Se puede cuestionar la verdad, se puede discutir y cuestionar la veracidad del que habla. Entonces, tenemos que

pararnos a pensar si merecemos esa credibilidad y si son los modos adecuados.

En cualquier caso, en esta crisis de la comunicación, nos adentramos en el discurso que se refleja como una situación anómala en la que no se ha discurrido con normalidad en la comunicación. Cuando hablamos de problemas para cuestionar la verdad, se habla popularmente de la objetividad. Los griegos hablaban de aceptación por convicciones argumentadas de alguna afirmación sobre el mundo físico. La verdad no puede ser eso, tiene que ser intercambio y diálogo, la mejor argumentación por razones. El conocimiento antes de ser individual, es social y se establece en el medio social mediante las interacciones que se establecen entre los sujetos (Rivas, 2003).

Al expresarnos sobre la veracidad, el conflicto surge al dudar de la credibilidad del otro interlocutor. Esta confianza en el interlocutor no puede faltar, ya que si no hay comunicación, ni siquiera hay discurso. Cuando nos referimos a la tercera pretensión de validez, a la corrección o la rectitud, nos adentramos aún más en la moralidad ya que si no somos honrados y no procuramos ganarnos la convicción de los demás, no podemos afrontar el discurso para la comunicación.

Generalmente, estas situaciones de conflicto comunicativo, son y serán frecuentes en el aula de Educación Física, ya que no se valora la interacción dialógica que pudiera existir; en este campo educativo, no se contempla razonar ni construir conocimiento, dadas las expectativas que se le infunden institucionalmente, hasta en el rol del profesor deportivo tampoco se sabe asociar la clase a nada que no sea movimiento.

Para superar estas situaciones de conflicto se ha de asumir el diálogo crítico; desde la razón comunicativa, argumentar y llegar a consensos (Carr, 1990). Lo que podemos comprobar es que la racionalidad está presupuesta desde la raíz misma del lenguaje porque hemos descubierto que en su practicidad está implícita la razón humana.

Desde Kant y pasando por Habermas (1994) hasta la actualidad, existen tres dimensiones de la razón (Mardones y otros, 1996): La razón teórica se preocupa del mundo físico; la razón estético-expresiva se preocupa de la veracidad de la subjetividad; y la razón moral se ocupa de la rectitud y las normas de convivencia.



En la actualidad, estas tres dimensiones de la razón no han recibido el mismo tratamiento a la hora de ser valoradas. Así, cuando hablamos en términos de razón, nos referimos a la racionalidad teórica y no se valoran las otras dimensiones como la estético-expresiva o la moral. Estas dimensiones de la razón, son susceptibles de ser investigadas por las Ciencias Sociales o las Ciencias Procedimentales que valoran otras cuestiones ajenas a las Ciencias Naturales.

Como el mismo Habermas (1982) propone, para superar el problema de la racionalidad reducida se precisa un equilibrio entre la objetividad y la funcionalidad, entre la razón expresiva y la moral. También hay que comprender que la objetividad no es pura sino inter-subjetiva; la objetividad que convence a otro sujeto, con lo cual desde este hecho se presupone la necesidad del diálogo en la Educación.

Desde la racionalidad moral como fundamento y raíz de la acción comunicativa, Habermas (1982), destaca la tendencia comunicativa de los sentimientos morales como punto de partida para la ética discursiva. En este hecho la importancia del imperativo categórico es evidente (Hoyos, 2004:4):

*“...destaca la “vocación” comunicativa de los sentimientos morales, como punto de partida para la ética discursiva... La reformulación comunicativa del principio de universalización de la moral es bien conocida: en lugar de proponer a todos los demás una máxima como válida y que quiero que sea ley general, tengo que presentarles a todos los demás mi máxima con el objeto de que comprueben discursivamente su pretensión de universalidad”.*

Sin base en estos sentimientos morales, no es posible argumentar en moral. El mundo objetivo es relativizado, gracias a que en las experiencias morales se desarrolla un mundo social y un mundo subjetivo.

El principio puente, esa especie de juicio de reflexión que en la fenomenología se llama intuición valorativa, gana su fuerza en la comunicación referida a los sentimientos morales (Hoyos (2004)). No es que los sentimientos sean la materia de la moral, tampoco son juicios, sino que son indicadores, exigentes en justificar acciones asumidas voluntariamente en la comunidad. De esta manera, nos reconocemos unos a otros desde las diferencias con la base de la argumentación moral sostenida en los universales que todos identificamos desde nosotros mismos.

En el mundo actual, sólo se valora la producción, la rentabilidad y la eficacia; se da un estrechamiento de miras que supone una merma de valores, en la sociedad o en la educación. Como consecuencia de este estrechamiento de la razón moral, la Educación Física queda relegada a producir, rendir y ser eficaz técnicamente, sin principios morales que humanicen esos valores.

Este vacío de valores, lo debemos abordar ensanchando la razón moral implícita en la condición humana, superando el relativismo promovedor del nihilismo social y posibilitando desde el diálogo, poder alcanzar la humanidad que se requiere en la sociedad.

Por consiguiente, tenemos que ser conscientes de que la racionalidad comunicativa está hecha a la medida de los seres humanos; somos naturalmente razonadores e intencionalmente comunicativos. Sólo desde la intercomunicación, podemos abordar un contexto universal de significaciones, se pueden explicitar motivos y dar razones que justifiquen, no sólo el comportamiento, sino los mismos sentimientos morales.

El problema reside a la hora de establecer los valores que deben reinar en nuestro nihilismo de convicciones y en el relativismo social en el que nos encontramos. Si hemos comentado que la racionalidad práctica o moral, debe o puede imperar, ¿Cómo nos vamos a desenvolver socialmente sin referencias universales? Sencillamente, recuperando la subjetividad humana y crítica consigo misma y con los demás, basada en el ideal de la justicia y la equidad que desde el diálogo genera consenso y comunión de opiniones compartidas.

La interacción dialógica se hará efectiva cuando entre los participantes se establezca y se mantenga una especie particular de relación. Además debe haber un compromiso de los interlocutores tanto a nivel racional, emocional y social que son los que determinan el éxito (Burbules, 1999):

- **Reglas de la participación:** para que sea pedagógico se precisa participación activa de todos los participantes, entrar en una relación comunicativa con los otros, para preguntar, responder y discutir.
- **Reglas del compromiso:** se tiene que garantizar un flujo de conversación persistente que cruce preocupaciones comunes, aún difíciles y conflictivas. Este principio requiere entrega y confianza.
- **Reglas de la reciprocidad:** desde el respeto e interés mutuo se debe dar una relación reversible y reflexiva.

Por último, debemos entender que formar para el diálogo supone orientar a los alumnos en el camino de la ética y de la libertad, de la aceptación y el respeto a los demás.

### 3.2.2 - La Interacción dialógica y la Educación Física

En este punto, reflexionaremos acerca de cómo se establecen las interacciones en los encuentros epistemológicos que se producen en el aula. Según Gutiérrez (1993), este aspecto de la realidad educativa, conforma nuestro objeto de estudio y constituye el problema central de toda la pedagogía. Para adentrarnos en los significados y la trascendencia de la problemática, debemos diferenciar los procesos vinculados a la interacción profesor-alumno y a las relaciones del alumnado entre sí.

En referencia a la naturaleza de las interacciones entre profesor-alumno en las clases, sabemos que el feedback que proporcionan es bastante escaso. El patrón general es de cuarenta y cinco comentarios valorativos en treinta minutos; el feedback es más de carácter evaluativo que prescriptivo, la regañina es la fórmula de interacción más común (Tinning, 1992:88):

*“La combinación de feedback correctivo y de regañinas representa más del 80% de las interacciones totales –lo que significa es que el profesor tiende a reaccionar más hacia lo que los estudiantes hacen incorrectamente-. El entorno no parece ser fuertemente negativo, pero resulta igualmente obvio que no es un entorno positivo”.*

A la hora de definir la regañina debemos precisar que se trata de una reprimenda de baja intensidad que condiciona la interacción que pueda existir a unas formas de comunicación coercitivas y no a fomentar posibilidades de ofrecer refuerzo positivo.

Las características peculiares con respecto a otras materias educativas en lo que se refiere al control y la organización de la clase condicionan la comunicación, ya que el actuar en espacios abiertos en actividades que suponen mayor libertad de acción, los alumnos se aprovechan de esta circunstancia.

Otro problema que dificulta la comunicación entre el profesor y alumno, es la dificultad que existe para atender al docente en la clase desde el silencio. La escucha se convierte en una inquietud primordial (Vaquero, 2002: 404-405):

*“...la sensación de impotencia e inutilidad que te entra y la cara que se te debe quedar cuando después de tirarte un buen rato explicando normas básicas de funcionamiento ¿Por qué no me escuchan cuando les hablo?, además teniendo algo que decirles. Aquí se encuentra un grave escollo, reclamar su atención (quietos y en silencio) ya sentados, calentados y con todas las pilas puestas. Y tú ahí, desgañitándote”.*

Así pues, superar esta dificultad es gran parte de la labor docente, el silencio será importante para establecer pautas e informar sobre las actividades y condiciones que se deben cumplir. Esta situación nos devuelve a las consideraciones de Habermas (1994), quien manifiesta que para que exista comunicación debe de haber un interés común; además, debemos recuperar la dimensión ínter- subjetiva; esto supone crear redes de comunicación flexibles acogiendo las diferentes subjetividades.

Constantemente se están haciendo esfuerzos para comprender las causas del problema de la comunicación en claves de mejora. En esta línea, se dice que es necesario:

- Tomar conciencia que el problema está entre personas que pueden reflexionar sobre los problemas.
- Desdramatizar la percepción del conflicto y el papel de autoridad que representa la figura del docente.
- Darse cuenta de que el grupo de clase no es un ente abstracto con el cual interaccionamos. El docente se olvida, a menudo, de que lo importante es la calidad de vida del alumno en clase.
- Respetar las decisiones del alumnado y darle tiempo para que las reconsidere, despertando la necesidad de desarrollar opciones personales y de lograr acuerdos a partir de ellas.

- Empatizar con los sentimientos de los alumnos.
- Tomar conciencia de la dimensión política y de la posición de poder que la concepción hegemónica le concede al docente.

Como consecuencia, para trabajar en la dirección de la interacción dialógica es importante revisar los aspectos en los que ha de incidir el cambio. Estas mejoras en el ámbito escolar, pasan por abordar esta problemática desarrollando las relaciones sociales en el aula (Rivas, 1991) desde la horizontalidad; para lo cual resulta crucial la apertura de canales de comunicación que pongan en relación al docente y sus intereses con las necesidades del alumnado. Para favorecer este proceso es necesario romper con las relaciones jerárquicas, el silencio, la docilidad y la pasividad.

En este sentido, fomentar interacciones dialógicas en las clases de Educación Física, es la única vía que tenemos para desarrollar la perspectiva crítica en la enseñanza-aprendizaje, así como para cuestionar el proceso mismo desde una posición activa del alumno (Burbules, 1999:171):

*“El papel del diálogo es la crítica del proceso de enseñanza y aprendizaje: es el medio a través del cual se proporciona y se ajusta el apoyo (...) Cuando los niños tratan de solucionar un problema, despliegan las conductas que son características del diálogo: plantean sus propias preguntas y responden a ellas, e interiorizan, en lo esencial, el diálogo que han experimentado en los estadios iniciales de la resolución de problemas, cuando colaboraban con un individuo con más conocimiento”.*

Para llegar a construir un aprendizaje dialógico en los procesos de enseñanza-aprendizaje de la Educación Física se precisa el enfoque crítico; un modo de relacionarnos en el aula que nos permita transformar dichos procesos; con el fin alcanzar desde el punto de vista epistemológico, nuevos entendimientos en la praxis educativa.

Además, precisamos repensar la Educación Física que no puede quedar reducida a la ejercitación motriz, sin valorar los aprendizajes humanos que de ella puedan surgir. No se puede considerar que se venga a clase a hacer ejercicio como finalidad, puesto que esta misión no es propia de nuestro campo de conocimiento. Destruir este posicionamiento, tan arraigado históricamente en la conciencia de nuestros alumnos, es fundamental para no encontrarnos en condiciones que no se pueden asumir desde el punto de vista educativo.

No podemos educar sin saber ¿Quiénes somos? ¿A dónde vamos? ¿De dónde venimos? Es decir debemos plantearnos la realidad de la Educación Física y no dejarnos arrastrar, como hasta ahora, en la inercia de los acontecimientos del objeto de estudio existente. En este sentido, las preguntas que nos tenemos que hacer son:

- ¿Cuál debe ser la finalidad de la Educación Física?
- ¿Qué significado y sentido humano y social tiene nuestra práctica?
- ¿Cómo se debe plantear la Educación Física en el currículo escolar?  
¿Por qué?
- ¿Cómo debemos plantear los procesos de enseñanza-aprendizaje los docentes?

Estas preguntas deben estar presentes permanentemente ya que no tiene sentido que estemos hablando de una enseñanza crítica y no asumamos esta perspectiva a la hora de desarrollar nuestra práctica docente. Además, responder a estas preguntas puede reconducir el rumbo que debe seguir todo proceso educativo y superar la visión utilitaria que se le ha dado a la Educación Física a lo largo de su historia.

La enseñanza-aprendizaje dialógica no nos debe inducir a error a la hora de pensar que la práctica motriz desaparece, no se trata de eso, solamente se introduce la componente reflexiva que requiere la construcción de conocimiento alrededor de una Educación Física que parte desde la propia persona. Las clases seguirán contando con la práctica motriz pero no con un fin instrumental

y técnico-deportivo, sino como expresión de movimiento humano al que se debe atribuir significado y sentido social.

La atribución de significado y la construcción de conocimiento alrededor de la Educación Física es responsabilidad, como veremos en el siguiente apartado, no sólo del docente sino, también, de los alumnos.

### **3.2.3. El Aprendizaje Dialógico**

Cuando en los procesos de enseñanza-aprendizaje, los alumnos y el docente interactúan en aula, elaboran lo que entendemos como aprendizaje dialógico. Este aprendizaje, se basa en superar los reduccionismos anti-humanistas que consolidan la actual colonización sistémica de la vida cotidiana. Las personas son las que deben crear los medios, los mensajes y los sentidos de ambos en nuestras existencias (Flecha, 1997:37):

*“Son las personas y sus interacciones las que han creado el lenguaje. Ellas han protagonizado el paso del gesto animal al símbolo humano y al habla. Sistemas burocráticos e informacionicos, así como corporaciones profesionales, desarrollan estrategias lingüísticas exclusivas, destinadas a mantener su poder sobre las comunidades. Sin embargo, esas mismas instancias son también creadas y mantenidas por personas”.*

La actual sociedad está caracterizada por la diversidad de opciones personales sociales y culturales. Las iniciativas colectivas como puede ser la Educación Física en la enseñanza-aprendizaje deben ser capaces de integrar esta diversidad de opciones, lo que sólo es posible mediante el diálogo.

Ante una situación en la que nos encontramos, en la cual la Educación Física no tiene referencias epistemológicas ni de sentido ni de propósito, hace falta la interacción dialógica para construir conocimiento y aunar la acción con la necesaria reflexión desde el aprendizaje dialógico impulsado en el aula (Freire, 1997:38):

*“Enseñar a pensar acertadamente (...) algo que se hace y que se vive mientras se habla de ella con la fuerza del testimonio. Pensar acertadamente implica la existencia de sujetos que piensan mediados por el objeto u objetos en que incide el propio pensar de los sujetos”.*

Este punto de vista, se fundamenta en la toma de protagonismo por parte de las personas en ser participantes en el diálogo que permita la transformación de la realidad, superando la concepción de la educación tradicional de moldear a las personas, por la interacción educador-sujeto.

En la sociedad contemporánea, hay muchas experiencias escolares en la enseñanza que están logrando aumentar el aprendizaje instrumental. Desgraciadamente, las actuales planificaciones escolares no se han preocupado de analizar las prácticas educativas con el rigor que se requiere. Desde mediados de los años sesenta, estamos en un proceso de transformación de sociedad industrial en sociedad de la información que a pesar de haber sido analizado por la Ciencia desde principios de los años ochenta, ha sido obviado por la enseñanza-aprendizaje (Flecha, 1997:1):

*“Cualquier profesora o profesor puede comprobar en unos minutos en ERIC o en Sociological abstracts que las Ciencias Sociales eran constructivistas en los años sesenta, pero que son de orientación comunicativa desde los ochenta. El aprendizaje significativo podría ser o no ser una propuesta avanzada en la sociedad industrial de los años sesenta, pero en la sociedad de la información del siglo XXI debe ser englobado y superado por el aprendizaje dialógico”.*

La transformación de centros educativos en comunidades de aprendizaje supone una respuesta educativa igualitaria a la sociedad de la información. Con el presente sistema educativo, las comunidades de aprendizaje parten de que todas las niñas y niños tienen derecho a una educación que no les condene desde su infancia a la instrucción profesional y a que su educación se fundamente en la formación en valores humanos y participación social.

Las comunidades educativas se deben construir desde el diálogo y el consenso que brota desde el aprendizaje orientado a la crítica. Las propuestas educativas de Freire (1980) y de Habermas (1982) a las que hacemos referencia desde esta tesis, son el fundamento esencial para una educación participativa, democrática e igualitaria.

La evolución social que se ha dado desde posicionamientos educativos constructivistas hacia una visión comunicativa, es la clave que sitúa la interacción dialógica como una cuestión esencial para ser abordado desde una experiencia educativa. Las Ciencias Sociales desarrollan ya desde principios de los años ochenta una orientación comunicativa que engloba y supera otras anteriores como la constructivista. Todas las experiencias educativas a nivel mundial que están logrando éxitos en superación de desigualdades se basan en las características del aprendizaje dialógico como la acción conjunta del alumnado, familias, comunidad y profesionales de la educación. Su importancia actual aumenta en una sociedad de la información en que el aprendizaje depende principalmente y cada vez más de todas las interacciones del alumnado y no sólo de las que recibe en el aula, ni de sus conocimientos previos.

En el siguiente cuadro, se sintetizan las diferencias y la evolución que se ha dado entre los tres tipos de aprendizaje que han fundamentado la enseñanza moderna desde el aprendizaje tradicional, pasando por el significativo, hasta llegar a las nuevas tendencias del aprendizaje dialógico (Flecha 2003:18).

<b>APRENDIZAJE</b>	<b>TRADICIONAL</b>	<b>SIGNIFICATIVO</b>	<b>DIALÓGICO</b>
<b>CONCEPCIÓN</b>	<b>OBJETIVISTA</b>	<b>CONSTRUCTIVISTA</b>	<b>COMUNICATIVA</b>
<b>BASES</b>	La realidad es independiente de los individuos que la conocen y utilizan.	La realidad es una construcción social que depende de los significados que dan las personas.	La realidad es una construcción humana. Los significados dependen de las interacciones humanas
<b>EJEMPLO</b>	La mesa es una mesa independientemente de cómo las ven las personas.	La mesa es una mesa porque la vemos como un objeto adecuado para comer.	La mesa es una mesa porque nos ponemos de acuerdo en utilizarla para comer.
<b>FORMACIÓN PROFESORADO</b>	Contenidos a transmitir y metodologías para hacerlo.	Conocimiento del proceso de aprendizaje de los actores y de su forma de construir los significados.	Conocimiento de los procesos de aprendizaje de los individuos y grupos a través de la construcción interactiva de significados.
<b>ENFOQUE DISCIPLINAR</b>	Orientación pedagógica que no tiene debidamente en cuenta los aspectos psicológicos y sociológicos.	Orientación psicológica que no tiene debidamente en cuenta los aspectos pedagógicos y sociológicos.	Orientación interdisciplinar: pedagógica, psicológica, sociológica, y epistemológica.
<b>CONSECUENCIAS</b>	La imposición de una cultura homogénea genera y reproduce desigualdades	La adaptación a la diversidad sin tener en cuenta la desigualdad del contexto, genera aumento de las desigualdades.	Con la transformación del contexto, el respeto a las diferencias se incluye como una de las dimensiones de la educación igualitaria.

Cuando hablamos del aprendizaje dialógico como un medio y un fin, en nuestros planteamientos educativos, estamos ante la necesidad de analizar los principios que fundamentan este aprendizaje (Flecha, 1997) y que se concretan en los siete siguientes: diálogo igualitario, inteligencia cultural, transformación, dimensión instrumental, creación de sentido, solidaridad, igualdad de diferencias.

## 1. Diálogo igualitario

El diálogo igualitario es un principio esencial para suscitar aprendizaje dialógico. Las clases de Educación Física tienen que tener este requisito muy presente para que tengan una disposición adecuada a la orientación crítica. Además en las interacciones en el aula debe considerar las diferentes aportaciones, en función de la validez de sus argumentos en lugar de valorarlas por las posiciones de poder de quienes las realizan, como explica Flecha (1997:14):

*“Cuando un maestro impone su verdad bajo la amenaza del suspenso para quien la rechace, recluye a su alumnado dentro de los muros de lo establecido como correcto por la autoridad; tampoco él aprende, simplemente repite lo que ya sabe o cree saber”.*

Así pues, el diálogo igualitario se basa en la validez de los argumentos y no en el estatus social o la titulación académica de la persona que lo emite. El diálogo igualitario se aleja de las relaciones jerárquicas y autoritarias y democratiza los procesos de enseñanza-aprendizaje.

## 2. Inteligencia cultural

Todas las personas tienen las mismas capacidades para participar en un diálogo igualitario, aunque cada una puede demostrarla en ámbitos distintos. Las destrezas comunicativas son muy diferentes en las personas y son componentes importantes de esta inteligencia cultural.

La desigualdad, se genera con sus diferentes desarrollos en entornos diversos. En el contexto educativo, se expresan estas diferencias en habilidades comunicativas y culturales y serán claves que dilucidarán el aprendizaje dialógico que se pueda construir. El reconocimiento de estas habilidades, es un requisito previo para que se den unas relaciones

horizontales en que todas las personas aprendamos y enseñemos (Freire, 1997:25):

*“No hay docencia sin discencia significa que las dos se explican y sus sujetos no se reducen a la condición de objeto uno de otro. Quien enseña aprende al enseñar y quien aprende enseña al aprender. Reflejar la idea de qué enseñar no existe sin aprender y viceversa”.*

En el espacio educativo de la Educación Física debemos pensar que por la riqueza cultural que ofrece el expresarnos tanto verbalmente, como desde nuestra motricidad y desde nuestras habilidades corporales y actitudes, nos encontramos con la necesidad de prestar atención a los prejuicios y virtudes que puedan existir entre diferentes. No estamos hablando de la expresión en un aula en la que estamos sentados, sino desde un espacio en el que el alumno se expresa de manera integral, donde la sensibilidad a las diferencias personales puede aumentar.

### **3. Transformación**

La transformación es un reto que inexorablemente debemos asumir en la educación en general y particularmente, en la enseñanza de la Educación Física (Freire, 1997:75):

*“El mundo no es. El mundo está siendo. Mi papel en el mundo, (...) no es sólo de quien constata lo que ocurre sino también el de quien interviene como sujeto de ocurrencias. No soy sólo objeto de la historia sino de que soy igualmente su sujeto. En el mundo de la historia, de la cultura, de la política, compruebo, no adaptarme, sino para cambiar”.*

Las personas somos sujetos que constatamos la realidad, tenemos ocurrencias para transformarla, nos ponemos de acuerdo sobre ellas e intervenimos en el mundo. Hacemos el mundo, en lugar de adaptarnos a él.

#### **4. Dimensión instrumental**

Tanto las alternativas conservadoras como las progresistas coinciden en la oposición entre el aprendizaje instrumental y dialógico (Flecha, 1997:32):

*“Posturas tradicionalistas condenan el excesivo diálogo en el aula y la democratización de la institución escolar como factores de decadencia del aprendizaje técnico y científico. Simultáneamente, algunos movimientos de renovación pedagógica proponen la formación humana como contraposición a la técnica”.*

Nosotros mismos, desde nuestros presupuestos estamos haciendo valer esta oposición; no debemos olvidar que pese a nuestra crítica a la visión positivista de la enseñanza, no queremos infravalorar los saberes instrumentales que son necesarios en la vida. Lo que sí queremos destacar es que el aprendizaje instrumental se intensifica y profundiza cuando se sitúa en un adecuado marco. El diálogo y la reflexión son dos fundamentos indispensables para procesar la necesaria información y para abordar la vida en todas las necesidades instrumentales que podamos encontrar.

El aprendizaje dialógico abarca todos los aspectos que se acuerdan aprender. Por lo tanto, incluye el aprendizaje instrumental de aquellos conocimientos y habilidades que se considera necesario poseer. No nos oponemos al aprendizaje instrumental sino a la colonización tecnocrática del aprendizaje. Es decir, debemos evitar que los objetivos y procedimientos sean decididos al margen de las personas, escudándose en razones de tipo técnico que esconden los intereses excluyentes de unas minorías.

#### **5. Creación de sentido**

Mediante el diálogo igualitario las personas participan en la definición del proceso educativo. Este proceso inter-subjetivo supone compartir los

contenidos, la utilidad de estos, el tipo de relaciones entre profesorado y personas participantes.

La creación de sentido es un objetivo global a conseguir por toda la Educación dialógica. La recuperación y armonía de las diferentes dimensiones educativas es fundamental (Flecha, 2004:38):

*“Es importante la dimensión instrumental, porque ello nos abre nuevas posibilidades en todos los ámbitos. Es importante la dimensión social, ya que sólo mediante ella podemos gestionar y decidir nuestro propio proyecto educativo. Es importante la dimensión subjetiva, porque todas las cuestiones tienen una repercusión a este nivel y el diálogo igualitario permite expresar con sinceridad sus sentimientos y valores”.*

El aprendizaje dialógico es uno de los mejores recursos para superar la pérdida de sentido en nuestra sociedad y en el ámbito educativo. Vivimos en un mundo cada vez más informativo y precisamos una enseñanza dialógica que asuma la necesidad imperiosa de humanizar las relaciones sociales y como consecuencia nuestras conciencias individuales.

## **6. Solidaridad**

La humanidad tiene que afrontar la interacción dialógica desde la enseñanza-aprendizaje para que el poder de lo tecnológico no ahogue a las conciencias oprimidas de la sociedad postmoderna. La clave para que los procesos educativos ofrezcan una contribución positiva a esta perspectiva es que promueva la comunicación tú a tú entre las personas. Así la solidaridad abre camino hacia los problemas creados por el dinero y el poder. Una de las formas de lograrlo es constituir los contextos educativos como espacios para conversar en lugar de espacios para callar.

Las prácticas educativas igualitarias sólo pueden fundamentarse en concepciones solidarias. Desde la enseñanza debemos impulsar una

democracia basada en los principios de igualdad, paz y libertad. Necesitamos fomentar la solidaridad y no vale refugiarse en el eclecticismo, hay que atreverse a rechazar radicalmente las teorías y prácticas anti-solidarias. Nadie es neutral y menos aún quien no reconoce que no lo es.

El diálogo igualitario permite acercar al otro y conocerlo, con lo que se refuerzan los nexos de solidaridad mencionados. La solidaridad es la base sobre la que se estructura el movimiento, se emprenden y definen los proyectos.

## **7. Igualdad de diferencias**

El aprendizaje dialógico se orienta hacia la igualdad de diferencias afirmando que la verdadera igualdad incluye el mismo derecho de la persona a vivir de forma diferente. Desde la unidad en la diversidad, nunca se critican las formas limitadas de igualdad sin defender al mismo tiempo otras más consecuentes y nunca se defiende la diversidad, sin proponer simultáneamente la equidad de personas y colectivos diferentes (Flecha, 1997:42):

*“El aprendizaje dialógico engloba y supera el significativo, aportando elementos para la superación de las desigualdades educativas. Con frecuencia, la igualdad homogeneizadora está relacionada con el objetivismo, la diversidad sin igualdad con una concepción obsoleta del constructivismo y la igualdad de las diferencias con una perspectiva dialógica”.*

Las confusiones han sido el alimento de una época muy fundamentada en el relativismo, desautorizando la lucha por la igualdad. Frente al etnocentrismo, la alternativa no es un relativismo que conlleva aún más desigualdad y violencia y que también es un producto de la cultura blanca, masculina y europea. La solución que reclaman las culturas excluidas, está en consonancia con una perspectiva dialógica orientada al ejercicio del derecho a una educación igualitaria.

### 3.3 - Orientaciones para la intervención desde la interacción dialógica

La Educación Física (Pieron, 1988) ha estado históricamente preocupada por adquirir los conocimientos, competencias y habilidades profesionales que permitan utilizar las actividades físicas y corporales como un medio privilegiado de desarrollo y educación.

Desde esta perspectiva, la materia, no es más que un reflejo de la sociedad y la relación de sus docentes con los alumnos caminan a la luz de los espacios sociales y culturales. La tecnocracia orientada al rendimiento se dilucida como característica de la Educación Física capitalista; en la sociedad se percibe a las personas como instrumentos de trabajo.

Como consecuencia del contexto social en el que se ha movido la educación y la enseñanza-aprendizaje de la Educación Física, podemos decir que nos encontramos ante necesidades históricas a las que debemos responder:

<b>NECESIDADES HUMANIZADORAS DE LA EDUCACIÓN FÍSICA:</b>
• Recuperar el Estatus social y científico que requiere como campo de conocimiento.
• Responder a las consecuencias sociales de una carencia de Educación Física.
• Superar el interés técnico que preside la enseñanza y la visión instructiva de los aprendizajes.
• Vencer la visión instrumental que ha sufrido históricamente así como su sombra para con el deporte.

Para cualquier planteamiento educativo o propuesta de intervención, desde la Teoría Crítica en el ámbito de la educación y de la enseñanza-aprendizaje debemos definir los puntos de partida (Sáenz, A. 2004):

- Superar el objetivismo sin caer en la subjetividad pero consensuando conocimiento en la inter- subjetividad.
- Pasar de una concepción de la enseñanza-aprendizaje fundamentada en la mera transmisión a una didáctica que posibilite conocimientos construidos desde la reflexión.
- Desarrollar el carácter emancipador de los alumnos con una enseñanza que respete el componente ético en el contexto social en el que se mueve.
- No desprenderse de los objetivos educacionales por cuestiones teóricas y procesos de racionalización absurdos aplicados de manera robótica.
- Poner en marcha procesos basados en argumentos racionales aportados por las Ciencias de la Educación y no utilizar los procesos basados en la improvisación.
- Con respecto a la teoría, ésta no puede ser una mera aplicación de sus contenidos en la práctica, sino que la práctica debe poner en evidencia y evaluar las teorías. De esta manera, la teoría se vuelve reflexiva.

Todo esto requiere que el docente interprete las interacciones entre sociedad y educación. La Teoría Crítica debe ayudarnos a solucionar los problemas de la práctica, transformando su medio. La reflexión y la comprensión de la práctica son los objetivos a los que debe atender esta perspectiva. Además, la Educación Física fundamentada en la Teoría Crítica debe considerar ciertos aspectos como:

- El Currículo debe ser percibido de forma holística.
- El alumnado es el principal agente en la construcción de conocimiento, como portador y creador de la cultura.
- La experiencia debe estar en la base para reconstruir y reorganizar el conocimiento.

- Las experiencias previas son importantes en el desarrollo del significado sobre el currículo.
- La libertad personal es uno de los de los valores centrales.
- La diversidad y el pluralismo son fines y medios para lograr esos fines.
- La utilización de nuevas formas de lenguaje para construir nuevos significados sobre el currículo.

En este contexto, el profesor crítico debe reflexionar sobre las situaciones conflictivas y cambiantes del aula y ha de estar atento a esos conflictos para poder adoptar un enfoque comprensivo (Zufiaurre, 1995) hacia la realidad de la Educación Física. Abordar esta cuestión es fundamental para estar en disposición de responder a una serie de cuestiones, que tienen que ver con el espacio sociocultural y que nos ayudarán a afrontar, de la mejor manera posible, los procesos de enseñanza-aprendizaje:

- ¿Cómo actúa la Educación Física en la sociedad postmoderna?
- ¿Cómo se relaciona el profesional de la Educación Física con la nueva realidad social, política, cultural, etc.?
- ¿Cómo nos sentimos influenciados los profesores de Educación Física por los diferentes poderes e ideologías?
- ¿Cuál es la visión del cuerpo, determinada por las corrientes y modas socioculturales dominantes?
- ¿Qué importancia tiene para los profesores de Educación Física aspectos éticos morales como: la justicia, la libertad, la igualdad?

La práctica de la Educación Física orientada por la Teoría Crítica (Fraile, 2004) posibilitará que el estudiante analice su realidad desde contextos diferentes. Para ello, los docentes crearán contextos democráticos para debatir sobre las problemáticas que les preocupan. Esto conlleva modificar las tradicionales relaciones de poder entre profesor-alumnos. En concreto, nos referimos a:

- Desarrollar una visión problemática de la realidad social.
- Ayudar a reflexionar de forma crítica, cuestionando las posturas hegemónicas a partir de propuestas que ayuden a describir los problemas de injusticia y desigualdad social.
- Debatir y analizar cómo la actividad física y el deporte perpetúa las relaciones de poder y desigualdad social, revisando nuestra ética, valores y moral personal.
- Favorecer el trabajo colaborativo para desarrollar la reflexión, la comunicación y el aprendizaje dialógico.
- Conectar la formación con sus problemas.

El cambio que se produce entre las relaciones docente-alumno supone una nueva manera de entender el currículo. El contenido del currículo de Educación Física no consiste en una instauración de aprendizaje en técnicas deportivas sino en una negociación entre profesor-alumnos sobre las reflexiones sistemáticas propiciadas en el proceso educativo. Entender que no existen reglas específicas para la confección del currículo desde la pedagogía crítica, es comprender que el ser humano no es una realidad determinada y que la espontaneidad natural en todo proceso abierto es ser realista con la educación humana.

En este sentido, la idea del currículo negociado defendida por Grundy (1991), Martínez Rodríguez (1999), supone una innovación educativa en la manera de comprender los procesos de enseñanza-aprendizaje (Portela, 2001). De este modo, la interacción dialógica supone una liberación de los procesos educativos desde la relación que se establece entre docente-alumnos. Ambos, tienen la responsabilidad y el derecho de contribuir al contenido curricular.

El currículo negociado constituye un ejemplo de colaboración en la praxis curricular. El docente sigue cumpliendo su papel en la selección del saber pero su manera de relacionarse no es monológica sino dialógica. Los alumnos pueden decidir sobre la forma y el contenido del currículo. Asimismo,

negocian con el profesor desde un poder compartido las opciones que les plantea en la orientación curricular. Podemos decir, pseudo-compartido, porque las decisiones de los alumnos se dan sobre las opciones que plantea el profesor en la selección de los elementos que deben conformar la construcción del conocimiento.

En estas situaciones de aprendizaje negociado, los estudiantes ya no dependen de la capacidad de los profesores para diagnosticar las experiencias adecuadas para el aprendizaje, ya que al reflexionar sobre sus propios procesos de aprendizaje, individual y cooperativo están en mejor posición para controlar la construcción de su aprendizaje.

El currículo en este contexto, no es un conjunto de planes donde se implementan la planificación, acción y evaluación, sino que se integran y relacionan recíprocamente en un proceso. La clave de esta integración, reside en la interacción dialógica que seamos capaces de impulsar en el aula de Educación Física.

El currículo concebido como praxis debe ser reconocido como un acto social entre profesor-alumno. Ambos, se relacionan comprometidos desde la reflexión crítica con el fin de construir conocimiento en la Educación Física (Grundy, 1991:161):

*“La praxis se desarrolla en el mundo de la interacción, el mundo social y cultural. Si aplicamos este principio a la construcción del currículo, se pone en evidencia que el currículum, operando como praxis no sólo puede ocuparse de aprender “cosas”. Por el contrario, el aprendizaje deberá ser reconocido como acto social. Esto significa que la construcción de un ambiente de aprendizaje, en cuanto ambiente social y no sólo físico, es fundamental para la praxis curricular”.*

Desde esta perspectiva hemos iniciado en el aula un proceso de enseñanza-aprendizaje fundamentado en la Teoría Crítica, que ha puesto el

énfasis en la interacción dialógica entre el docente y los alumnos. A través de este proceso, el alumno y el docente aprenden a expresarse físicamente y a comprender esas formas de expresión. En este encuentro, el alumno pasa a ser el protagonista de su educación, ya que es el responsable de construir conocimiento que le ayude a dar significado a sus acciones y a leerse desde ellas en el mundo y la Educación Física se convierte en un espacio en el que se relaciona la cultura educativa y la reflexión sobre la sociedad moderna y los hábitos de vida que la conforman y lo que ello supone para las personas.

### **3.4 - Breve síntesis**

En este capítulo, nos hemos acercado a la comprensión del significado que adquiere la interacción dialógica en los procesos de enseñanza-aprendizaje de la Educación Física.

Para ello, en un primer momento, hemos analizado el contexto en el que se producen las interacciones del aula. En este análisis, hemos podido observar la necesidad de progresar desde interacciones donde el alumno está muy dirigido y condicionado a las instrucciones del docente, hacía una praxis donde el alumno adquiere el protagonismo necesario para construir conocimiento en torno a si mismo y la materia.

Posteriormente, hemos profundizado en los fundamentos de la interacción dialógica y hemos ido deduciendo sus implicaciones para la actuación en el aula. En este contexto, el docente se relaciona con los alumnos como un facilitador de conocimiento. A través de la práctica de la razón comunicativa y, por tanto, desde las subjetividades compartidas llegan a consensos. El objetivo principal de la práctica consiste en que el alumnado se comprometa con una Educación Física transformadora en clave socio-crítica. Tal y como nos recordaba Freire (1969), somos seres de transformación más que de adaptación; por eso mismo, necesitamos que los alumnos tomen la palabra y asuman el compromiso de participar en la praxis del aula.

Por último, tratamos de ofrecer las claves necesarias para una intervención docente en los procesos educativos. El aprendizaje dialógico precisa de unas condiciones para poder trabajar en el aula; de este modo, construir un diálogo común entre voces diferentes y lograr unidad en la diversidad son grandes retos del presente y futuro de las Ciencias Sociales. La pedagogía crítica persigue estos objetivos que deben ser la luz que inspire una reconversión de la enseñanza-aprendizaje de la Educación Física dialógica y emancipadora.

## **SEGUNDA PARTE**

### **PROCESO EMPÍRICO**



# **CAPÍTULO 4**

## **MARCO METODOLÓGICO**



## 4.- MARCO METODOLÓGICO

En esta segunda parte, presentamos el proceso empírico de la investigación; por un lado, justificamos la metodología que hemos seguido y por otro, abordamos el análisis interpretativo del proceso la reconstrucción del caso y las conclusiones finales.

En este capítulo, se presenta el marco metodológico en el que se sustenta la investigación y podemos decir que estamos ante una investigación cualitativa asentada en el paradigma hermenéutico de orientación crítica que procura comprender y transformar los procesos de enseñanza-aprendizaje de la Educación Física, desde el estudio del fenómeno de la interacción dialógica.

Cuando hablamos de investigación cualitativa debemos ser conscientes de los valores en los que se sustenta la naturaleza de este modelo científico. En primer lugar, buscamos la lógica de los significados existentes en los contextos que observamos, por ejemplo, los procesos de aprendizaje. En segundo lugar, no hay ninguna pretensión de analizar la causa-efecto de la realidad, como en la investigación cuantitativa sino que se trata de conocer una realidad compleja y difícil de evidenciar. En tercer lugar, a nuestra sensibilidad investigadora le preocupan los medios y los fines a través de los cuales nos manifestamos, no solo respondemos a necesidades funcionalistas.

Nuestro reto es que en la experiencia educativa que proponemos en el aula se priorice la educación de la persona mas que su instrucción. Para ello, en este proceso es necesario transformar la manera de trabajar los contenidos educativos en el aula desde una praxis docente competente y humanizadora.

De esta manera, el trabajo de campo responde a una necesidad de cambio en el ámbito de la Educación Física. Precisamos superar la deshumanización existente en los procesos educativos y esta propuesta que presentamos sirve para comprobar un modelo socio-crítico donde podemos

observar cómo los alumnos responden a una nueva manera de entender la Educación Física.

La investigación nos debe permitir descubrir si estamos ante una praxis docente innovadora y significativa y si aporta soluciones a los problemas con que nos encontramos en los procesos de enseñanza-aprendizaje de la actualidad.

En este sentido, la opción metodológica es la investigación-acción de un docente involucrado en un proceso de indagación auto-reflexiva crítica. El investigador desde su praxis observa críticamente una realidad interviniendo en la participación y utilizando el diario de clase docente como una herramienta esencial en la recogida de la información. Al tratarse de una investigación situada en el paradigma hermenéutico, estudiaremos el caso desde la intencionalidad crítica del docente, analizando la interacción dialógica en los procesos de enseñanza-aprendizaje de la Educación Física.

Para analizar este marco genérico de datos de la experiencia educativa nos vamos a detener en la observación de tres referentes categoriales como son: la comunicación, la reflexión y la implicación personal de los alumnos. Estos núcleos o matrices, sirven para orientar nuestra observación en la investigación. Posteriormente, una vez recogida la información, estas macrocategorías se diversificarán en las categorías que definitivamente fundamentarán el análisis interpretativo.

En la medida en la que se presenta la metodología, comentaremos los procedimientos que nos servirán para recoger la información necesaria desde el comienzo de la investigación, tanto en la elaboración del marco teórico, como en el trabajo de campo.

Por último, señalamos la confiabilidad y las limitaciones que todo proceso investigado asume y, también es necesario recordar que la investigación cualitativa fundamenta su confiabilidad en la interpretación y

análisis riguroso de los datos de conciencia (Geertz, 1994) derivados de la triangulación; de la naturaleza misma de la información sensible observada y en el uso contingente y local de las conclusiones elaboradas. Nada que ver, por tanto, con los procedimientos de la investigación cuantitativa, explicativa y causal.

#### **4.1 - El método de la investigación**

Nos encontramos ante un proceso de investigación que se asienta en el paradigma hermenéutico. Por una parte, nuestro objeto de estudio se circunscribe al ámbito de las prácticas educativas entendidas como prácticas sociales que se desarrollan en el aula. Por otra, la naturaleza de la investigación y las pretensiones que asume desde una orientación socio-crítica tiene su fundamentación epistemológica en dicho paradigma.

Los orígenes de este enfoque paradigmático, en las Ciencias Sociales como tales Ciencias, se sitúan a principios del siglo XX, a la par que tiene lugar el desarrollo de los estudios empíricos de corte funcionalista. Un momento histórico, en el cual el optimismo sobre la emancipación humana comienza a decaer debido a la preponderancia del pragmatismo positivista. Se sostiene la supremacía de la volición con respecto al intelecto, considerando al ser humano en base a sus intereses; las personas, adoptan una perspectiva en función de lo que quieren conseguir.

Este punto de vista hermenéutico, en cambio, viene a subrayar el hecho de que los valores que atribuimos a las cosas, son producto de la mente e interpretados por las necesidades del individuo. En consecuencia, nos encontramos con la imposibilidad de obtener neutralidad objetiva partiendo de la razón subjetiva del ser humano.

En esta misma línea, un precursor destacado de estas ideas, Heidegger (1951), resalta el aspecto hermenéutico del conocimiento de las Ciencias

Sociales y sostiene que el ser humano es interpretativo y no solamente en la adquisición de conocimiento, sino en la vida misma.

Para la propuesta filosófica de Heidegger (1951), el ser es temporal, significativo e histórico. En estas tres condiciones se concentran las ideas que nutren el trabajo interpretativo de la investigación social. El autor nos viene a decir que desde un punto de vista epistemológico no podemos avanzar sin interpretar la realidad.

Estas advertencias cayeron en saco roto durante la primera mitad del siglo XX por la euforia positivista. En este tiempo se asume como criterio de verdad, el método de las Ciencias Naturales que ponen el acento en la observación empírica y en la comprobación objetiva.

Sin embargo en la actualidad, se ha producido un importante cambio en las Ciencias Sociales, de manera que son cada vez más los estudios que se realizan desde el paradigma hermenéutico. En este sentido, considerando la experiencia educativa que asumimos, debemos indicar que la hermenéutica no solamente se basa en interpretar la realidad, sino que cuando pone el énfasis y la orientación crítica en la construcción del conocimiento, trata de comprender y transformar dicha realidad.

Desde esta orientación se generan nuevos entendimientos que nos llevan a nuevas acciones docentes transformando así las prácticas y los contextos en los que se desenvuelve la experiencia educativa que desarrollamos en esta investigación.

#### **4.1.1 - Investigación cualitativa en educación**

Cuando hablamos de metodología (Taylor y Bordan, 1996), nos referimos al modo o camino a través del cual enfocamos los problemas y

buscamos sus respuestas, siendo nuestros supuestos, intereses y propósitos los que nos llevan a elegir el camino.

Según este planteamiento, el método de investigación y las características de la misma provienen de lo que queremos saber y de lo que vamos a investigar de manera que el método es la consecuencia del paradigma en el que nos basamos (Bolívar, 2002). Esta forma del pensamiento, hace escorar el objeto de estudio y los fines que la investigación establece.

Por consiguiente, el enfoque o aproximación a la realidad que adopta este trabajo, según autores como Pérez Gómez (1998), se realiza bajo el enfoque cualitativo, ya que pretende básicamente indagar en el significado que tienen los hechos educativos en el contexto donde se producen. Asimismo, se pretende comprender la realidad de unas prácticas educativas (Stake, 1998:4):

*“Siguiendo las orientaciones de Dilthey, el investigador en estudios cualitativos de casos intenta facilitar la comprensión al lector, ayudar a comprender que las acciones humanas importantes pocas veces tienen una causa simple, y que normalmente no se producen por motivos que se pueden averiguar. ... Para el pensador cualitativo la comprensión de la experiencia humana es una cuestión de cronología más que de causa y efectos”.*

Este punto de partida nos ha facilitado el desarrollo de los objetivos que nos proponemos con este trabajo y permite acercarnos al objeto de estudio para conocer su realidad, comprenderla e interpretarla desde el particular significado (Wittrock, 1997) que los sujetos implicados atribuyen a las acciones (Ericsson, 1997:166-169):

*“Lo que hace que un trabajo sea interpretativo o cualitativo es lo referente al enfoque y a la intención, sustanciales, no al procedimiento de recopilación de datos (...). El significado primordial de los enfoques interpretativos de la investigación sobre la enseñanza se refiere a cuestiones de contenido más que al procedimiento (...) así la investigación*

*interpretativa exige identificar el significado de las acciones de esos acontecimientos desde el punto de vista de los propios actores”.*

Cuando procuramos conocer y transformar una realidad social, debemos precisar que estamos ante un fenómeno inestable, dinámico y cambiante, producto de la interacción de una comunidad humana a lo largo de su existencia. Es por tanto, una realidad inacabada que se puede reconstruir o destruir. La tarea de la investigación radica en reedificar dicha realidad cualitativamente, descubriendo la acción social que se desarrolla en los procesos de enseñanza-aprendizaje de la Educación Física.

En la actualidad, este enfoque cualitativo que asumimos en la investigación cuenta con una gran relevancia en nuestro país en el ámbito de las Ciencias Sociales. Las obras de: Gimeno Sacristán y Pérez Gómez (1998); Woods (1987); Goetz y Le Compte (1988); Carr y Kemmis (1988); Popkewitz (1990); Walker (1989); Stenhouse (1987) y Taylor y Bogdan (1996) permiten estudiar y valorar esta forma de investigación.

Este enfoque ha ido adquiriendo una importancia progresiva en educación, nivelando la mayor preeminencia de las investigaciones cuantitativas. Asimismo, la transformación que se produce en los métodos de investigación de las Ciencias Sociales camina paralelamente a la evolución que se da en los paradigmas de la enseñanza-aprendizaje en Educación Física.

A la hora de definir las características en las que se basa este enfoque de investigación, parece oportuno apoyarse en Eisner (1998), señalando como relevantes aspectos como:

- Los estudios cualitativos tienden a estar enfocados a grupos humanos y a los contextos donde interactúan. Por ejemplo, los investigadores del campo educativo frecuentan las aulas escolares, establecen comunicación directa con los sujetos de las instituciones

educativas, valoran las acciones y los hechos en el contexto natural donde tienen lugar.

- Una segunda característica tiene que ver con el yo como instrumento. Se refiere a la sensibilidad y a la percepción del investigador, quien aprehende el hecho investigado dotándolo de sentido y de significado. La interpretación que hace el investigador de los hechos y fenómenos estudiados está matizada por su propia historia.
- Un tercer rasgo que hace cualitativo a un estudio es su carácter interpretativo. En este contexto, se le atribuyen dos significados al término interpretativo. Por una parte, “significa que los investigadores tratan de justificar aquello de lo que se han informado”, por otro, “esta relacionado con el tipo de experiencia que se mantiene en la relación estudiada”. Los investigadores al seleccionar determinados aspectos de indagación, argumentan y explican el hecho desde las cualidades de la experiencia, tratando desvelar los significados que los hechos tienen para quienes viven la experiencia.
- En cuarto lugar señalaremos que los estudios cualitativos también se caracterizan por el uso del lenguaje expresivo y la presencia de la voz en el texto, lo que denota la presencia (existencia) de una persona, de su expresión detrás de los escritos.
- Un quinto rasgo de nuestro estudio cualitativo es su atención a lo concreto. Se centra en el estudio de casos en contextos específicos. El estudio de caso mantiene la unicidad de los rasgos y la relación con la situación concreta donde se originan, haciendo que el caso sea palpable.

De este modo, profundizando en las características epistemológicas y procedimentales que deben consolidar a la investigación cualitativa, tenemos que referirnos a lo siguiente (Sánchez Marín, 2007:203):

- *Se centra en la fenomenología y la comprensión.*
- *Propone la observación naturalista.*

- *Propone un enfoque subjetivo de los fenómenos.*
- *Permite realizar inferencias a partir de sus datos.*
- *Es exploratoria, inductiva y descriptiva.*
- *Esta orientada a los procesos y las relaciones.*
- *Proporciona datos ricos y profundos.*
- *No busca la generalización de sus resultados.*
- *Pretende ser holística.*
- *Concibe la realidad como algo dinámico y cambiante.*

Si tenemos en cuenta lo anterior, la investigación cualitativa sólo se puede hacer a través de un enfoque heurístico que vaya más allá de la descripción y que proporcione una aproximación más precisa, y honesta, al hecho-objeto educativo que se está investigando.

Este enfoque cualitativo del que hacemos eco en este trabajo utiliza unos procedimientos orientados hacia la búsqueda de la comprensión de los procesos sociales que se desarrollan en el aula, intentando no tanto su predicción sino la comprensión de la naturaleza de estos procesos en los que los principales agentes, los alumnos, el profesor y la co-investigadora, interactúan entre sí, hasta llegar a conclusiones que nos permitan responder a lo que pretendemos.

Este tipo de investigación tiene una serie de sensibilidades que respeta y que nos permite ennoblecere el método como un camino honorífico desde el punto de vista de la excelencia científica:

### **La sensibilidad histórica**

La definición de un objeto de estudio cualitativo debe tener presente el momento histórico en el que se desarrolla, en la medida que estamos prisioneros del tiempo, no se puede entender una realidad social ni un objeto de investigación ajeno a su temporalidad. Por ejemplo; la investigación de la enseñanza-aprendizaje de la Educación Física en este momento histórico

responde a las necesidades de superar una realidad forjada a lo largo de este siglo en la superación del positivismo instaurada en la educación. En otro momento histórico no nos hubiéramos planteado este propósito.

### **La sensibilidad cultural**

El entorno cultural en el que nos desenvolvemos socialmente determina el objeto valorar una realidad social que vamos a estudiar. Evidentemente nuestra investigación con alumnos de una determinada cultura u otra condiciona el proceso de investigación y sus resultados. Por ejemplo, la enseñanza-aprendizaje de la Educación Física en la etnia gitana nos hubiera llevado a diferentes conclusiones e incluso podría llegar a desvirtuar los planteamientos de la investigación; puesto que cuando nos planteamos algo, lo hacemos en un contexto cultural determinado.

### **La sensibilidad socio-política**

Toda práctica social se enmarca en un contexto político concreto. La investigación cualitativa no olvida esta cuestión; determina sus consecuencias como factores inhibidores o favorecedores del progreso y el cambio social que puede generar el logro de esta investigación.

Así pues, es importante recuperar la visión de la política como espacio de existencia humana en común, como elemento constitutivo básico de la vida, en cuya órbita nos desenvolvemos a diario (Arendt, 1998:29):

*“La política es una suerte de necesidad imperiosa para la vida humana y lo es, de hecho, tanto para la vida del individuo como para la vida de la sociedad. Dado que el hombre no es autárquico, necesita la presencia de los demás en su existencia. Es necesario realizar una realización de la vida que haga referencia a todos, sin la cual no sería posible la convivencia”.*

Por lo tanto, la política se ocupa de la convivencia entre sujetos distintos y se refiere, tanto a las vivencias de carácter privado, como a la esfera pública, en la que como explica Arendt (1998) los seres humanos alcanzan la plenitud no solamente de ser sino de mostrarse ante los demás.

En el ejercicio de la política, se confirman las identidades entre el diálogo de los sujetos que la conforman, para con su interacción sustentar la democracia que subyace en esos modos de relación (Azeredo, 2003:52):

*“La democracia es una obra de arte política cotidiana, que exige actuar con la convicción de que nadie esta en posesión de la verdad y de que todas las personas gozan de la misma legitimidad. Por otra parte, esa obra exige reflexionar sobre los demás y aceptarlos y, sobre todo, exige la valentía de aceptar que las diferentes ideologías políticas deben operar como modos distintos de concebir los espacios de convivencia”.*

En nuestro caso, precisaríamos un contexto político que fuera sensible con la interacción dialógica en la enseñanza-aprendizaje de la Educación Física bien en cuanto a lo investigador se refiere, como en la valoración de su necesidad social. La investigación cualitativa considera este hecho.

### **La sensibilidad contextual**

Por último, la investigación cualitativa debe considerar tanto el contexto social como el contexto físico en el que se está produciendo. Lo que va a provocar sentido al estudio que nos ocupa, va a ser el conjunto de elementos, procesos y acciones, entre las que resalta la acción colectiva de los participantes en él.

En nuestro caso, debemos asumir la dependencia que tenemos del marco contextual que la ikastola Lauro nos ofrece a la hora de valorar la investigación. Además, debemos tener en cuenta la cultura profesional del docente investigador que genera una ideología que influye de manera directa

en la manera de entender los procesos de enseñanza-aprendizaje (Rivas, 2000).

Fruto de todos estos razonamientos podemos decir que, dada la naturaleza cualitativa de nuestro objeto de estudio, este paradigma responde de manera satisfactoria a los propósitos que planteamos. Además este enfoque cualitativo nos permite desarrollar unas características que van en sintonía con lo que queremos investigar (Sánchez Marín, 2007:206):

- 1. Tiende a la comunicación con los sujetos del estudio.*
- 2. Es profundamente indagador desde preguntas constantes.*
- 3. Permite una “comunicación más horizontal” entre el investigador y los investigados, con mayor naturalidad y habilidad de estudiar los factores sociales en su escenario natural.*
- 4. Su fuerte es la validez interna, pero no la externa; los hallazgos no son generalizables a la población.*

Estas características vienen a favorecer nuestras pretensiones investigadoras en el sentido de que es un enfoque, el cualitativo, que humaniza no solamente las características de la investigación, sino los procesos mismos en los cuales se favorece la interacción dialógica de los diferentes agentes.

Por último, debemos señalar que el modelo de investigación cualitativa que más se adapta a nuestros propósitos es la investigación-acción diagnóstica del docente, involucrado en la comprensión de la realidad en los procesos de enseñanza-aprendizaje de la Educación Física con el propósito de transformar la praxis educativa.

#### **4.2 - La investigación-acción**

En los contextos educativos los docentes reclamamos cada vez más formación y posibilidades de sistematizar nuestra labor. La investigación-acción posibilita una vía de reflexión al docente que se cuestiona su intervención, todo

ello con la finalidad de mejorar la praxis educativa (Pérez Serrano, 1994). Esta mejora es sólo posible si los profesores son capaces de cambiar sus actitudes y comportamientos (Cohen y Manion, 1990).

Actualmente, se está haciendo un gran esfuerzo por presentar la investigación-acción como un paradigma singular vinculado con la práctica profesional, orientada a la transformación y el cambio. Se trata de un estilo de investigación abierta, democrática y centrada en los problemas prácticos de la educación.

Este método muy desarrollado en educación se asienta en los años cincuenta en el ámbito de las Ciencias Sociales. La mayor parte de los autores, señalan a Kurt Lewin como el creador de esta línea de investigación. En su obra, se reflejan las principales características de la investigación-acción: el carácter participativo-colaborativo, el impulso democrático y la contribución al cambio y a la Ciencia Social. Así pues, se entiende como un método que nos ayuda a comprender la realidad y los fenómenos sociales que resulten de interés.

La relevancia actual del método de investigación-acción en educación, se asienta dentro del giro producido en estos años en las Ciencias Sociales, desde el positivismo tradicional hacia el paradigma hermenéutico donde el significado de los agentes se convierte en el foco central de la investigación

En nuestra modernidad tardía, tras la crisis de la investigación educativa tradicional, este método adquiere una mayor relevancia; en primer lugar, altera los modos habituales de lo que se entiende por conocimiento, pero también de lo que importa conocer; en segundo lugar, el desencanto por el racionalismo ilustrado nos lleva a considerar a las personas y sus experiencias.

En este sentido, la educación más que una disciplina se convierte en un campo de estudio. Resulta fundamental investigar en los procesos de enseñanza-aprendizaje, cómo surgen preocupaciones en torno a la Educación

Física y cómo se resuelven desde la búsqueda de resoluciones entre los agentes que intervienen en los procesos de enseñanza-aprendizaje. La investigación-acción se presenta también como una forma de afrontar la intersubjetividad para construir conocimiento que de lugar a una mejora de la realidad social del aula.

En torno a la investigación-acción se han creado corrientes diversas: francesa, anglosajona, norteamericana y australiana. Todas ellas, con el denominador común del predominio de la praxis.

La corriente francesa se ha orientado más en la Educación no formal, con trabajos escasos en el ámbito de la escuela como por ejemplo Perrenoud (1979), preocupado en investigar las desigualdades de éxito en la enseñanza primaria.

En la corriente anglosajona debemos mencionar el instituto de Cambridge que nos lleva a una institucionalización de la investigación-acción. Ejercieron especial influencia Stenhouse (1987) y Elliott (1993). Desde esta escuela la investigación adopta una orientación diagnóstica ampliando la comprensión que tiene el profesor del problema. Se utiliza la triangulación como un cruce de puntos de vista entre profesores, alumnos y observador.

En la corriente norteamericana tenemos una primera generación con la obra de Dewey destacando el ideal democrático con sus implicaciones en la enseñanza-aprendizaje y el pragmatismo como fundamento del conocimiento. En la segunda generación destaca Lewin en el marco de la sociología de la intervención. Asimismo, cabe mencionar a Freire (1997), con su empeño democratizador y con la redefinición del estatus jerárquico entre el profesor-alumnos-investigador.

Por último, debemos destacar la corriente australiana fundamentada en la crítica social con la obra de Carr y Kemmis (1988), *Teoría Crítica de la enseñanza: Investigación-acción en la formación del profesorado*. En esta obra

se recogen otras características importantes como la participación involucrada, la indagación auto-reflexiva como empeño en mejorar la praxis y la emancipación del grupo, meta de toda investigación social crítica.

Hay que reconocer que este método no se introdujo en España hasta muy tarde, al igual que otros métodos de la investigación cualitativa y corrientes como la ecología crítica, etnografía, biografía-narrativa. Surgió como una forma de contraposición al paradigma positivista de la misma manera que nuestro objeto de estudio procura combatir este pensamiento en los procesos de enseñanza-aprendizaje de la Educación Física.

El hartazgo que provoca la preocupación por lo que son las cosas en sí mismas, desde una neutralidad fingida obviando la faceta auto-interpretativa del sujeto, supone una inflexión hacia el sujeto participante en la indagación auto-reflexiva-crítica, como forma de recuperación de la persona cognoscente y sensible. En una palabra, con la autonomía kantiana, tantas veces mencionada en el ámbito de la educación emancipativa.

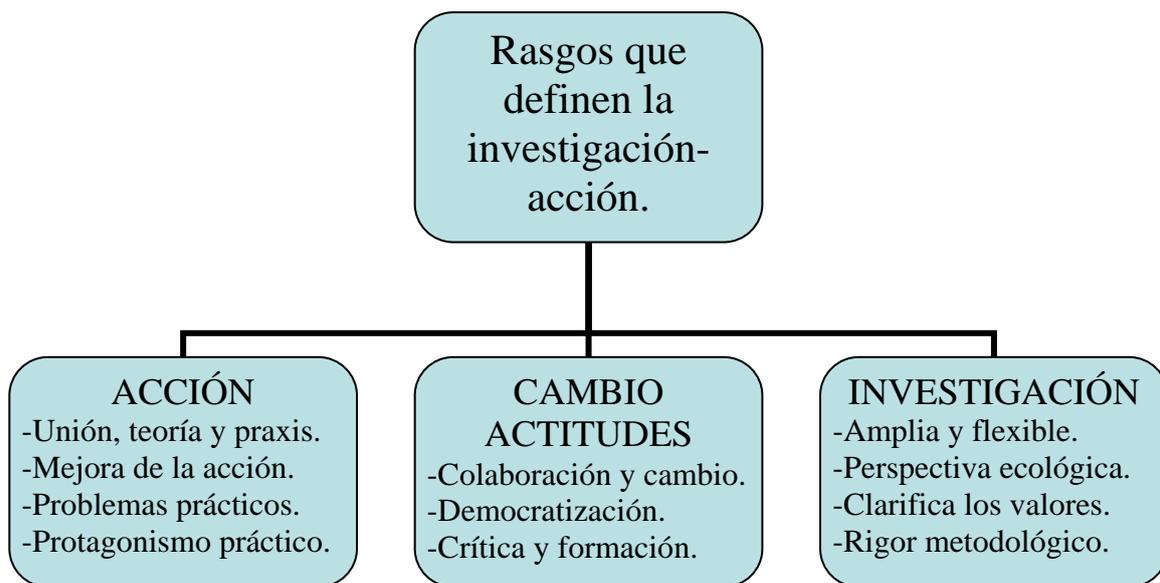
En este sentido, apostar por este método tiene un carácter ambivalente. Por una parte, podemos saludarla como una forma de dar voz a los docentes sobre sus preocupaciones en las aulas y a la vez, supone una fisura en los modos habituales de comprender e investigar en lo social. Por otra, se trata de reconocer el significado personal que le atribuimos a la realidad.

Si atendemos a los propósitos en los que se fundamenta la investigación-acción, podemos agruparlos en cinco amplias categorías (Cohen y Manion, 1990):

- Es un medio para remediar problemas diagnosticados.
- Es un medio de preparación en formación permanente.
- Es un modo de inyectar enfoques nuevos e innovadores en la enseñanza y el aprendizaje.

- Nos permite mejorar la comunicación y relación entre prácticos e investigadores.
- Posibilita la resolución de los problemas del aula.

Para comprender mejor los rasgos y las principales características que presenta la investigación-acción presentamos el siguiente cuadro (Pérez Serrano, 1994:159)



En primer lugar, este modelo de investigación por su naturaleza amplia y flexible asume una perspectiva ecológica, clarificando los valores con gran rigor metodológico. En segundo lugar, se caracteriza por la acción bien para unificar la teoría y la praxis, bien para mejorar la acción o para resolver problemas prácticos. Por último, recoge el propósito central sobre el que se sustenta; promover un cambio de actitudes, en este caso en el docente que a su vez transforme el contexto social del aula, democratizando sus interacciones y formando en la crítica.

Estas definiciones (Sandín, 2003), nos permiten introducir algunos de los aspectos clave que caracterizan la investigación-acción:

- Implica la transformación y mejora de una realidad educativa.
- Parte de la práctica de problemas prácticos.
- Es una investigación que supone la colaboración de las personas.
- Es una reflexión sistemática en la acción.
- Se realiza por las personas concernidas por la práctica.
- El elemento de formación es esencial y fundamental.
- Se caracteriza por una espiral de cambio.

Para poder desarrollar la investigación-acción según estos rasgos clave debemos seguir las siguientes etapas (Sandín, 2003):

1. Clarificar y diagnosticar una situación problemática para la práctica.
2. Formular estrategias de acción para resolver el problema.
3. Poner en práctica y evaluar las estrategias de acción.
4. El resultado conduce a una nueva aclaración y diagnóstico.

En la misma medida, el modelo de Lewin es desarrollado de diferente manera según el concepto de investigación-acción que subyace de ellos. Siguiendo las recomendaciones de diversos autores como Elliot (1993), Pérez Serrano (1990) podemos señalar que en el ámbito socioeducativo las actividades que genera la investigación-acción son las siguientes:

### **1. Identificación de una preocupación temática y planteamiento del problema**

El problema al que nos enfrentamos en esta investigación es que estamos ante unos procesos de enseñanza-aprendizaje anclados en una visión instrumental y positivista del ejercicio físico en la que el cuerpo solamente importa como herramienta de producción desde un punto de vista biológico. Por eso, necesitamos este cambio de orientación; percibir el yo partiendo de una dimensión más socializadora en la que los alumnos no queden en un segundo plano ninguneados ante las exigencias del rendimiento corporal creadas por el deporte. Necesitamos innovar la Educación Física despertando

el interés de los alumnos por el saber acercando los contenidos a sus posibilidades de conocimiento. Es importante que los alumnos participen en el proceso siendo conscientes de las necesidades ante las que nos enfrentamos. La innovación educativa que presentamos debe aspirar a mejorar el rendimiento humano y personal sin necesidad de instrumentalizar su cuerpo como herramienta de trabajo.

## **2. Elaboración de un plan de actuación**

Para conseguir estos propósitos de innovación desde este modelo socio-crítico, el plan que presentamos es desarrollar 40 sesiones donde planteamos una alternativa a la situación actual de la enseñanza-aprendizaje. Para ello, necesitamos asegurarnos de que disponemos de todos los recursos necesarios para cumplir con los propósitos establecidos. Cuanto más sistematizados sean estos pasos en el trabajo de campo, en mejores condiciones estaremos para afrontar la acción necesaria.

En primer lugar, en esta investigación nos proponemos comprobar cómo un modelo socio-crítico de enseñanza-aprendizaje en Educación Física se plasma en una experiencia educativa, recogiendo los significados de las vivencias de las personas que intervienen en el aula.

En segundo lugar, debemos establecer las macro-categorías que vamos a observar en el trabajo de campo. En este sentido hemos establecido la comunicación como una cuestión ineludible dada la naturaleza de nuestro objeto de estudio, la reflexión de los alumnos sobre la experiencia vivida como fundamento necesario en la construcción de conocimiento y la implicación de los alumnos como testigo real del interés que preside el aula. Desde estas premisas, establecemos una referencia de observación en la participación en el trabajo de campo.

Por último, una co-investigadora docente se convertirá en testigo de esta experiencia educativa, recogiendo las impresiones sobre lo acontecido en la

realidad estudiada. De esta manera, disponemos de otro punto de vista valioso para esta investigación que profundizará en los referentes que caracterizan la observación y se convertirá en una fuente de información indispensable, a la vez que en un elemento imprescindible para la evaluación del proceso y la triangulación, que garantice la confiabilidad de los análisis producidos.

### **3. Desarrollo del plan y recogida de datos sobre su puesta en práctica**

En el desarrollo del plan debemos estar atentos a todos los acontecimientos y no desaprovechar ninguna oportunidad para responder a los intereses de la investigación. Ponemos en práctica el plan, siguiendo los pasos establecidos, recogiendo los datos con el diario de clase docente y con el resto de instrumentos utilizados. En la práctica debemos estar preparados para resolver situaciones que no estaban previstas. En la recogida de información las tareas se desarrollan de forma paralela con un objetivo final consistente en triangular los datos, tarea encomendada al investigador principal.

### **4. Reflexión e interpretación de los resultados. Replanificación**

En esta fase, no sirve una descripción de los resultados obtenidos necesitamos reflexionar para comprender el problema que nos planteamos. Se reflexiona sobre las acciones desarrolladas en el plan y sobre todo lo sucedido durante el proceso. Reflexionamos sobre los cambios que se han producido y el alcance que han tenido en el grupo y en las personas. Una de las actividades más importantes dentro de esta fase es la realización de un informe que contribuye a sistematizar el proceso y a reflexionar sobre el sentido que ha tenido la experiencia para los participantes en la investigación. Estas reflexiones constituirían el final de la investigación-acción y significarían el posible inicio de una nueva espiral de cambio entrando en la fase de replanificación.

El modelo de investigación-acción que presentamos tomado de Carr y Kemmis (1988) consiste en una espiral auto-reflexiva de bucles: planear,

actuar, observar y reflexionar como base para solucionar los problemas educativos. Esta espiral ininterrumpida de fases involucra a los participantes en procesos de reflexión y acercamiento empírico a la realidad. A continuación podemos ver cómo se desarrolla este bucle:

I. Acción.	Reconstructiva.	Constructiva.
DISCURSO	Reflexionar.	Planear.
PRÁCTICA	Observar.	Actuar.

Asimismo, en este modelo de investigación los mismos participantes toman responsabilidades para formar un grupo de auto-reflexión colaboradora. Además, los docentes investigadores deben procurar cumplir con determinadas aspiraciones (Cohen y Manion, 1990:277):

1. *Que sea simétrica la relación entre todos los grupos colaboradores participantes.*
2. *Que sea admitida por los maestros investigadores la práctica relacionada con la investigación dentro del grupo.*
3. *Que durante la vida del proyecto de investigación cualquiera de los participantes en el grupo pueda elevar cuestiones significativas, al igual que pueda hacerlo la dirección del proyecto.*
4. *Que se negocie y controle, por los participantes interesados, el intercambio de información entre participantes.*
5. *Que estén disponibles para todos los participantes los papeles del maestro, estudiante e investigador.*

En resumen, la investigación-acción contribuye a la reflexión sistemática sobre la práctica social y educativa con vistas a la mejora y el cambio tanto personal como social (Sandín, 2003). Esencial para una investigación como está en la que buscamos innovar la manera de enfocar los procesos de enseñanza-aprendizaje de la Educación Física.

### 4.3 - Contexto de la Investigación

<b><u>Escenario:</u></b> Ikastola cooperativa Lauro.
<b><u>Dirección del centro:</u></b> Goitiko Anzubiaga s/n 48930 Loiu Bizkaia.
<b><u>Sujetos investigados:</u></b> 30 Alumnos de 1º de Bachiller tecnológico.
<b><u>Nº de sesiones:</u></b> 40 sesiones repartidas entre seco y agua.
<b><u>Periodo de desarrollo del trabajo de campo:</u></b> Desde Octubre del 2006 hasta Abril del 2007.
<b><u>Metodología del trabajo de campo:</u></b> Investigación-acción desde la observación participante del profesor y de la co-investigadora en los procesos de enseñanza-aprendizaje de la Educación Física.
<b><u>Obtención de resultados:</u></b> Diario docente de clase, notas de campo de los alumnos, cuestionario de campo, notas de campo y entrevista a la co-investigadora.

La ikastola Lauro es el escenario en el que se lleva a cabo la experiencia educativa. Este centro se localiza en el barrio Goitiko Anzubiaga del municipio de Lujua a unos 8 km de Bilbao. Cuenta con 5 edificios de grandes dimensiones en los que se imparte, educación infantil, primaria, secundaria, bachiller y cuenta también con un polideportivo. No podemos olvidar los espacios abiertos de grandes dimensiones con los que cuenta, que enriquecen las posibilidades de realizar diferentes prácticas.

Al ser una ikastola, huelga decir que el euskera es el idioma oficial de la mayoría de las clases, salvo las asignaturas de idiomas como el francés, inglés y castellano, también cursan Ciencias Sociales en inglés.

Los alumnos que vienen a este centro son mayoritariamente de Bilbao y de Getxo. El horario de asistencia va desde las 8:00; de la mañana hasta las

15:35; en muchos casos, su horario se extiende por motivos de las actividades extraescolares hasta las 17:30.

Respecto a la Educación Física debemos indicar que desde la E.S.O hasta 1º de bachiller se cursan 60 horas lectivas anuales, que se reparten en sesiones de agua y seco durante dos horas a la semana en dos días diferentes.

Las sesiones de agua están básicamente fundamentadas en la adquisición de unas determinadas técnicas natatorias; al amparo del deporte de la natación se pretende que el alumno asimile los cuatro estilos predominantes en el ámbito competitivo.

Las sesiones en seco se basan en un bloque común a todos los cursos, que es el de condición física; en este bloque de contenidos, se trata de que el alumno supere unas determinadas pruebas físicas. El resto de contenidos, versan sobre la capacitación en las técnicas motrices de los diferentes deportes.

Para llevar a cabo estas prácticas, gozamos de unas instalaciones privilegiadas, espacios abiertos con pistas de Fútbol, Baloncesto, Tenis, Voleibol y espacios cubiertos donde nos encontramos protegidos de las inclemencias meteorológicas. Dadas estas circunstancias, en cuanto a medios físicos se refiere, solo nos queda crear las condiciones de aula adecuadas para el éxito de nuestra investigación.

Con este fin, se procura seleccionar alumnos que puedan responder óptimamente a las necesidades de la investigación, se considera que los alumnos de 1º de bachiller tecnológico son los alumnos que mejor van a responder a nuestra experiencia educativa. No quiere decir que no se pueda llevar a cabo el proceso con alumnos más jóvenes pero pensamos que la madurez inherente a las edades de 16 y 17 años es más propicia para las exigentes necesidades de la investigación.

Además, considerando que el investigador y la co-investigadora trabajan en la ikastola Lauro como profesor de la E.S.O y de Bachiller, pensamos que este hecho facilita las posibilidades de realizar el trabajo de campo.

Previo al inicio de la investigación, solicitamos a la ikastola Lauro permiso para llevar a cabo este estudio y se explican los detalles del trabajo de campo. Obtenida la autorización de los máximos responsables del centro, comenzamos con un estudio exhaustivo sobre las condiciones en las que nos encontramos previo a la experiencia educativa a la que queremos someter a nuestros alumnos. Debemos pensar en las posibilidades que existen en el trabajo de campo para poder llevar a cabo nuestros planteamientos.

El grupo investigado es de 1º de bachiller (tecnológico) son 29 alumnos en total 10 chicas y 19 chicos en su mayoría de Bilbao y de Getxo con algunos alumnos de otros municipios. Presentan un buen currículum con una media de 7.5 aproximadamente, a lo que debemos añadir que en el bachiller tecnológico y en el sanitario es donde se agrupan los mejores estudiantes en cuanto a resultados académicos, con respecto a los de Ciencias Sociales y el bachiller artístico.

En este caso, el grupo seleccionado, ha obtenido una media de 8,5 aproximadamente en Educación Física en el curso anterior. Este hecho nos indica la relación directamente proporcional que existe entre los resultados académicos que se obtienen en otras materias y los resultados que se obtienen en nuestra área de conocimiento.

En líneas generales, estamos ante un grupo muy bien educado, en base a las entrevistas realizadas a profesores que conocen muy bien a los alumnos, salen muy favorecidos, la crítica es positiva. Se les define como alumnos trabajadores, responsables y con una buena conducta en clase.

Los docentes con los que hablamos, tutores de la mayoría de los alumnos y profesores que los conocen bien, los valoran positivamente, considerando lo difícil que resulta opinar bien sobre los alumnos en estas edades. Este hecho debiera ser considerado a la hora de enjuiciar los resultados de la investigación.

Con respecto a la percepción que tienen de la Educación Física, se comienza en el trabajo de campo pasando unos cuestionarios que nos permiten extraer información sobre la imagen que tienen de la materia. Para ello, se les pasó un cuestionario inicial (Anexo IV: cuestionarios).

En el cuestionario 1 (Anexo IV: cuestionarios), se pretende conocer cómo se relacionan los alumnos en clase para saber cuál es nuestro punto de partida en la investigación. Aunque analizamos estos resultados en el análisis interpretativo, cabe destacar como aspectos más significativos que un 90 % de los alumnos según este cuestionario, tiene tendencia a quedarse en silencio.

Respecto al rol que asumen en clase, también, hemos podido apreciar que adoptan una postura muy pasiva en cuanto a la acción comunicativa, no efectuando preguntas prácticamente casi nunca en las sesiones de Educación Física. Nos resulta un dato muy significativo que con la segunda pregunta del cuestionario (Anexo IV: cuestionarios): *¿Cómo te acercas a la comunicación? ¿Lo haces a través de la pregunta? ¿Espontáneamente? ¿Desde la curiosidad?* Los alumnos no se sienten identificados y los seis alumnos que responden, lo hacen vagamente y sin fundamento. Su manera de relacionarse con el profesor es muy distante y se limitan a escuchar lo que dice o en hacer lo que le mandan, siguiendo los patrones de conducta que se le piden al alumno.

En el cuestionario 2, (Anexo IV: cuestionarios) procuramos conocer la percepción de los alumnos sobre la asignatura, previo a la investigación. Analizando sus palabras, el grupo manifiesta prejuicios positivistas fruto de sus años de experiencia en considerar la Educación Física como una materia

“María”. Además, tienen una visión de la materia muy sesgada al fenómeno del deporte.

En el grupo hay 9 chicos que participan en las extraescolares de Fútbol y 4 que hacían otro tipo de actividades como Judo, baloncesto. Asimismo, las chicas son 6 las que participan en actividades deportivas: Baloncesto, Fútbol, Gimnasia Rítmica.

El modo en el cual perciben los chicos y las chicas la Educación Física es diferente, los chicos entienden la asignatura como mera ejercitación catártica en la cual podían dar rienda suelta a sus conductas. Creen que no tienen nada que aprender en clase y no asocian la asignatura a ningún campo de conocimiento importante.

Las chicas entienden la asignatura de una manera angustiosa en 6 de los 12 casos. La angustia, surge al enfrentarse a las sesiones acuáticas, por todo lo que supone ponerse delante de los chicos en bañador. Además, su pereza a la hora del esfuerzo físico es algo considerable. En la misma medida, su tolerancia al esfuerzo es nula y no muestran una voluntad especial por las tareas motrices.

Con respecto al programa que desarrollamos en clase consideran que resulta muy repetitivo hacer todos los años lo mismo, de hecho el bloque de condición física es algo que se desarrolla desde 1º de la ESO este bloque ocupa toda la primera evaluación. El resto es una repetición del adiestramiento técnico en todos los deportes en los cinco años de la ESO y bachiller.

Los alumnos no presentan ninguna motivación para la asignatura como campo de conocimiento. Por lo tanto, se puede apreciar consonancia entre la motivación y la percepción que manifiestan en la Educación Física. Su actitud pasiva, delata que no se esperan grandes cosas que no sea pasárselo lo mejor posible.

En el cuestionario 2 (Anexo IV: cuestionarios) en el que analizamos la identificación personal con la Educación Física tenemos que destacar el cambio que se produce en los dibujos realizados desde el inicio de la investigación a los que se les pide durante el proceso del trabajo de campo.

En los dibujos iniciales, el alumno se relaciona en la asignatura con el deporte y la ejercitación. Después de dos meses, se puede ver que reflejan una visión de la Educación Física muy relacionada con la figura del profesor, es decir, en todas las imágenes aparece el profesor representado. Este hecho, me hace pensar que la figura del profesor resulta determinante en la visión que tienen. Por tanto, el profesor puede influenciar a los alumnos hacia una visión diferente de la enseñanza-aprendizaje.

Todas estas conclusiones a las que puedo llegar a la hora de valorar el contexto, encuentran su razón en los cuestionarios que previamente se pasa a los alumnos y en lo que se puede deducir, en diálogo con ellos previo a iniciar la experiencia educativa.

#### **4.4 - Fuentes para la recogida de información**

Sobre las fuentes a través de las cuales obtenemos la información para el posterior análisis interpretativo podemos decir que el procedimiento más adecuado dada la naturaleza de nuestra investigación es la observación participante del docente investigador y la co-investigadora que colabora en el trabajo de campo. Desde la observación participativa podemos comprobar si el enfoque socio-crítico que presentamos es innovador analizando de primera mano los resultados que obtenemos.

En este sentido, Pérez Serrano (1994) señala que la observación puede convertirse en una poderosa manera de proceder en la investigación social que se remite al objeto de estudio para representar una realidad orientada según determinados fines o metas (Marcelo, 1991).

Tal y como señala Angulo Rasco (1990) la observación tiene que cumplir una serie de requisitos esenciales en un enfoque cualitativo, requisitos que esta investigación ha asumido; respetar la integridad del ambiente escolar, reflejar en profundidad los procesos sociales de las prácticas educativas, permitir que el investigador entre en contacto directo con las personas involucradas en los contextos del aula analizando cómo se expresan en la realidad.

La forma de observación que hemos realizado se denomina interna o participante porque hemos participado en la vida del contexto que se estudia, entrando en contacto con los alumnos que forman parte de la experiencia educativa (Imbernón, 2002). Esta observación nos ha facilitado, tal y como indica Woods (1987), acceder a la comprensión y explicación de la realidad, permitiéndonos penetrar en la experiencia de las personas que participan.

En todo el proceso, hemos estado cumpliendo el mismo rol de docente investigador, procurando interiorizar todos los datos cualitativos posibles sobre nuestro objeto de estudio. Rodríguez Gómez y otros (1995:21), definen el dato cualitativo como:

*“Una elaboración primaria que nos informa acerca de la existencia de una realidad, sus propiedades o el grado en que estas se manifiestan. Dada su naturaleza de aproximación inicial a la realidad, el dato cualitativo ofrece una información básica con un relativamente bajo nivel de estructuración teórica”.*

En referencia a lo anteriormente expuesto, debemos precisar que según Gil Flores (1994), se trata de recoger información acerca de la realidad a investigar; en este ejercicio de recogida, podemos obviar algún dato que no sea de nuestro interés y que pueda salirse de los referentes o macro-categorías que previamente hemos establecido.

En una investigación cualitativa y más concretamente en investigación-acción, Yin (2003) recomienda la utilización de múltiples fuentes de datos y el

cumplimiento del principio de triangulación para garantizar la validez interna de lo investigado. De la misma manera, recomienda técnicas e instrumentos diferentes en relación con el fenómeno estudiado.

La experiencia educativa desde la investigación-acción está caracterizada por el compromiso para la recolección de los datos desde el contexto en el cual el fenómeno social ocurre naturalmente y para generar una comprensión que está basada en las perspectivas del investigador. Lo principal es generar una comprensión del problema de investigación, en lugar de forzar los datos, se trata de analizar la realidad de forma inductiva. Estas inducciones, necesitan aún así de fuentes de información que ayuden a responder a los interrogantes planteados.

En este sentido, podemos decir que los criterios utilizados para seleccionar los instrumentos de recogida de datos han estado guiados por el interés que en cada uno de ellos se perseguía. Los instrumentos seleccionados para la obtención de datos han sido: registros documentales, entrevistas, cuestionarios, diario de clase y las notas de campo de la co-investigadora.

Sobre estas fuentes de información debemos señalar que el diario de clase ha sido el instrumento más importante considerando que necesitamos recoger las impresiones de una experiencia educativa. El diario de clase del docente constituye una narración de todo el proceso que resulta esencial en la categorización de los resultados obtenidos.

Los registros documentales han sido los primeros documentos analizados en estas fuentes, sirven para conocer cómo se entiende la enseñanza-aprendizaje de la Educación Física en el currículo. Además, las ideas extraídas de este análisis, han tenido una gran repercusión a la hora de valorar la política de las prácticas educativas.

A su vez, las notas de campo de la co-investigadora, nos permiten traer una voz testigo fundamental desde otra perspectiva docente; sus creencias e

ideas, se convierten en un testimonio a tener en cuenta, como parte involucrada en este proceso.

En esta misma línea, los cuestionarios se convierten en otro instrumento esencial para complementar la información que necesitamos en el análisis interpretativo. Las voces de los alumnos son fundamentales para ofrecernos la opinión que ellos tienen sobre la enseñanza-aprendizaje de la Educación Física.

#### **4.4.1 - Registros documentales**

Estos registros constituyen una fuente de información para estudiar el objeto de estudio y el marco institucional en el que se sitúa, sobretodo nos puede interesar el fundamento de los criterios metodológicos que se plantean en los diseños curricular base, proyectos de centro, programas de aula y analizar la adecuación que se ofrece para las sesiones prácticas.

Las cuestiones a las que este instrumento suele responder tiene que ver según Eisner (1998), con el tipo de contenidos que los estudiantes tienen que aprender, con el tipo de preguntas que plantea el profesor y los propios alumnos a si mismos, también con las posibilidades que lo institucional ofrece para desarrollar el contexto cultural idealizado desde la vertiente educativa, con respecto a nuestro objeto de estudio.

Estos registros se consultarán al comienzo de la investigación y nos servirán para conocer el devenir aproximativo de las clases y cuales son los fines que plantean los programas.

Una vez estudiado el programa de Educación Física, se trata de investigar las posibilidades de nuestro objeto de estudio en base a los objetivos y a los contenidos que se desarrollan; analizamos el programa detenidamente

ya que éste será el que nos concretará el contexto educativo de la investigación.

En el análisis que efectuamos sobre los registros documentales, nuestro principal objetivo es poner en evidencia el paradigma sobre el cual se asientan, tanto el Diseño Curricular Base, como el Programa de Educación Física. De esta manera, en esta crítica, confirmamos las pretensiones de transformación en nuestra investigación.

A la hora de valorar los contenidos que estos documentos presentan, es importante que nos encontremos liberados de prejuicios que distorsionen la crítica. No se trata de confirmar nuestras suposiciones, sino de reflexionar sobre los mensajes y significados que presentan los supuestos desde los cuales partimos.

El análisis se efectúa en la primera parte de la investigación, previo al trabajo de campo, pero a la luz del paradigma hermenéutico de orientación crítica sobre el cual pivotamos nuestra praxis, las valoraciones realizadas son reconsideradas continuamente a lo largo de todo el proceso.

#### **4.4.2 - Diario de clase docente**

El diario de clase del docente es otra forma de registro personal que resultará muy útil dadas las características de nuestra investigación. Cuando nos basamos en testificar una experiencia educativa y el investigador interviene en el proceso desde la observación participante, el diario de clase se convierte en una herramienta esencial como fuente de información de las vivencias y significados que el trabajo de campo asume.

Según Zabalza (1991), en la medida en la que han ido adquiriendo relevancia los estudios cualitativos en la investigación, sobretodo en los últimos años, han sido numerosos los trabajos que han planteado la importancia de

este tipo de documentos y en especial los diarios, en el estudio de las realidades humanas y sociales.

El sentido básico de este instrumento, tal y como señalan Taylor y Bogdan (1996), en el contexto en el que nos vamos a desenvolver, el aula de Educación Física, se refiere a la aportación de relatos de los participantes en la investigación, escritos en primera persona sobre su vida en el contexto del aula.

En nuestro caso, el docente investigador tiene una gran importancia; desde su relato, tratará de recoger su vivencia personal, las voces y testimonios de los alumnos que participan en la experiencia educativa. En estas anotaciones se basa en una observación abierta, en la que a la luz de la interacción dialógica, tratará de transcribir los sucesos y acontecimientos del aula.

Cuanto más completo sea el relato en mejores condiciones estaremos de analizar esos datos cualitativos. No se trata de suponer lo que pensamos que puede ser interesante, sino de anotar desde una dimensión humana, la acción social que se produce en los procesos de enseñanza-aprendizaje de la Educación Física.

En una primera aproximación al diario de clase, tenemos que reconocer que adoptamos una visión muy positivista en las anotaciones, una influencia que nos ha costado superar a lo largo de todo el proceso de investigación. La transformación que se ha vivido en los procesos de enseñanza-aprendizaje, supone una mutación interior del docente que se vuelca en sus prácticas provocando el cambio en la mentalidad de los alumnos.

Para que pudiéramos narrar los acontecimientos del aula partiendo de un enfoque paradigmático basado en la hermenéutica y adoptando una postura crítica sobre los hechos, nos hemos encontrado en la necesidad de evolucionar en la narrativa a través de una toma de conciencia que se ha ido gestando en

un largo proceso. Asentar la conciencia adquirida, resulta más complicado de lo que se puede sospechar.

En cualquier caso, los fines que la investigación plantea, y la naturaleza del objeto de estudio que asumimos, nos obligan a relatar desde una visión humanizadora todo lo que acontece en el aula (Van Manen, 1998:159):

*“El interés actual por los relatos y narrativa puede ser visto como la expresión de una actitud crítica hacia el conocimiento como racionalidad técnica, como formalismo científico, y hacia el conocimiento como información. El interés por la narrativa expresa el deseo de volver a las experiencias significativas que encontramos en la vida diaria, no como un rechazo de la ciencia, sino más bien como método que puede tratar las preocupaciones que normalmente quedan excluidas de la ciencia normal”.*

Esta relevancia proviene de la importancia adquirida por el sujeto como objeto de saber. La narrativa de los diarios de clase del docente son, por lo tanto, procedimientos de objetivación de los individuos como sujetos y nos ayudan a comprender los fenómenos sociales a partir de las interpretaciones subjetivas que hacen los actores de su situación. Es el mundo fenoménico que estudia y a la vez ilumina a la hermenéutica. La investigación narrativa se utiliza cada vez más en estudios sobre experiencias educativas. Tiene una larga historia tanto dentro como fuera de la educación. La razón principal es que los seres humanos contamos historias y relatamos experiencias vivenciales.

Este instrumento de recogida de datos tan importante supone valorar las experiencias personales. Recuperamos a la persona, sus opiniones, sentimientos y conseguimos en nuestro caso unas prácticas en Educación Física en la que la persona adquiere pleno protagonismo.

La construcción del conocimiento narrativo, tiene lugar cuando el lenguaje no se limita a representar la realidad sino que la construye al modo

como los humanos dan sentido a sus vidas y al mundo. Por lo tanto, el conocimiento narrativo desde la mediación del lenguaje en la experiencia y en la acción está basado en una epistemología constructivista.

Como consecuencia, el lenguaje, tiene un papel clave en la construcción de significado y experiencia, por cuanto que pensamientos, sentimientos y acciones están mediados lingüísticamente. El discurso que se genere será lo que de sentido a la narrativa de los hechos.

Esta interacción dialógica de la que nos hacemos eco en toda la investigación, para transformar los procesos de enseñanza-aprendizaje, es el último eslabón en el que se sustenta la experiencia educativa que se ha tenido en el contexto investigado; en este caso, el aula de Educación Física.

Por lo tanto, lo que se convierte en importante no son los hechos en sí mismos, tal y como una visión positivista nos haría ver, sino las experiencias que los sujetos tienen como seres que interpretan su propia realidad. En este sentido, el ser humano es un animal que se auto-interpreta, es decir, que no hay estructuras de significado para él independientemente de su interpretación. La narrativa es una forma de dotar de significado a los fenómenos sociales desde una conciencia lingüísticamente articulada.

De esta manera, la tarea investigadora consistirá en el análisis de historias, acerca de los hechos, acciones, vivencias, percepciones y sentimientos que conforman la existencia de las personas a modo de construcción social de la realidad. A partir del acercamiento a su comprensión, el investigador interpreta y construye nuevas historias con sentido en las que situar los posibles cambios y mejoras.

El estudio de la narrativa es, por tanto, el estudio de la forma en que los seres humanos “experiencian” el mundo. Esta idea se traduce en la enseñanza en general y en la Educación Física en particular, en que los docentes y los

alumnos son narradores y personajes de sus propias historias y de la de los otros.

La narrativa tal y como señaló Bruner (1998) es una forma de construir la realidad; el sujeto la construye desde su interpretación, su vivencia y experiencia. En el enfoque narrativo, se prioriza un yo dialógico. Su naturaleza relacional y comunitaria, posibilita la construcción social. El juego de subjetividades en un proceso dialógico, se convierte en un modo privilegiado de construir conocimiento (Elbaz, 1991:3):

*“La narración es la verdadera materia de la enseñanza, el paisaje en que vivimos como profesores o investigadores, y dentro de la que se puede apreciar el sentido del trabajo de los profesores. Esto no es sólo una pretensión acerca del lado emocional o estético de la noción de relato, según una comprensión intuitiva de la enseñanza; es -por el contrario- una propuesta epistemológica, que el conocimiento de los profesores se expresa en sus propios términos por narraciones y puede ser mejor comprendido de este modo”.*

El diario de clase del docente se constituye una forma de recogida de información que tiene cierta continuidad (Pérez Serrano, 1994); su carácter es biográfico, en la medida en la que cuenta una historia relatada, donde se profundiza en la implicación de los participantes. Son narraciones realizadas por los participantes describiendo sus propias acciones, experiencias y creencias; expresan la realidad desde la perspectiva del autor. Su redacción implica una reflexión personal en la que combinan los sentimientos, emociones y pensamientos con las propias creencias y expectativas, están escritos en primera persona y aportan gran cantidad de información.

Por lo tanto con este procedimiento de recogida de información, el investigador anota su experiencia recogiendo detalles que pueden resultar interesantes en la valoración de la investigación; además, posibilita recoger sentimientos y estados de ánimo suscitados en la práctica. El hecho de que se integren en el campo de lo expresivo y lo referencial, nos proporciona

información no solo sobre lo que los profesores hacen y sienten sino que también sobre sus razones, lo cual se convierte en algo significativo como fuente de información.

Este instrumento de recogida de datos, tanto por su naturaleza como por el periodo de tiempo que registra, nos proporciona un potencial muy importante para indagar sobre las influencias y alcance de nuestra intervención docente en el aula en los procesos de enseñanza-aprendizaje de la Educación Física; se puede apreciar la evolución de dicha intervención valorando el progreso que se pueda dar.

En este sentido, el potencial de este instrumento para contribuir de una manera decisiva a la investigación, viene determinado por las características siguientes; según Zabalza (1991), se requiere escribir y esta situación exige una estructura ordenada de significado y se necesita reflexionar, para aproximarnos a representaciones del conocimiento humano que se modifican y reconstruyen.

En este proceso de investigación, el diario se realizará desde la entrada al trabajo de campo hasta el final del proceso; esta herramienta, cuenta en primer lugar, con las notas que se tomarán en las clases sobre ideas, realidades o matices que puedan ser importantes; en segundo lugar, con la reflexión prospectiva de lo vivido en la clase donde se recogen las impresiones generales.

En el diario de clase tiene que quedar especificada las siguientes informaciones: fecha de la sesión, tipo de clase, objetivos de la sesión, contenidos a desarrollar y reflexiones sobre lo que sucede en relación a nuestra experiencia educativa.

Asimismo, se deben recoger tres bloques secuenciales de información: antes de la práctica, durante la práctica y después. Con estas secuencias y en

base a los objetivos de la sesión se trata de recoger todas las impresiones de todo el proceso vivido.

En estos diarios, se deben tener en cuenta las categorías de observación que irán cambiando en base a las necesidades de la investigación. Considerando que partimos de la observación abierta, se pone el acento en enfoques diferentes, en base a las necesidades que el investigador asume en relación a su objeto de estudio.

A la hora de realizar el diario nos hemos encontrado con algunas dificultades personales, entre las cuales podemos destacar; la voracidad en las anotaciones y compaginar la observación participante con las anotaciones de campo.

La primera dificultad con la que nos encontramos tiene que ver con la actitud de exhaustividad con la que se tiende a asumir la tarea de las anotaciones. Querer anotarlo todo, se convierte en un problema, en la medida en la que no nos permite enfocar los aspectos que son esenciales en la investigación de nuestro objeto de estudio.

En segundo lugar, tenemos dificultades para compaginar la observación participante con las anotaciones de campo; esta dificultad aumenta en la piscina y el polideportivo. Se convierten en obstáculos, no solamente para recoger las voces de los alumnos, sino también para tomar nota de los acontecimientos que puedan tener interés.

Diferentes investigadores han criticado este instrumento por ser considerado subjetivo y no representativo, sin embargo valoran que estos documentos personales tienen sentido, a través de los comentarios que lo acompañan. Según Pérez Serrano (1994), estas interpretaciones del investigador son precisamente lo que le dan un gran valor como instrumento de investigación cualitativa.

En definitiva, la metodología cualitativa nos obliga a utilizar recursos como el diario de clase, testimonio fiel de los fenómenos sociales que tienen que ver con nuestro objeto de estudio. El diario nos permite hacer una valoración hermenéutica de las prácticas educativas de la Educación Física.

#### **4.4.3 - Registros personales: el cuestionario**

Este instrumento puede ser de gran ayuda por su capacidad para llegar a conocer un mayor número de perspectivas aunque la recogida de la información pueda ser más concisa. Se utilizó en la entrada al trabajo de campo para hacernos una idea de cómo perciben la comunicación y puede ser utilizada en otros momentos cuando consideremos oportuno obtener información.

El propósito del cuestionario es conocer el pensamiento de los alumnos con respecto a la comunicación y la interacción dialógica, cómo perciben ellos el diálogo con sus compañeros y con el profesor. Esta información que recogemos del alumnado es cualitativa y nos ofrece ideas en las que podemos incidir para mejorar la realidad del hecho comunicativo.

El cuestionario exige el diseño de un modelo piloto y un posterior replanteamiento de las preguntas, se debe desarrollar el cuestionario en un ambiente agradable y con plena seguridad de lo que se pide en las preguntas.

Los cuestionarios constan de tres partes organizadas de esta manera:

- Encabezamiento: en este espacio comunicamos a los alumnos las recomendaciones a seguir en el desarrollo y los objetivos de recabar esta información.
- Datos personales: recoge datos generales de los alumnos a quienes se les aplico, edad, sexo, etc.

- Preguntas generales: Son preguntas abiertas que solicitan la respuesta del estudiante sobre un aspecto específico, seguido de preguntas que deben argumentar.

Dado que, en este caso, llevaremos a cabo una experiencia educativa en la cual los alumnos investigados son un número reducido de componentes, esto nos dará mayor margen para profundizar en la información.

Para la aplicación de los cuestionarios desarrollaremos el siguiente procedimiento:

- Ofrecer a los alumnos un ambiente agradable y distendido con suficiente tiempo para que puedan responder a las preguntas.
- Organizar un calendario de aplicación en el cual procuramos espaciar nuestras sesiones dedicadas al cuestionario.

Para rellenar el cuestionario adoptamos unas pautas de conducta:

1. Explicamos los objetivos de la investigación a los alumnos, haciéndoles ver lo importante que es su participación.
2. Seguidamente repartimos los cuestionarios y hacemos una lectura conjunta con los estudiantes, para aclarar instrucciones y requerimientos del cuestionario.
3. Posteriormente, los estudiantes procedieron a contestar los cuestionarios en un margen de 30 a 45 minutos.

En el trabajo de campo debemos pasar diferentes cuestionarios en las diferentes fases del proceso, además el tipo de información que necesitamos obtener es diferente con lo cual se precisan por lo menos 5 tipos de cuestionario (Anexo IV: cuestionarios). La información se convierte en el termómetro que nos sirve para conocer las opiniones que los alumnos tienen sobre las vivencias educativas en las que se encuentran.

Estos cuestionarios nos proporcionan una información sobre los alumnos muy significativa para comprender cómo han interiorizado y vivido los procesos de enseñanza-aprendizaje de la Educación Física desde la innovación educativa que proponemos. Estas valoraciones de los alumnos van a reflejar el impacto que ha podido tener este proceso innovador, con lo cual estas opiniones se convierten en indispensables en las conclusiones finales.

#### **4.4.4 - Registros personales: diario de la co-investigadora**

El diálogo iniciado por el investigador con la co-investigadora cuenta con el propósito específico de obtener información relevante para la investigación, es un método útil para reconstruir acciones pasadas y desarrollar análisis retrospectivos de la acción. (Alonso, 1998).

Por ello, esta comunicación con la co-investigadora se desarrolla durante toda la experiencia educativa. Se suceden reiterados encuentros cara a cara con el investigador y los informantes; encuentros estos, dirigidos hacia la comprensión de las perspectivas que tienen los informantes respecto de sus vidas, experiencias o situaciones.

Por tratarse de una conversación, no significa que no deba tener el rigor necesario para que la información sea válida, por lo que cada encuentro ha de contar con una guía abierta que permita el desarrollo de la trama, como hilo conductor que se adecua a los intercambios que se van dando pero que procura no dejar aspectos importantes sin tratar. Nos permite acceder a lo que las personas piensan, sus conocimientos, gustos, opiniones y preferencias sobre determinados objetos, hechos o fenómenos.

Si consideramos que la co-investigadora ha estado presente durante todo el proceso en las prácticas educativas como observadora participante, debemos precisar que la comunicación con su trabajo ha sido permanente y

sus notas de campo, se han convertido en un instrumento muy válido para trasladar las inquietudes al profesor-investigador.

El profesor puede utilizar sus notas de campo como retroalimentación sobre un episodio concreto de la enseñanza-aprendizaje y como un punto de vista no contaminado de ningún interés sesgado. Los tres usos que se les pueden dar a los diarios de co-investigadores son según Hopkins (1989:83):

- Dan la perspectiva del alumno sobre un episodio de la enseñanza.
- Proporcionan datos sobre el clima general de la clase.
- Ofrecen información para la triangulación.

#### **4.5 - El análisis de los datos en el proceso de investigación**

Todo proceso de análisis interpretativo de los datos, nos recuerda Eisner (1998) es un modo de hacer lectura de un contexto determinado, de descodificar los mensajes que lo constituyen y que ayudan a entenderlo y a desvelar la explicación de los hechos. Interpretar desde la perspectiva cualitativa es hacer una lectura de procesos humanos, expresados en un discurso, llevando consigo la búsqueda de significados (Rodríguez Martínez, 2004). La lectura interpretativa nos dicen Restrepo y Campo (2002:86):

*“Es como una traducción, se trata de volver a decir lo mismo de otra manera y en ese proceso se des-cubren, se ponen de manifiesto otros posibles sentidos sobre lo mismo”.*

En términos de Eisner (1998), los supuestos teóricos son los esquemas a través de los cuales, encuentra significado el investigador. Hay que indicar que en todo proceso de interpretación de los datos existen una serie de cuestiones que están relacionadas con el propio texto y con el investigador (Giroux, 1987, 1990; Woods, 1987; Popkewitz, 1990; Winter, 1989 y Carr, 1996).

Así pues, resulta fundamental comprender que esta fase de análisis de la información es una fase compleja y exigente, marcada con varias preocupaciones. En primer lugar, de orden ontológico, basado en cuidar la realidad del estudio al que nos sometemos. En segundo lugar, de naturaleza epistemológica, derivado de la crítica sistemática sobre nuestra postura en el proceso, con el fin de desvelar una realidad aparentemente estable silenciada y conformada. En tercer lugar, todo el trabajo basado en el estudio de la información recogida por los instrumentos metodológicos de los cuales brotarán un conjunto de reflexiones.

Cuando iniciamos el análisis interpretativo de la información, estamos en una situación delicada puesto que es difícil interpretar, más allá de la realidad (Vaquero, 2002:276):

*“Abordar el análisis e interpretación de los datos constituye un punto crítico en relación con la comunicación de las ideas surgidas en el proceso, porque pone al descubierto las debilidades, inconsistencias, trivialidades; razones por las cuales el análisis de los datos puede resultar una experiencia descorazonadora y no exenta de sufrimiento”.*

La línea entre describir e interpretar es más difícil de lo que se puede creer (Eisner, 1998). Se puede narrar con palabras un hecho, como si de pintar un cuadro se tratara y con ello describirlo. Para interpretarlo, se necesita traspasar esa representación y adentrarnos en la significación de los elementos que componen ese cuadro. Sin embargo, al hilo de la construcción del texto, muchas veces nos hemos encontrado con la duda, de si con lo dicho, interpretamos o simplemente describimos, narramos cualidades o le damos un sentido, puesto que, como señala Giroux (1990), lo que se comunica tiene que ver con las relaciones entre quien escribe y la materia de trabajo, entre quien escribe y el lector, y entre la materia y el lector.

En este sentido, la dialéctica entre el autor y la materia de trabajo se ha visto impulsada a través del hilo conductor de las dimensiones que han dado lugar a las categorías y que provienen de tres núcleos de información:

El primer núcleo, toma como referencia los registros documentales que suponen el marco de fundamentación de la praxis del docente a la hora de configurar la enseñanza crítica de la Educación Física.

El segundo núcleo, se refiere a las notas de campo del profesor o el diario de clase, que supone la principal fuente de información de esta investigación siendo su categorización y posterior análisis, el elemento indispensable de todo el proceso.

El tercer núcleo, tiene que ver con cuestionarios, entrevistas y notas de campo de la co-investigadora que nos dan luz sobre lo que opinan los alumnos previamente a la investigación y durante el proceso.

Estos núcleos nos permiten la construcción de una tela argumentativa a través de la comunicación humana, que se presenta como la forma más poderosa para traducir sentimientos, experiencias y emociones proporcionando la reconstrucción de un sentido.

Adoptar esta perspectiva supone aprender a medida que escribimos, siendo el propio proceso de escritura un instrumento importante de la producción de ideas y no sólo su comunicación (Woods 1987). Estas ideas o núcleos nos han ido proporcionando un razonamiento para avanzar de un núcleo a otro reflejando como ha ido transcurriendo una dinámica de aprendizaje continuado, que nos ha ido proporcionando diferentes líneas interpretativas sobre las cuales formular futuras líneas de acción.

En este sentido, estamos de acuerdo con Bruner (1998) cuando sugiere que la construcción de sentido está en manos del sujeto investigador que mediante la narrativa trata de comprender la realidad. Para proceder en el

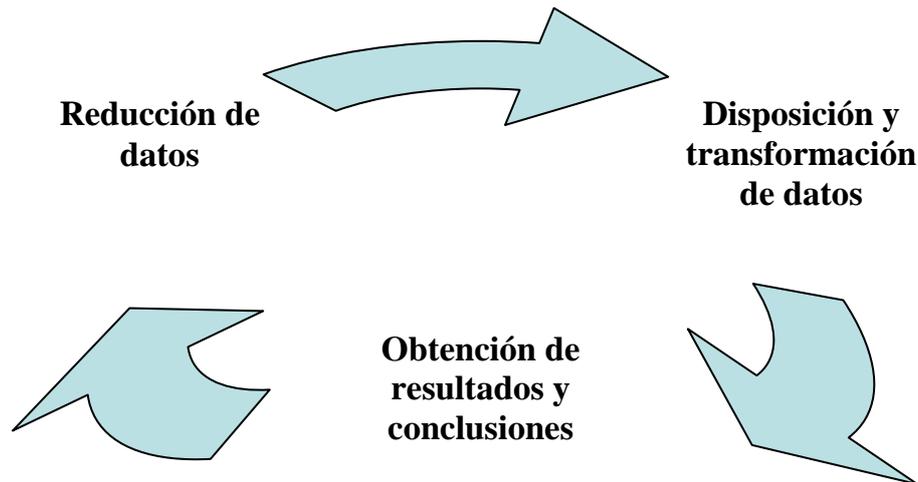
tratamiento de la información y procurando elaborar una narrativa, debemos considerar los pasos que nos propone (Borges, 2007):

- Descomponer los resultados de cada fuente o instrumento.
- Proceder a la reducción de datos de contenido significativo.
- Aplicar técnicas de triangulación a través del cruce de información que nos permite valorar la pretendida en el proceso de investigación cualitativa.

Este proceso de análisis es un continuo ir y venir de datos donde nos movemos en la conciencia interpretativa crítica, basándonos en la hermenéutica ágil que posee capacidad de comparar reconstruir y recrear la información.

De esta manera, el análisis del discurso se constituye en un desafío para el investigador en la medida en la que su intervención se mueve entre la inacción y el riesgo de in-certeza. Es un conjunto de instrumentos metodológicos cada vez más sujeto a un constante perfeccionamiento, que se aplica a discursos y contenidos extremadamente diversificados. El factor común de estas técnicas múltiples es una hermenéutica controlada basada en la deducción e inferencia. En cuanto a esfuerzo de interpretación y análisis de contenido oscila entre dos polos: de rigor objetivo y de fecundidad subjetiva.

Todo este proceso que conlleva el análisis interpretativo se trabaja desde una unidad triádica en diálogo constante, tal y como podemos ver en el siguiente gráfico (Borges, 2007):



Por lo tanto, el primer paso es recoger el máximo de información para abordar el hecho de investigar. Posteriormente, se procede a la reducción de datos seleccionando los elementos más significativos del conjunto de la información. De este modo, es posible identificar las unidades de análisis, categorización y codificación para la transformación de los datos, con el fin de obtener y verificar las conclusiones (Rodríguez Gómez, Gil Flores y García Jiménez, 1996).

Paralelamente, en este proceso de análisis se deben respetar los principios básicos indicados por Gil Flores (1994):

- Agrupamiento: se establece con las categorías que son susceptibles de ser unidas, ya que los datos aislados no son significativos.
- Recuento: permite pasar de lo particular a lo general.
- Inclusión: supone identificar en qué tipo de entidades se introduce el hecho o circunstancia, estableciendo la relación de esa inclusión.
- Subordinación: permite construir jerarquías categoriales.
- Ordenación: Establece los criterios explícitos que para disponer los elementos de una determinada forma.
- Elaboración: identifica y describe los núcleos categoriales.

El análisis interpretativo realizado en nuestra investigación se ha desarrollado de una manera dinámica, cíclica y sistemática y ha pasado por diferentes fases que han requerido acciones diferentes:

Primera fase.

- Recogida de datos de las principales fuentes de información.
- Primer análisis de contenido orientado a obtener una toma de contacto con el objeto de estudio.
- Establecimiento de las dimensiones que responden a los temas recurrentes entre los datos obtenidos.
- Profundización en las dimensiones obtenidas con una primera definición de las categorías más importantes.

Segunda fase.

Con este primer intento de análisis se cierra una primera espiral caracterizada por un análisis global y superficial de la información y volvemos a retomar el camino recorrido con una lectura más precisa y atenta a las dimensiones:

- Segundo análisis de la información desde la óptica de las dimensiones encontradas en la primera fase.
- Revisión y redefinición de estas dimensiones.
- Identificación de las categorías de cada dimensión a partir de un análisis semántico.
- Definición de las categorías y adscripción de estas a la dimensión correspondiente.

Tercera fase.

- Lectura definitiva de los datos y contraste con el sistema categorial.

- Establecimiento del sistema categorial definitivo.
- Elaboración del informe interpretativo.

La categorización definitiva queda establecida de la siguiente manera:

### CATEGORIZACIÓN DEFINITIVA

DIMENSIONES	CATEGORIAS	INDICADORES
<b>D.C.B. Y EL PROGRAMA DEL CENTRO</b>	PROPÓSITOS Y FINALIDADES	En esta categoría ponemos la atención en los objetivos, contenidos y aspectos metodológicos del diseño curricular y el programa del centro.
	CRITERIOS DE EVALUACIÓN	En este campo detallamos los criterios de evaluación, analizando su impacto en la experiencia educativa.
<b>ENFOQUE DE LA ACCIÓN EDUCATIVA EN EL AULA.</b>	DE LA ORIENTACIÓN POSITIVISTA A LA HERMENÉUTICA	Bajo esta categoría detallamos los puntos de vista; del docente sobre el trabajo de campo y la de los alumnos sobre la experiencia vivida en el aula.
	PARTICIPACIÓN	En esta categoría queremos destacar como los alumnos participan de manera activa en las interacciones del aula.
<b>INTERACCIÓN DIALÓGICA</b>	PROCESOS DIALÓGICOS	En este campo trato de profundizar en como se han desarrollado los procesos dialógicos en la vivencia del aula.
<b>IMPACTO DE LA EXPERIENCIA EDUCATIVA EN LOS ALUMNOS</b>	RESISTENCIAS AL CAMBIO	En esta categoría analizamos las dificultades que presentan los alumnos al cambio en la experiencia vivida.
	CAMBIOS	Nos referimos a La transformación que se ha producido en los alumnos a raíz de los procesos educativos.

#### 4.6 - La Confiabilidad de la Investigación

Debemos considerar en primer lugar que se trata de una investigación cualitativa, según los grandes investigadores en este tipo de investigación, los criterios a investigar son cuatro (Guba, 1998; Goetz y Le Compte, 1988; Pérez Gómez, 1998):

1. Credibilidad.
2. Transferibilidad.
3. Dependencia.
4. Confirmabilidad.

La credibilidad se relaciona con el valor de verdad de la investigación, que los datos sean creíbles, para que esto sea posible existen diferentes técnicas y procedimientos que posibilitan la certeza de veracidad de la investigación de Guba (1998):

- El trabajo prolongado en el campo de estudio crea un clima de confianza permitiendo entrar en contacto con los participantes, posibilita intercambiar preguntas y percepciones y confirmar o rechazar juicios.
- El corroborar la información posibilita también la credibilidad. En nuestro caso, este proceso se realiza con nuestros alumnos y alumnas.
- El proceso de triangulación permite confrontar los resultados desde distintas fuentes de información, posibilitando la consecución del rigor científico anhelado.

Por otra parte, Eisner (1998) plantea otros rasgos que complementan lo expresado anteriormente y ofrece una visión específica en el campo educativo que es el que nos concierne:

- La coherencia o severidad del argumento, está relacionada con la exactitud de la interpretación, de sus argumentos y de su narrativa.
- El consenso, es una condición relacionada con el acuerdo o con los acuerdos.
- La utilidad instrumental, es la prueba más importante del estudio cualitativo que nos permite comprender situaciones que de otra manera serían indescifrables.

- La adecuación inferencial, hacer comprensible la comunicación de los temas.

El segundo rasgo para la es el de la transferibilidad y se refiere a que los resultados de una investigación pueden ser transferidos a contextos parecidos al investigado y esto permite hacer comparaciones. Sin embargo, las generalizaciones son siempre enemigas de este tipo de investigaciones cualitativas, que por definición tienen su validez en un contexto local y contingente.

El tercer rasgo se refiere a la dependencia que en los análisis cuantitativos es el equivalente a la fiabilidad. En estudios cualitativos como este, dada la inestabilidad del contexto social en el que investigamos y considerando la imposibilidad de replicar o repetir el fenómeno, se pretende recoger información consistente a través de distintas estrategias, como son; el método de triangulación y la especificación de los motivos adoptados en el estudio.

Por último, ciertos autores resaltan la confirmabilidad, que consiste en reiterar en el análisis, para que nos ayude a la comprensión de los hechos. Para ello, es preciso contrastar la información por parte de los participantes con la de un agente externo.

#### **4.7 - Limitaciones de la Investigación**

Los limitadores que todo proceso de investigación cualitativa posee, condicionan algunos de los resultados que podemos obtener (Rodríguez Martínez, 2004):

La subjetividad: tanto la del propio investigador como la de los estudiantes que participan en la investigación. Para disminuir este sesgo,

debemos por ejemplo, contrastar los datos entre estudiantes, con personas externas a la investigación.

El grado de madurez de los alumnos/as: también, condiciona los resultados que podamos obtener. Considerando nuestro objeto de estudio se precisa que existan unas actitudes que se conseguirán dependiendo de cómo intervengan los estudiantes. Además los conflictos existentes entre ellos y las circunstancias personales en las que se encuentran pueden limitar la investigación.

El tipo de estudio: la investigación acción desde el paradigma cualitativo, conlleva sus propias limitaciones como sucedería con cualquier otro tipo de investigación.

Las características del objeto de estudio: según lo que vayamos a investigar nos ofrecerá sus limitaciones, en nuestro caso por ejemplo analizando las pretensiones humanas del objeto de estudio existe el riesgo de que la comunicación y el acuerdo no se produzcan entre alumnos que no quieren interactuar entre si.

#### **4.8 - Breve síntesis**

En este capítulo presentamos el marco metodológico en el que nos hemos basado; estamos ante un estudio cualitativo asentado en el paradigma hermenéutico, más concretamente nos referimos a un modelo de investigación-acción a través del cual procuramos indagar auto-reflexivamente sobre la praxis educativa con el fin de innovar los procesos de enseñanza-aprendizaje de la Educación Física. Esta innovación consiste en enfocar nuestra intervención docente desde un modelo socio-crítico. En el trabajo de campo, debemos comprobar si la propuesta es innovadora y humaniza los procesos educativos

Así pues, comenzamos estudiando las características metodológicas de la investigación y proponiendo un diseño de la investigación que responda a la naturaleza del objeto de estudio que son las que justifican nuestras opciones.

Como consecuencia de la valoración que hacemos de la opción metodológica elegida, podemos decir que esta investigación utiliza como procedimiento investigador la observación participante. La recogida de información se basa fundamentalmente en el diario de clase como herramienta indispensable; los registros documentales, cuestionarios y notas de campo de la co-investigadora son instrumentos que nos sirven para complementar la información.

Asimismo, en este proceso de investigación, procuramos explicar cómo se va a realizar el proceso de análisis de los datos, detallando los pasos a seguir y concretando las estrategias utilizadas para la confiabilidad de la misma. Finalmente, matizamos las limitaciones que este proceso ha generado.



**CAPÍTULO 5**  
**ANÁLISIS E INTERPRETACIÓN DE DATOS Y**  
**RESULTADOS**



## **5.- ANÁLISIS E INTERPRETACIÓN DE DATOS Y RESULTADOS**

En este capítulo, analizamos e interpretamos la información obtenida a lo largo del proceso de investigación. Este trabajo se centra en diferentes dimensiones, ya que son los referentes teóricos que nos han ayudado a dar un mayor significado a nuestro objeto de estudio.

La primera dimensión pone la atención en el Diseño Curricular Base de Educación Física de Bachiller y en el del programa del centro. De este vector surgen dos categorías fundamentales; por un lado, los propósitos y finalidades que se persiguen y, por otro, los criterios de evaluación.

La segunda dimensión se centra en el enfoque que ha orientado la acción educativa y se convierte en el referente ante el cual gira la interpretación. Las categorías que surgen de esta dimensión son: de la orientación positivista a la hermenéutica y la participación.

La tercera dimensión se fundamenta en la interacción dialógica vivida en el aula y se basa en única categoría importante: los procesos dialógicos.

Finalmente, la cuarta dimensión se focaliza en el impacto que esta experiencia ha tenido en los alumnos. De esta dimensión se derivan: dos categorías: resistencias de los alumnos ante la acción y cambios que se han ido dando en los alumnos.

Estas dimensiones y categorías se han ido originando a lo largo de toda la investigación tanto en el marco conceptual como en el metodológico; en ellas se encuentra por tanto su última fundamentación.

## **5.1 - Dimensión: *Diseño Curricular Base y Programa de Centro***

A través de esta dimensión profundizamos en el marco ideológico y en el enfoque que fundamenta y orienta tanto el Diseño Curricular Base como el programa de la asignatura del Centro. Habida cuenta que ambas unidades de análisis coinciden en sus presupuestos teóricos, hemos considerado oportuno realizar el estudio de manera conjunta.

### **5.1.1 - Primera Categoría: *Propósitos y Finalidades***

El Diseño Curricular Base (B.O.E. 29-VIII-1997) de Educación Física para la etapa de bachiller, plantea, en su apartado de propósitos y finalidades, una serie de orientaciones que no favorece el trabajo en las aulas desde una orientación crítica. Algunas se señalan a continuación.

En primer lugar, podemos observar que fruto de la perspectiva que ofrece el marco legal, podemos concluir que el programa está dominado por el interés técnico, ya que se cuantifican rendimientos y limitan la asignatura a la realización de pruebas físicas y a la adquisición de técnicas corporales orientadas a la mejora del rendimiento deportivo.

En segundo lugar, se puede ver la influencia de la socio-motricidad (Parlebás, 1999), tanto en las premisas que se plantean a lo largo del documento como en los contenidos que conciernen al programa. Este enfoque, como hemos analizado en el marco teórico, concibe al ser humano como un ser pasivo y moldeable por el contexto socio-motor. La conducta motriz es un concepto de síntesis re-agrupadora y tiene, a nuestro juicio, efectos pedagógicos singularizados en la acción educativa.

Finalmente, a la Educación Física se le otorga dos funciones que impregnan de utilitarismo, nos referimos a la mejora de la salud y a la producción de movimiento a través de la percepción que los alumnos tienen de su condición física.

## Objetivos

Los objetivos que se plantean en el Diseño Curricular están dirigidos a desarrollar las dos funciones anteriormente señaladas. Para ello, los alumnos se han de auto-percibir a partir de la comparación con otros compañeros. Desde nuestro punto de vista, el problema está en que el sentido utilitario de la mejora de la salud no puede quedarse en la mera cuantificación del rendimiento desde las pruebas físicas que ejecutan los alumnos. Esto se observa a través de los verbos que utilizan: (evaluar, planificar, llevar a cabo, etc.), que dejan en entredicho la función instrumental de los objetivos.

Los dos primeros objetivos se centran en la mejora de la salud y en la ejercitación del movimiento.

El tercero y cuarto ponen la atención, por un lado, en la necesidad de adquirir conocimientos para la futura vida profesional, y por otro, en tomar conciencia de la necesidad de aprender a utilizar el lenguaje específico propio del campo de conocimiento. Esto implica que el educando tenga que especializarse, en muchos casos, en términos intrascendentales e incomprensibles.

El quinto objetivo introduce a la Educación Física en valores, tales como la cooperación, con el fin de destacar la participación como acción fundamental; aunque, tras una lectura más profunda, esto resulta contradictorio, ya que, lo único que se pide es que los alumnos reproduzcan unas formas de conducta grupales.

Finalmente, en el sexto objetivo se destaca el cuerpo como vehículo de expresión y comunicación pero también tiene una connotación técnica, ya que, como indica el verbo principal, se trata de instrumentalizar al cuerpo como elemento que ayuda a desenvolvemos en el ambiente social.

Desde otro punto de vista, si atendemos a las acciones que se expresan en el Diseño Curricular Base, nos encontramos con verbos tales como: conocer, desarrollar, conseguir, mejorar, etc. que tienen como referencia el componente rendimiento. Esto lo podemos justificar porque lo que se busca a través de estas acciones es alcanzar capacidades que permitan rendir más para alcanzar mayores logros. En esta dirección, la enseñanza se contempla como un ejercicio que persigue la reproducción de determinados comportamientos y procedimientos.

En este sentido, nos encontramos con que los objetivos persiguen, principalmente, describir, reproducir o imitar la realidad, como si la Educación Física fuera una Ciencia Natural. El saber que produce este tipo de Ciencia describe la realidad de una manera neutral sin cumplir con una visión humanista de la enseñanza-aprendizaje. Las finalidades de este interés, como ya ha sido señalado en reiteradas ocasiones, empobrecen las aspiraciones educativas, ya que nos llevan a un currículo informado como un producto, donde el alumno ocupa una posición secundaria como mero ejecutor de un programa técnico establecido por otros de antemano.

Si bien es cierto que el interés técnico tiene un fuerte dominio, el interés práctico tiene alguna pequeña referencia en algunos de los objetivos como, por ejemplo, el que hace referencia a entender las danzas como un fenómeno cultural. Pero la presencia de este tipo de objetivos es tan escasa que su presencia no pasa de ser un hecho anecdótico.

## **Contenidos**

Al igual que en el caso de los objetivos, los contenidos también están bipolarizados en dos grandes ámbitos; por un lado, está el bloque de la condición física y la salud y por otro, el de las habilidades motrices específicas.

En cuanto a los contenidos, destacamos, en primer lugar, la inadecuada forma en la que se presentan, ya que al no estar acompañados de pautas

procedimentales, parecen conceptos mutilados, sin ningún tipo de referencia educativa, a los que hay que dar forma.

En segundo lugar, observamos que no existe ningún tipo de criterio a la hora de diferenciar los bloques de los contenidos, no tienen ninguna lógica educativa que no sea la de distinguir realidades distintas. Esta separación, sin mediación educativa, instrumentaliza los contenidos.

En tercer lugar, los contenidos se dividen, a su vez, en conceptuales, procedimentales y actitudinales separando los conceptos de los procedimientos y de las actitudes de manera incomprensible, ya que no podemos separar las educativas en diferentes facetas, ya que afectan a la persona en su integridad.

Los contenidos conceptuales de los dos núcleos describen aspectos tales como: condición física, acondicionamiento físico, técnica, táctica, reglamento, habilidad, etc. Algunos de estos conceptos, nos introducen en la especialidad del deporte obviando el interés común. Estos saberes son conocimientos en los que no existe una clara vinculación social que no sea la propiciada por el deporte desde sus intereses especializados.

En el segundo núcleo, existe un contenido que puede estar relacionado con el interés práctico, ya que tiene que ver con la interpretación del significado social y cultural del deporte.

Los contenidos procedimentales se refieren a la planificación, ejecución y elaboración del aprendizaje. Se delimitan los procedimientos en torno al rendimiento; por tanto, se orientan a la ejecución técnica de los alumnos, sin tener en cuenta su disposición, dificultad, motivación y significado en relación a las actividades a desarrollar. Existe alguna tímida incursión en el pensamiento cualitativo cuando se vincula al interés práctico en las ofertas sociales de la actividad física; y también, al interés crítico cuando se hace referencia dentro del primer núcleo, a la elaboración de propuestas críticas relacionadas con la mejora de los servicios sociales para la realización de actividades físicas.

Los contenidos actitudinales se asocian con el desarrollo de la autonomía para elaborar planes de mejora en habilidades específicas; adquirir capacidades de ejecución sin ayuda, etc. Esto deja patente, de alguna forma, el poco nivel educativo del contenido. Se habla también de respeto y aceptación de la diversidad motriz, pero no se describen las premisas educativas. Por último, se hace mención a valorar el progreso en el desarrollo de habilidades específicas, pero, desde nuestro punto de vista, es difícil valorar los logros si estos no se especifican.

El enunciado de los objetivos y de los contenidos apenas difiere, lo cual no nos aporta nada nuevo para la planificación de los procesos de enseñanza-aprendizaje. En cualquier caso, si atendemos a los conceptos nos encontramos con test físicos, calentamiento, reglamento, estilos de natación, etc. Todos estos planteamientos, tienen un claro origen técnico que no aporta nada más que instrumentos y nuevos conocimientos.

Además, podemos observar que tanto los test, como todo cuanto se requiere para su realización, sólo tiene una finalidad: reproducir o imitar la realidad. No hay interpretación del contexto, se trata de realizar unas determinadas ejecuciones motrices, siguiendo unos protocolos técnicos que estereotipan al alumno.

Los contenidos están muy mediatizados por los procedimientos basados en la ejecución, y la propia naturaleza de los sustantivos utilizados nos deja muy claro que se trata de cuestiones relacionadas con conocer o practicar.

En la misma medida, se utilizan conceptos especialmente deportivos con terminología específica de aplicación en las Ciencias del Deporte, sin contemplar otras dimensiones humanizadoras que no sean la competición o la rivalidad.

Todas las tareas que se pueden realizar a partir de estos contenidos tienen como misión fundamental, propiciar cierto elitismo a la hora de la

ejecución, lo que llevará a valorar las diferencias de rendimiento entre los alumnos.

En definitiva, tanto en el diseño como en el Programa se presentan un tipo de contenidos con una clara influencia técnica, que especializan los saberes parcializando las acciones y exigen a los alumnos unos estereotipos motores para poder cumplir con la formalidad académica. Todo esto convierte a la Educación Física en un mero recurso funcionalista del currículo escolar.

## **Metodología**

El apartado metodológico apenas tiene presencia en el programa del centro. Sólo se describen las líneas generales que han de estar presentes en la actuación docente y que, en todo caso, tienen que ver con la utilización de una metodología activa basada en un estilo de enseñanza donde se combina el método directivo y la asignación de tareas. Por un lado, se pretende que el docente transmita los contenidos propios de la asignatura y, por otro, que los alumnos realicen tareas específicas relacionadas con dichos contenidos.

### **5.1.2 - Segunda Categoría: *Criterios de evaluación del Programa***

A la hora de analizar los criterios de evaluación que se describen en el programa de la asignatura, nos encontramos con una situación que va en consonancia con lo expresado en los objetivos y en los contenidos. Se habla de diseñar, realizar, utilizar técnicas y comprobar sin proyectar todo esto en el proceso de enseñanza-aprendizaje. Sólo se concretan unos parámetros de comprobación basados en las tareas de ejecución. Con esta realidad, lo que se consigue es que en las clases de Educación Física se sobredimensione el ámbito procedimental, estableciéndose criterios cuantitativos como: medir, acreditar, etc. Esta realidad es muy común a la hora de evaluar a los alumnos en los centros. Se les mide todas las facetas de las capacidades físicas y se

llega a determinadas conclusiones a partir de los registros que han marcado en los test de flexibilidad, de velocidad o de fuerza.

Los criterios de evaluación que conforman el programa se pueden contemplar desde la subdivisión en conceptos, procedimientos y actitudes con un 20%, 50%, 30% de la nota, respectivamente. Esta fragmentación de las acciones entendidas como una estructura constituida por distintas partes, no encuentra ninguna lógica educativa si entendemos que la acción es un todo en el que se articulan distintos elementos. Además, admitir esta separación tan diferenciada es aceptar una separación entre la teoría y la práctica.

En el programa se entiende que los conceptos tienen el 20% de la nota. Estos conocimientos teóricos tienen que ver con el reglamento deportivo y con instrumentos de actuación o técnicas de ejecución. Todos ellos, como ya hemos señalado, analizados desde el interés técnico.

Los procedimientos tienen un peso del 50% de la nota, pero debemos matizar que lo procedimental está claramente asociado con la tarea docente de observar lo que el alumno ejecuta. Se trata, por tanto, de que demuestre su capacidad de ejecución, sin considerar los aspectos espontáneos y naturales del procedimiento. Como consecuencia, estamos hablando de un tipo de evaluación, donde se trata de demostrar si lo sabe hacer independientemente de los valores, creencias, prejuicios que amparan esa ejecución.

Las actitudes constituyen el 30 % de la nota. Lo que se mide es el comportamiento del alumno en relación a la dinámica de grupo y en relación a la asignatura. Se trata de cumplir con unos protocolos de actuación relacionados con el hecho de estar disciplinados en clase y cumplir con cuestiones como: traer la ropa, atender, hacer los trabajos pertinentes y traer los justificantes. Vemos, por tanto, que los indicadores de evaluación de las actitudes no tienen la profundidad que se requiere para trabajar desde una perspectiva humanista, ya que esto implica, por ejemplo, trabajar con los alumnos en las tareas de clase, esforzarse por comprender y dar significado a

los contenidos desarrollados, mostrar valores como la solidaridad, la participación activa, etc.

Por tanto, una adecuada evaluación debe contemplar no sólo los saberes teóricos y el mero cumplimiento de comportamientos estereotipados sino que debe abarcar todos aquellos que tienen que ver con el ser humano desde todas sus facetas cognoscentes y sensitivas. De hecho, una propuesta de evaluación humanista, debe contemplar interrogantes fundamentales: ¿Cómo interactúan las personas a través de los contenidos?, ¿Cómo demuestra el alumno que los contenidos de Educación Física le ayudan en su proceso de emancipación?, ¿Cómo demuestra que su relación con el mundo está cambiando?, etc.

## **5.2 - Dimensión: *Enfoque de la acción educativa en el aula***

En esta dimensión analizamos la relación educativa que se ha establecido entre docente y alumnos. La interacción que se ha mantenido en el aula ha estado mediada por una serie de conocimientos, creencias, valores y actitudes socio-culturales que han determinado su naturaleza y que han hecho que se viva de manera diferente en función de dichos supuestos. El análisis de los datos nos ha permitido identificar una serie de categorías vinculadas a esta dimensión.

### **5.2.1 - Tercera categoría: *De la orientación positivista a la hermenéutica***

Pasar de una perspectiva positivista a una perspectiva hermenéutica que ha centrado su atención en la interacción dialógica, ha supuesto un cambio importante a la hora de poner en marcha el proceso de enseñanza-aprendizaje en el aula de Educación Física. Por ello, el análisis de esta categoría se centra en los cambios que se han producido en la forma de comprender y actuar del docente. Para ello, iremos especificando los enfoques que se han ido asumiendo sobre la asignatura, es decir, desde el tratamiento didáctico del

programa hasta las actividades que se han realizado. Todo esto lo hemos entendido como un proceso abierto en el que tanto el docente como los alumnos se han sometido a un proceso de indagación auto-reflexiva, convirtiéndose así en los protagonistas directos de la realidad educativa investigada. Este proceso ha estado caracterizado por diferentes cuestiones que tratamos de reflejar a continuación.

### **a.- Punto de partida: el programa**

El programa de la asignatura es el punto de partida y muestra el itinerario que se va a seguir en el proceso de enseñanza-aprendizaje. Es decir, sitúa al docente ante la intervención educativa. En nuestro caso, ha servido para ir contrastando lo que decía que había que hacer y lo que realmente creíamos que debíamos realizar para afianzar nuestro trabajo desde una perspectiva hermenéutica:

*“En resumidas cuentas había que matizar que los planteamientos iniciales estaban absolutamente prendados de contenidos deportivos donde se pedía que fueran examinados desde una perspectiva técnica. En las primeras evaluaciones se valoraban las capacidades físicas desde el rendimiento, lo cual suponía una merma considerable de lo que debe ser esta asignatura”. (Diario de clase)*

Esta observación, supone el primer cambio de enfoque sobre lo que se entiende que debe ser la tarea de un profesor de Educación Física. El cambio de orientación hacia una formación desde una perspectiva hermenéutica resulta clave para poder ofrecer en los centros una Educación Física menos vinculada al deporte y más cercana a la persona. En este mismo sentido se expresa Vaquero (2002) cuando manifiesta que las facultades de Ciencias de la Actividad Física y el Deporte precisan de un cambio de orientación, ya que se encuentran cada vez, más ancladas en la instrucción deportiva.

En este momento histórico, la asignatura está totalmente desprestigiada y la responsabilidad de este prejuicio no es exclusivamente de la sociedad que desconsidera el valor de la Educación Física; nosotros mismos, los profesionales, somos los máximos protagonistas de este hecho. Cuando terminamos nuestro recorrido académico en las facultades universitarias, venimos con el sesgo positivista de la corriente de la Educación Física deportiva que posiciona al docente en un rol de monitor deportivo más que en el papel de profesor crítico.

En la actualidad, el Gobierno se plantea reducir las horas de Educación Física para poder dedicar más tiempo a las asignaturas “importantes”. Al fin y al cabo, si vienen a nuestras clases a practicar deporte, que más da una hora más o menos si lo pueden hacer fuera del horario académico. Si los profesionales de la Educación Física habláramos de los valores humanos del deporte, de la necesidad de tomar conciencia sobre los hábitos del ejercicio físico o de la necesidad de reflexionar sobre lo que aporta al ser humano el que las personas se relacionen bien con su propio cuerpo, todo sería distinto.

¿Cómo podemos pretender que la sociedad y el gobierno nos tome en serio si nosotros mismos instruimos deportivamente? ¿Qué nos diferencia con respecto a los monitores deportivos de las extraescolares? ¿Queremos educar a personas que si quieren serán deportistas o queremos instruir deportistas lo quieran o no?

Los docentes debemos responder estas cuestiones para saber hacia dónde estamos dirigiendo la Educación Física. ¿Vamos a seguir considerando que vienen a nuestra clase a hacer el ejercicio que necesitan en su vida diaria?

En nuestro centro, al igual que sucede en otros que se rigen por profesionales que han recibido la misma formación, existe un contexto desfavorable para la asignatura de Educación Física, pues se la considera de segundo orden. El hecho de que los alumnos se vayan a entrenar con sus monitores en vez de ir a clase, evidencia esta visión:

*“Desde hace dos años un hecho que afecta a este grupo con el que hemos trabajado es la decisión que tomó la ikastola poniendo al mismo nivel la asignatura con las actividades extraescolares, ya que permitía que los alumnos que estaban realizando la asignatura a última hora fueran a actividades de deporte sin estar con el profesor de Educación Física”.*  
(Diario de clase)

Bajo estas circunstancias, lo que se consigue es situar a los monitores en el mismo nivel que a los profesores, desprestigiando la labor de estos y su formación y tomándolos como si fueran meros instructores técnicos:

*“De esta manera serían los monitores quienes decidirían la nota de los alumnos en Educación Física, ya que la nota final sería la media entre la que saca en deporte y la que obtiene en Educación Física”.* (Diario de clase)

Unas semanas, cuando estaban con el monitor deportivo, coincidían que tenían que hacer actividades en el medio acuático y otras en cambio, eran en el medio seco. Esta subdivisión no estaba explícita en el programa en el que aparece todo mezclado.

Estas difíciles circunstancias transcurrieron un año antes de iniciar el trabajo de campo y aunque no afectaron directamente a esta investigación, indirectamente ilustra con gran claridad, las expectativas que en un primer momento traía el alumnado en relación a la asignatura.

Tras este acercamiento a lo que puede entenderse como el punto de partida, pasamos a analizar cómo nos hemos relacionado con el programa establecido y la proyección que éste ha ido teniendo en el aula.

### ***b.- Cambios organizativos del programa: forma y fondo***

El comienzo del curso es un momento clave para repensar el programa. En nuestro caso la reflexión se centra en la insatisfacción que sentíamos de lo

que veníamos haciendo como docentes y en la mala percepción que tienen los alumnos de la asignatura, ya que piensan que siempre están haciendo lo mismo. La reflexión sobre estos temas nos lleva a pensar que había que trabajar de otra manera en el aula. Esto suponía por tanto, que teníamos que seguir el programa del centro, pero con un tratamiento pedagógico diferente, lo que nos llevó a determinados cambios organizativos, que a veces no eran bien vistos por el resto de compañeros:

*“Es verdad que este tipo de decisiones de transformar el currículo a veces te afectan con respecto a las otras asignaturas o a otra clase que trabaja paralelamente en Educación Física... Entiendes que haces y trabajas con tus alumnos de manera diferente a como lo hacen ellos. También sucede que tienes que clandestinizar tus clases pidiendo discreción a los alumnos para no revolucionarlos por los diferentes contenidos que desarrollamos”.*  
(Diario de clase)

El primer cambio que les propusimos fue el de dedicar una o dos sesiones en cada evaluación para entregar los trabajos reflexivos y dialogar entre todos sobre lo que han interiorizado y comprendido en las acciones educativas que se han ido proponiendo:

*“Por otra parte, hemos de tener en cuenta que la práctica y la reflexión no tienen cabida en las sesiones ordinarias y esto nos obliga a tener que dedicar varias clases para el verdadero proceso de interiorización de los conocimientos que desarrollamos en la práctica. Por ello, es importante que dediquemos dos sesiones de reflexión social para interiorizar lo que hemos aprendido y para evaluar el grado de comprensión de la asignatura”.* (Diario de clase)

Si tradicionalmente las sesiones se han basado en un formato deportivo compuesto por el calentamiento y la vuelta a la calma; en nuestro caso, se han introducido elementos que no están directamente relacionados con el deporte:

*“Con respecto a las sesiones que se deben llevar a cabo también hay unos criterios que se deben respetar:*

- **Preparación para la sesión:** *preparación física y reflexiva sobre la sesión.*
- **Parte principal:** *desarrollamos la parte principal de la sesión.*
- **Vuelta a la calma:** *cinco minutos de práctica más relajada si fuera necesario considerando la actividad.*
- **Reflexión en grupo:** *cinco minutos empleados en hablar sobre cómo ha ido la sesión y cómo se han sentido en la actividad”. (Diario de clase)*

El segundo cambio tiene que ver con los criterios de evaluación que se plantean en el programa. Estos, contemplan la ya señalada subdivisión de conceptos, procedimientos y actitudes con un 20%, 50%, y 30% respectivamente:

*“Se deben de cambiar los modelos de evaluación tradicionales en los que se consideran los conceptos, procedimientos y conductas por la consideración de lo que se aprende en forma de reflexión y también se debe de tener como referencia, las actitudes que muestran los alumnos en la clase”. (Diario de clase)*

Los cambios fundamentales son cualitativos en la medida en la que se entiende la evaluación desde una visión humanista más orientada por los criterios éticos de comprobar para formar y aprender, y menos atascada en la lógica de la acreditación únicamente.

En el programa del centro no se considera el grado en el que las personas han interiorizado los conceptos trabajados en clase. En nuestro caso, el grado de comprensión de los contenidos, el significado que le dan los alumnos y el conocimiento que se construye, a partir de la reflexión, constituyen la clave de la evaluación y se valora el 40% de la nota final. El resto de la evaluación viene de su esfuerzo, entrega y adecuación práctica de lo comprendido a partir de las distintas actividades realizadas.

Una adecuada evaluación, debe contemplar una mayor gama de cuestiones estudiadas desde una dimensión humanizadora donde no se fundamenta el saber en un mero cumplimiento de comportamientos estereotipados sino que contempla al ser humano. Ahora bien, no olvidemos que nada puede estar sujeto a comprobación si previamente no ha formado parte de un programa de enseñanza-aprendizaje de saberes de carácter holístico:

*“La Educación Física igual que en otras enseñanzas necesita unos procesos de evaluación basados en valorar el proceso de interiorización de la asignatura, considerando a los alumnos que saben formarse una opinión crítica de aquello que se les está enseñando”.* (Diario de clase)

El tercer cambio fundamental tiene que ver con equilibrar la importancia que se le ofrece a cada vertiente de la asignatura. En nuestro centro se concede más peso a la actividad en seco con respecto a las actividades acuáticas y suponen el 60% y el 40% de incidencia en la nota final respectivamente. Esta subdivisión, pone el énfasis en lo cuantitativo, al considerar, más importantes unas tareas que otras. Además, se precisa aprobar los dos ejes para hacer la media pertinente.

### ***c.- Enfoque de la Educación Física en seco***

En la medida que el docente va reflexionando sobre los cambios que va poniendo en marcha en el aula, obtiene nuevos entendimientos de lo que hace y de lo que sus alumnos van aprendiendo. Esta nueva comprensión le lleva a situarse ante la acción de diferente manera. Esto se puede ir observando a continuación, cuando se van especificando las decisiones que el docente va adoptando en las distintas partes en las que se organiza la asignatura y que, como veremos, coinciden con los distintos momentos de la evaluación que se realiza a lo largo del curso.

Generalmente, en la primera parte del programa, se le pide al alumno que desarrolle una serie de capacidades físicas que le ponen ante la presión de tener que realizarlas adecuadamente para poder pasar esa etapa de la evaluación. En la mayoría de los casos no se atiende al nivel previo de los alumnos, ni a la mejora que han ido teniendo en el proceso, ni tampoco se tiene en cuenta la peculiaridad de los ejercicios para ser realizados por chicos o por chicas. El replanteamiento educativo que hemos propuesto desde nuestro enfoque requiere acercar las capacidades físicas a la inquietud de los alumnos, de manera que puedan motivarse estudiando las capacidades para su adecuación a la vida y a su formación como personas, superando así enfoque deportivo.

En nuestro caso, también se han experimentado las prácticas pero sin poner ningún acento en sus marcas o en los límites que puedan conquistar en cuanto a su rendimiento. Se ha tratado de valorar el esfuerzo y la auto-superación como valores que deben forjar a las personas.

Este primer cambio de perspectiva a la hora de trabajar las capacidades físicas con ellos, ha generado un sinfín de posibilidades educativas derivadas de esa nueva concepción adquirida. Por ejemplo, se ha podido acentuar el auto-conocimiento desde el esfuerzo físico, la auto-superación, el descubrimiento de nuestros umbrales, los puntos débiles, la dosificación del esfuerzo, las formas de ejercicio, etc. Lo que queremos decir con esto, es que esta visión humanizadora nos ha abierto a una gama de posibilidades extensa y a una manera de entender la Educación Física.

En la segunda evaluación, se trabajan, en general, las actividades físicas en seco y en este ámbito se desarrollan una serie de deportes colectivos como el balonmano, el fútbol y el baloncesto. Estos deportes son trabajados en seis sesiones y lo que se espera de los alumnos es que conozcan los contenidos técnicos específicos que conlleva su práctica, aunque esto no resulta totalmente nuevo, ya que estos contenidos se han ido trabajando también durante toda la E.S.O.

Desde nuestra orientación comprensiva de la educación (Zufiaurre, 1994), nosotros entendemos que alcanzar objetivos de asimilación técnica con alumnos cuya conciencia corporal en muchos casos es limitada, no puede aportar nada positivo. Esto se ve claramente cuando los docentes hablamos entre nuestros colegas de las torpezas de los alumnos, que puede ser debido al escaso bagaje que tienen de las experiencias motrices.

La modificación, que en esta parte del programa, hemos propuesto como alternativa es la de que ellos mismos se evalúen físicamente en cuanto a su actitud física, posturas corporales en la vida cotidiana y la adecuación física desde la conciencia corporal. Estas sesiones han tenido como finalidad el que se conozcan a ellos mismos con el cuerpo como fiel testigo. Estos contenidos han sido motivadores para los alumnos, ya que han disfrutado al tomar conciencia de ellos mismos y de lo que deben de hacer para mejorar.

*“He jugado como la que más. ¡Me gusta jugar así!”.* (Diario de clase)

En la práctica que hemos ido proponiendo, se ha desarrollado la actividad física sin adoctrinamientos motrices, jugando libremente sin coerciones pero con las responsabilidades normativas basadas en la colaboración, la igualdad, el compartir el juego e implicar al grupo. Todo esto se ha llevado a cabo con juegos como: el baloncesto, el balonmano o el fútbol, cuyos equipos han sido mixtos y en los que se ha necesitado que todos colaboren para alcanzar el éxito. Esto ha requerido la implicación colectiva y la equidad, habiendo sido recompensada la participación de cada uno de ellos.

Desde este enfoque se ha pretendido conseguir un disfrute social y colectivo en el que no han de sentir miedo al fracaso o al error en las actividades. En este sentido, hemos entendido el deporte como algo accesible y sencillo, sin elitismos técnicos, ni complejos derivados de la falta de habilidad que cada uno pueda tener. También, hemos insistido, a lo largo del curso, que es necesario el entrenamiento de las habilidades y que la torpeza motriz es un

factor derivado de la falta de práctica motriz y que no se ha de considerar como un hecho heredado e inexorable:

*“No se me da bien el fútbol porque no he jugado casi nunca. Si me pongo a practicar conseguiré mejorar”.* (Diario de clase)

Posteriormente, una vez que los alumnos han concebido su cuerpo en el ejercicio, lo que se espera de ellos, en esta evaluación es que disfruten de los juegos deportivos. En nuestro caso, el cambio ha incidido en no habernos detenido en las vicisitudes técnicas de cada deporte como si fuéramos analistas del deporte. Se trata de conseguir que los alumnos se motiven sin caer en rigores técnicos que acomplejen a los alumnos y que como consecuencia les desmotiven. Lo que hemos querido valorar, en nuestro caso, es la participación, el esfuerzo, la colaboración desde los pases de balón y la necesidad de vivir el grupo como una necesidad para el éxito de los deportes colectivos.

El primer aspecto que hemos podido mejorar en este campo de conocimiento, ha sido el invitarles a experimentar los deportes de una manera lúdica atendiendo a su esencia. A partir de aquí, hemos podido llegar a cambiar la perspectiva del deporte como una práctica para todos y no como actividad elitista de alta exigencia:

*“Parece que cuando juegas a fútbol tienes que hacerlo como algún jugador de primera”.* (Diario de clase)

La respuesta que los alumnos han dado a estos modos de trabajar, no puede ser más satisfactoria. En conversaciones mantenidas con ellos sobre sus modos de sentir y practicar deporte, han dejado muy claro que han disfrutado mucho jugando. Aunque esta afirmación también se puede hacer desde la perspectiva tradicional de la enseñanza, está claro que lo que se persigue en un enfoque y otro es muy distinto, a veces difícil de distinguir:

*“Me ha gustado mucho el gran acuerdo que han demostrado con respecto a lo que se plantea, lo he estado relacionando con lo que ocurre en otras asignaturas para que ellos comprendieran mejor la política educativa en la que están inmersos y qué es lo que queremos cambiar. Creo que les han servido los ejemplos, aunque parece que no les resulta nada fácil comprender lo que tratamos de conseguir. A veces les cuesta entender la gran cantidad de conocimiento que podemos construir desde una dimensión humana y social en una asignatura “Maria” desacreditada por ellos después de hacerlo el sistema”. (Diario de clase)*

En otra parte del programa, relacionada con la tercera y la cuarta evaluación, se pretende que los alumnos realicen un trabajo teórico-práctico donde expliquen las minuciosidades técnicas de lo que generalmente es una práctica deportiva para posteriormente hacer una demostración ante los compañeros. Los trabajos se realizan de tres en tres, aproximadamente, dependiendo de los días disponibles al final del curso y se considera como un trabajo de investigación.

El cambio que hemos propuesto para esta parte de la asignatura, en consonancia con todo lo anterior, ha sido el de modificar los puntos que hacen referencia a lo técnico y al análisis descriptivo de las técnicas deportivas, por otros que se dirijan a despertar el análisis crítico de la práctica.

En un primer momento, se les ha pedido que ofrezcan una práctica a sus compañeros como quien ofrece la oportunidad de experimentar algo a nivel personal. No se trata de analizar ningún deporte exclusivamente, cada grupo elige lo más conveniente al interés general.

En un segundo momento, los alumnos han analizado la práctica realizada, vinculándola a su experiencia, es decir, a lo que les ha aportado desde su vivencia.

Por último, también han reflexionado sobre todo el proceso del trabajo, desde su elaboración hasta la sesión práctica. La actividad realizada no es un

fin en sí mismo, sino que ha sido el medio que les ha permitido entrar en la auto-reflexión.

De este modo, aunque hemos sido respetuosos con los contenidos del programa, estos han sido adaptados a la orientación hermenéutica. Las distintas partes del programa han tenido, por tanto, un tratamiento diferente al habitual, habiéndose realizado diferentes actividades que han tenido una gran acogida entre el alumnado, como: los juegos para la velocidad, gimnasia artística para la coordinación, el Tai Chi para el trabajo del equilibrio como cualidad motriz, etc. Todo esto aporta un desarrollo de la conciencia corporal y aumenta la sensación de libertad en la expresión dinámica favoreciendo el disfrute físico y psíquico:

*“Con respecto al currículo, este trabajo del Tai Chi supone orientar la actividad física de forma diferente, llevándonos a conocer otro enfoque más introspectivo y cuidadoso con la conciencia corporal. Se trabajan los aspectos del currículo oficial pero desde una nueva dimensión. El currículo que estamos transformando conlleva, junto con las aportaciones que se llevan a la clase, considerar la toma de conciencia corporal como fundamento indispensable de la enseñanza de la Educación Física”. (Diario de clase)*

En el proceso que hemos ido siguiendo, se ha tratado de recuperar el sentido de la verdadera Educación Física con valores quizá olvidados como la conciencia corporal en la postura, en el movimiento y la posibilidad de trabajar con nuestro cuerpo desde principios elementales como la respiración, la relajación, el control del centro corporal, la unificación y la educación del movimiento.

La necesidad de armonizar los movimientos y controlar el cuerpo tomando conciencia, es algo que puede ser transferido a la vida, al deporte, al trabajo en condiciones de salud:

*“He precisado bastante tiempo en mi exposición oral para explicarles nuestro objetivo en este bloque temático de la conciencia corporal, les he explicado brevemente los principios de Pilates como fundamentos necesarios para naturalizar nuestra motricidad y conseguir una calidad de vida óptima desde la toma de conciencia del cuerpo en la postura y en el movimiento”.* (Diario de clase)

#### **d.- Enfoque de la Educación Física en agua**

En este apartado se trata también de especificar los cambios que se han ido proponiendo en las clases desarrolladas en el medio acuático.

Los contenidos que se presentan en el medio acuático para la Educación Física son muy sencillos. Se concretan en el desarrollo de destrezas relacionadas con los cuatro estilos y el Waterpolo. En estos contenidos, lo que se pretende es repasar toda la técnica de natación desde una lógica centrada en los aspectos técnicos de lo que se considera un buen desempeño. Nosotros, al igual que en la actividad en el medio seco, hemos quitado peso a lo técnico y hemos tratado de poner la atención en lo que el medio acuático aporta en relación a la personalidad de los alumnos y a su bienestar personal. Entre los aspectos que se trabajan está la relajación como un factor indispensable para afrontar la vida. La relajación y la adaptación al medio acuático es algo que se da por sentado pero que rara vez se culmina:

*“Si el estilo crol y su perfección técnica eran las inquietudes del currículo, en nuestro caso, se trataba de que se relajen mediante la natación, por otra parte, la consideración desde el abordaje humanista de la asignatura así como la necesidad de la espiral de la auto-reflexión en los procesos de enseñanza-aprendizaje supone el tener que dedicar un espacio de reflexión a las sesiones además de la práctica necesaria. Esto supone entender que la asignatura no es solamente la ejercitación de la práctica sino que también es una práctica reflexiva”.* (Diario de clase)

Tras haber analizado el programa y la carga de aspectos técnicos que presenta, hemos insistido, en un primer momento, en desarrollar la relajación tanto en crol como en espalda; con el fin de incidir en un nado deslizante en el cual se busca armonizar el medio acuático a la persona, ya esto permite economizar el esfuerzo:

*“¡Esto de la relajación en el agua no es una chorrada! ¡De esta manera disfruto más, creo que así se aprende más sin tanta competición!”. (Diario de clase)*

En un segundo momento, hemos propuesto a los alumnos realizar activamente el ejercicio físico en el agua, intentando que el esfuerzo físico sustituya a la pereza, para ello hay que motivar al alumnado. Aunque, a veces, este hecho resulta muy complicado, ya que son muchos las resistencias que surgen y muchos los factores a combatir, por ejemplo, el agua fría, el escaso bienestar en el medio y la visión técnica que tienen de la natación de cursos anteriores les provoca desazón:

*“A mí no me gusta nadar y me da mucha pereza venir a esta clase”. (Diario de clase)*

Lo que más difícil me resulta como docente es asumir las continuas justificaciones de los padres para excusar a sus hijos de hacer las prácticas pertinentes. Si bien, durante el curso ha mejorado la situación, en algunos casos, nos hemos visto convenciendo a los alumnos para que realizaran la práctica acuática.

Por último, para mejorar su disposición al agua, hemos procurado buscar formas alternativas para trabajar en el medio acuático, por ejemplo, el aquagim, el nado combinado de estilos, Pilates en el agua, etc. Todos estos cambios, se han ido poniendo en marcha sin generar ningún inconveniente discriminatorio para con el resto de los grupos, así que todas las transformaciones se han producido sin dificultad:

*“¡Por fin hacemos algo original! ¡Esto del Aquagim es muy original!”. (Diario de clase)*

En todo este proceso, hemos incidido en el esfuerzo, en la superación de la pereza, en la disciplina y en el sacrificio. Además, hemos conseguido que los alumnos hayan disfrutado en el medio acuático, una vez asumida la responsabilidad, la satisfacción y la relajación muscular.

*“Lo que hacemos nos construye, y nos curte, de esta manera las experiencias nos dan un bagaje adecuado para afrontar la vida... ¿Quién sabe cuáles son los valores que conforman las experiencias en el medio acuático haciendo frente a la pereza? A esta pregunta, ¿qué me decís?”. (Diario de clase)*

Además, en las conversaciones que hemos mantenido con ellos, se ha ido apreciando una nueva manera de entender la asignatura. La reflexión ha sido el vehículo que hemos utilizado tanto los alumnos como el profesor para repensar el programa. En mi caso, el adoptar el rol de facilitador me ha permitido ir descubriendo todo lo que aportan los procesos dialógicos:

*“Quizá mi mayor preocupación en relación al futuro es que cada sesión nos ha abierto tantos campos de conocimiento que me encuentro en una fase muy voraz, devorando y queriendo explorar con los alumnos tantas cuestiones. Debo optimizar los contenidos porque sino estoy cayendo en el exceso de información”. (Diario de clase)*

El medio acuático y su acción educativa precisan de reflexión al igual que las sesiones del medio seco. Es por ello, que se ha incluido una sesión específica para la reflexión en cada evaluación, sin trastocar las prácticas y aprovechando el día libre que el resto de profesores concede a sus alumnos para jugar.

El hecho de comprender que otra natación es posible, ha llevado a los alumnos a sentir el medio acuático de manera favorable, lo que ha permitido superar las hostilidades que se le suponen a esta actividad.

### **5.2.2 - Cuarta Categoría: *La participación del alumnado***

En esta categoría se analiza y se da significación a la evolución que se ha producido acerca de cómo entienden los alumnos la asignatura y las expectativas con las que se acercan a las clases de Educación Física.

Durante todo el proceso nos hemos enfrentado a la necesidad de fomentar la participación activa de los alumnos, ya que la desmotivación de la que hacen gala, se compensa con su empeño académico de buenos alumnos o por la necesidad de obtener buena nota:

*“Los alumnos no presentan ninguna motivación por la asignatura como campo de conocimiento, sólo la asocian con pasárselo bien y divertirse. Esto se observa en el poco esfuerzo que hacen y en la baja atención que muestran a la hora de realizar los ejercicios de forma adecuada. No obstante, se muestran educados y en algunos se percibe hasta cierto interés”. (Diario de clase)*

La participación de los alumnos ha ido aumentando durante el curso, así, por ejemplo, al comenzar el curso, los alumnos no querían meterse en el agua para realizar las actividades que les proponíamos, debido principalmente al mal recuerdo que tenían de otros años. Tras observar este hecho, les hemos ofrecido un desafío de auto-superación personal para tratar de motivarles. A medida que han ido avanzando las sesiones y tras la introducción de cambios en el enfoque de la asignatura, hemos ido observando que cada vez tenían menos pereza para meterse en el agua, a pesar de que en varias ocasiones se han encontrado con que el agua estaba muy fría.

Al mismo tiempo y para implicarles más en la asignatura hemos ido proponiendo distintas actividades y hemos ido dialogando con ellos acerca de las dificultades que tenían en la realización de las actividades físicas y de las aportaciones que estas tenían en su vida. En esta línea y a modo de ejemplo, hemos planteado una sesión de agua en la que se les ha pedido que nadasen 500 metros seguidos, con el propósito de conseguir conquistar un nado continuo. Mientras, ellos han estado razonando sobre la dificultad y la imposibilidad de hacer el ejercicio, hemos hablado de cómo subestiman sus capacidades, de que no se conocen lo suficiente y de que este tipo de acciones son más difíciles cuando se plantean que cuando se hacen. Hemos tratado de justificarles lo necesario que es llegar a hacer una práctica en los términos descritos, ya que el hecho de realizarlo les permite disfrutar del nado sin tener que estar cada largo respirando de manera urgente:

*“A pesar de algunas protestas asumieron el reto que yo creía que no iba a ser nada difícil, les comenté que estaban suficientemente preparados y como en días anteriores conseguirían realizarlo con éxito”. (Diario de clase)*

Otro gran problema en cuanto a la participación activa de los alumnos es que conciben la asignatura como una “maría” porque sitúan el umbral del esfuerzo necesario en un porcentaje muy bajo, lo que condiciona posteriormente su nota. Algunos, toman conciencia de la experiencia educativa, pero podemos observar que toman la asignatura con demasiada laxitud. En este sentido, no resulta fácil hacerles cambiar esta manera de pensar, ya que nos enfrentamos a años de una forma inadecuada de entender la asignatura y los procesos de enseñanza-aprendizaje que se desarrollan alrededor de ella:

*“Los alumnos no se toman la asignatura en serio, la relacionan con recreo por todo lo que tienen en común, por ejemplo, el juego motriz, la catarsis emocional que supone la libertad que da la asignatura en comparación con las ataduras que proporcionan otras materias”. (Diario de clase)*

Las expectativas que los alumnos tienen de la asignatura condicionan enormemente su comportamiento y la actitud en el aula. No esperan que en las clases se pueda reflexionar sobre los contenidos y sobre su significación a partir de la experiencia vivida. Más bien, esperan desahogarse y recibir de la Educación Física lo que no les permite el resto de las asignaturas. A ello, muchas veces contribuimos los docentes porque nuestra pretensión es que se diviertan, se cansen y vayan posteriormente a las asignaturas importantes con una buena disposición para aprender. Pero todo esto tiene unas consecuencias importantes, tal y como puede verse en la siguiente cita extraída del diario de clase:

*“No están acostumbrados a la discusión ni en esta, ni en otras asignaturas. Tal y como he ido observando a lo largo del curso, los alumnos piensan que en nuestra asignatura se trata de cansarse, ejercitarse y moverse. Asocian la Educación Física al deporte y no ven la diferencia a pesar de que en la primera evaluación he tratado de explicarles las diferencias que existen entre una cosa y otra”. (Diario de clase)*

Además, en las reflexiones que hemos ido realizando en el aula, nos hemos encontrado que los chicos y las chicas asumen la asignatura desde una perspectiva. Es un hecho que en el diario de clase ha quedado frecuentemente reflejado. Nosotros pensamos que esto se debe, no sólo, a causas biológicas y sociales sino también al modo de pensar y actuar tan diferente que tienen en relación a la Educación Física:

*“Los chicos entienden la asignatura como mera ejercitación catártica en la que pueden dar rienda suelta a sus conductas. Creen que no tienen nada que aprender en clase, no asocian la asignatura a ningún campo de conocimiento importante. Las chicas perciben la asignatura con cierta angustia (en 6 de 12). En muchos casos esta angustia surge al enfrentarse a las sesiones acuáticas y lo que para ellas supone ponerse en bañador”. (Diario de clase)*

El conocer la percepción que los alumnos tienen de la asignatura y sus expectativas, nos ha permitido establecer importantes cambios en la asignatura desde un enfoque más cualitativo. En todo el proceso, hemos trabajado como un elemento más sus prejuicios y en las clases hemos reflexionado y pensado sobre la Educación Física en todas sus facetas, tanto la deportiva como la social y la experiencial.

*“...Creo que la inflexión que se ha dado, ha sido priorizar los procesos de comprensión de los significados subyacentes en los contenidos. Este hecho ha sido bien recibido por los alumnos más maduros y quizás no ha sido tan importante para aquellos que no quieren cambiar el punto de vista que tienen de la asignatura. Probablemente, el trabajo desarrollado no les ha resultado tan provechoso como a los otros”. (Diario de clase)*

El enfoque hermenéutico que hemos ido dando a la asignatura, en ocasiones, ha sido entendido como un elemento de distorsión para las prácticas físicas. Ellos han seguido manteniendo que en las clases de Educación Física hay que mover los músculos y no hay que reflexionar en clave crítica.

A partir de estos y otros comentarios hemos podido sentir que se ha ido dando un cambio en la manera de percibir la Educación Física:

*“Algo estaba cambiando, ya no venían a clase a jugar exclusivamente en la mayor de las inconsciencias sino que trataban de comprender la asignatura y de encontrarle un sentido a todos aquellos contenidos que se trabajaban en clase. Se trataba de construir conocimiento desde las prácticas realizadas en clase”. (Diario de clase)*

También hemos percibido que, aunque la asignatura de Educación Física es la más desprestigiada de todo el horizonte académico, se ha podido trabajar en clave dialógica, a pesar de que en los primeros momentos esto parecía una utopía irrealizable para el alumnado:

*“Muchas veces les ha costado comprender la necesidad de tener que cuestionarse en un sistema educativo donde no se pide la reflexión, donde se toma al alumno como sujeto receptor. Esto supone una nueva forma de afrontar la asignatura comprendiendo que la asignatura no es solamente la ejercitación de la práctica sino que también precisa de espacios de reflexión para comprender el aprendizaje”.* (Diario de clase)

La participación dialógica ha sido lo más complicado del proceso. Superar la apatía que existía, valorar sus intervenciones y reconocer el mérito de su trabajo no ha sido suficiente, aunque si creemos que es necesario reforzar su conducta como un elemento importante para que se comprometan en la ejercitación del diálogo.

Cada vez que algún alumno ha intervenido para dar su opinión se la ha valorado muy positivamente, con el fin de que todos sintieran *el cosquilleo* necesario para participar en clase. Otra estrategia a la que hemos recurrido habitualmente en el proceso de enseñanza-aprendizaje, para que se sintieran impulsados a participar, ha sido la de suscitar debates con puntos de vista diferentes.

Para mejorar la participación de los alumnos, la primera medida que hemos adoptado ha sido la de pasar a ser un facilitador, dejando el papel de mero transmisor. Es decir, he sido un guía de referencia en el proceso de enseñanza-aprendizaje que ha suscitado la reflexión como medio para ejercitar la razón. La experiencia y formación vivida a lo largo de la investigación, ha podido atemperar ciertas dificultades y me ha permitido mejorar mis competencias personales y docentes, proyectándose estos cambios en el proceso vivido junto a los alumnos.

Ante esta situación, la participación ha adquirido cierta fluidez, ya que se han sentido integrados y familiarizados en los procesos educativos de la asignatura. Además, las preguntas con las que he activado su participación

han tenido que ver con cuestiones que les han ayudado a leerse y entenderse en el mundo.

Para mí, el hacer partícipes a los alumnos en los procesos educativos ha resultado una tarea difícil, ya que ha supuesto un importante esfuerzo el despertar su interés y el fomentar su aportación a los procesos de enseñanza. Al principio han mostrado cautela y las preguntas que se han lanzado para incentivar su participación han tenido que ser repensadas para conseguir lo que esperábamos.

Con este método de trabajo que tiene como medio y finalidad la interacción dialógica entre profesor y alumnos, no hay muchas posibilidades de sistematizar las cosas de manera planificada, ya que no puedes saber de antemano cuáles son las respuestas de los alumnos. Las clases especialmente estructuradas y acotadas reducen la acción educativa hacia unas posiciones reproductivas restando espontaneidad a la interacción entre personas. Son realidades estudiadas con profusión en la literatura de la teoría educativa interpretativa, especialmente la del ámbito anglosajón de los años 70 y 80: (Stenhouse, 1987); (Carr, 1988); (Pérez Gómez y Gimeno, 1994).

En este sentido, las preguntas que el docente ha ido lanzando a los alumnos han surgido desde su intuición para provocar intervenciones dialógicas sobre los temas de la Educación Física. Por ejemplo, las preguntas han estado en la línea de: tomar conciencia corporal, observar y analizar nuestro estado físico, valorar lo que hacemos en nuestro entorno, etc. Estas cuestiones han sido muy significativas tanto para la toma de conciencia como para sus interacciones verbales.

Mi forma de relacionarme con los alumnos ha ido cambiando a lo largo del proceso, así, en los primeros momentos hablaba en exceso en una actitud más transmisiva que dialógica. Este hecho me ha generado una gran preocupación a lo largo de todo el proceso:

*“Por eso mañana lo que debo hacer es darles la palabra para que ellos puedan hablar y expresar lo que sienten y piensan y partiendo de ellos veremos por dónde se desarrolla la clase”. (Diario de clase)*

Desde la autocrítica a la que me he sometido, he procurado hablar menos que los alumnos en clase y obligarles a intervenir más, a reflexionar y a encontrar el significado de lo que hemos estado trabajando acerca de su persona y del mundo en el que vivimos:

*“Debo distenderme y pensar que aunque no sistematizo las sesiones no por eso tenemos dificultades. El aprovechamiento de las sesiones no depende tanto de lo que todo sea dicho sino de la reflexión y crítica que hacemos sobre lo que aprendemos”. (Diario de clase)*

El hecho de hacerles participar en las clases desde el diálogo no ha sido fácil:

*“Los ejercicios que hemos hecho y los diferentes test, han dado pie a que dos alumnos hayan mostrado interés discretamente sobre su situación personal en cuanto a lo que hemos visto, los asuntos les resultan interesantes pero nadie quiere manifestar sus inquietudes personales... ¡Borja me pregunta qué puede hacer con su escoliosis!”. (Diario de clase)*

Los alumnos, al comienzo del proceso, se han limitado a observar y a esperar la intervención de sus compañeros. No se han sentido seguros para participar y hemos estado potenciando su motivación para que sintieran la necesidad de participar. Normalmente, los alumnos se han situado en una posición de sujetos pasivos en las que no han encontrado dificultades y no han asumido ningún riesgo de ridículo ante sus compañeros. Cuando han intervenido han estado dispuestos a bromear sobre cualquier cuestión para superar la vergüenza:

*“Han estado 5 minutos observándose unos a otros y posteriormente he querido hacerles partícipes y portadores de lo que han observado. Sus*

*aportaciones no han sido especialmente trabajadas pero, por lo menos, algo han sabido observar... Se han visto obligados a pensar algo sobre lo que estamos viendo". (Diario de clase)*

### **5.3 - Dimensión: *La interacción dialógica***

En esta dimensión analizamos la evolución que se ha ido dando en la comunicación dialógica durante la experiencia educativa que hemos vivido. Desde la fundamentación hermenéutica que hemos dado a la asignatura, el método que se ha trabajado en el aula ha potenciado la participación dialógica. De esta manera, hemos suscitado en los alumnos la reflexión como fundamento clave en la interiorización de los contenidos trabajados y en la consecución de la comprensión y el significado de lo adquirido como prueba de la transformación vivida por ellos a la luz de la Teoría Crítica.

#### **5.3.1 - Quinta Categoría: *Los procesos dialógicos***

En los procesos dialógicos en los que han participado los alumnos, hemos observado una clara tendencia a la espontaneidad de sus acciones, así, por ejemplo, han expresado un cierto nivel de resignación ante las exigencias académicas. Este hecho ha llevado a algunos a un estado de pasividad y desmotivación.

La percepción de los alumnos sobre los contenidos que hemos desarrollado en clase ha sido muy diferente, aunque todos han estado de acuerdo en la necesidad de dialogar.

*"El ejercicio no es un fin sino un medio para trabajar un concepto filosófico de la actividad física, y por último no se precisa ejercitarnos físicamente en una especie de puritanismo exagerado de que haya que controlar el ejercicio absolutamente sino que es necesario dialogar para generar nuevos entendimientos". (Diario de clase)*

A lo largo del curso, el mejorar la interacción comunicativa ha requerido de un esfuerzo importante. Se les ha ido solicitando sus opiniones sobre lo que hemos ido haciendo en clase y hemos visto que la gente no sólo hacía comentarios acerca de lo que estaba bien, sino que realizaban críticas para mejorarlo, aunque también hay que destacar que a veces se han producido desórdenes en las interacciones, propiciadas por la falta de cultura dialógica que no se les puede reprochar:

*“Antes de desatar todas estas opiniones la clase ha estado sumergida en una especie de nebulosa de conversaciones entre ellos que alteraban la dinámica de la clase, como consecuencia he tenido que llamar al orden varias veces”. (Diario de clase)*

Nos hemos encontrado ante un grupo que se ha implicado en el proyecto y que desde la responsabilidad ha respondido a las demandas de clase. El grado de madurez del grupo ha sido alto, han respondido con disciplina y saber estar en el contexto del aula, con razonamientos responsables y de sentido común.

Las preguntas, que en un principio han ido formulando los alumnos, no han estado enmarcadas en una interacción dialógica, ya que el contenido de las mismas ha sido, principalmente, negociar el máximo grado de libertad posible en sus acciones. Es cierto que han realizado preguntas, pero más con la idea de satisfacer sus intereses con el fin de conseguir algo, que de cuestionarse el significado de la información que hemos ido proporcionándoles:

*“He procurado despertar su interés con detalles que pudieran atraer su curiosidad de manera que se suscitara preguntas y pudiéramos hablar sobre lo que más les interesase, sin embargo sus intereses no parecían estar ahí”. (Diario de clase)*

La vivencia de la comunicación ha encontrado sustento en los juegos motrices de “guerra”, “campo quemado” pero también cuando hemos hecho prácticas de marcha en la naturaleza o hemos trabajado con determinados

métodos de la Educación Física. En la ejecución de los mismos se han comunicado entre ellos conversando sobre las exigencias de la actividad:

*“La interacción comunicativa ha tenido durante la investigación su lugar en la clase pero en este caso de una manera natural y entre ellos, mientras la actividad les propiciaba la posibilidad de conversar sobre cuánto pueden llegar a caminar en un día, cuánta distancia pueden ser capaces de afrontar, sobre cuáles son los beneficios de salud a los que hacen referencia sus padres”.* (Diario de clase)

En las prácticas que les han resultado interesantes, han tenido tendencia a la reflexión sin tener que forzar su participación. Por ejemplo, en las que han tenido que realizar una marcha por la naturaleza les hemos visto interactuar unos con otros a través de preguntas que les han propiciado mantener la conversación mientras ejercitaban la acción:

*“Cuando hemos salido del recinto escolar varios alumnos reflexionaban sobre la sensación de libertad que supone para ellos salir fuera, pues el espacio escolar es motivo de tensión y responsabilidades y salir de él es como recobrar aire liberador”.* (Diario de clase)

Los alumnos han mostrado mayor interés en aquellas clases que se han tratado cuestiones de interés social. Esto ha generado más participación, implicación y discusión. Es por ello, que podemos afirmar que cuando se ha suscitado interés y debate, se ha conseguido implicar a la mayor parte de los alumnos en la interacción:

*“Me ha parecido una clase participativa en la que a través del diálogo se han visto cuestiones muy interesantes. El diálogo ha estado presente en el aula y a los alumnos les interesaba conocer sus circunstancias físicas personales, ya que conocer las causa se convierte en algo de interés para ellos”.* (Diario de clase)

A la hora de valorar qué es lo que comunican, hemos de decir que lo primero ha estado vinculado con su ansia de libertad y de rebeldía. La necesidad de sentirse libres ha generado, a veces, unos conflictos difíciles de salvar y han vivido nuestras justificaciones como imposiciones y esto ha sido vivido por los alumnos como una interferencia con las necesidades propias o naturales del adolescente.

En este sentido y desde la actuación de los alumnos, el contenido de la interacción dialógica ha estado en la línea de convencer al docente de lo que ellos pensaban que había que hacer en la asignatura. Esto ha llevado a enquistar posiciones y a dar argumentos al servicio de los sentimientos suscitados previamente, comportándose así como vehículos emocionales más que como sujetos de razón. Al principio, las preocupaciones relacionadas con el conocimiento y el aprendizaje han quedado alejadas de su sensibilidad.

De todas maneras, el comportamiento de los alumnos ha sido muy variado; mientras algunos han necesitado más acción, otros han estado más en la reflexión de lo que íbamos haciendo.

El crear espacios de reflexión en el aula ha sido una novedad para ellos; algunos alumnos han encontrado en ello un alivio al exceso de prácticas y otros, en cambio, han opinado sobre ello de forma negativa. Las mayores dificultades con respecto a este modo de entender la enseñanza-aprendizaje de la Educación Física la hemos visto en el modo de articular las prácticas físicas con los espacios de reflexión:

*“Como podéis comprobar cambian los contenidos que desarrollamos desde una perspectiva más técnica y descriptiva hacía un enfoque más crítico y comunicativo. Este cambio pretende humanizar los contenidos”.* (Diario de clase)

El verdadero punto de inflexión en esta investigación ha sido la intervención de un alumno defendiendo nuestra propuesta educativa. Este

hecho ha sido un momento muy especial que nos ha hecho creer en los propósitos de esta tesis:

*“El diálogo en las clases favorece la comunicación y posibilita que los alumnos comprendan y den significado a esas prácticas que desarrollamos. Es verdad que profundizan más, pero lo que vemos claramente es que sin pararnos a ejercitar la auto-reflexión no podemos reflexionar sobre nada”.* (Diario de clase)

En estas intervenciones reflexivas, hemos tratado de promover actitudes participativas en clave dialógica mediante estos procedimientos:

- Activar la participación de los alumnos en el diálogo.
- Suscitar y fomentar el interés de los alumnos sobre algún tema.
- Reforzar la motivación de los alumnos para la participación.
- Responsabilizar a los alumnos sobre la necesidad de intervenir.

Al finalizar el proceso, se han podido ver ciertos cambios:

*“El diálogo en clase ha tenido su importancia, ya que es lo que nos ha servido para afrontar las situaciones de dificultad que se han ido presentando. Por otra parte, los colaboradores de la sesión han ayudado a los compañeros. En general el objeto de estudio ha estado presente en la sesión. Las preguntas que hemos planteado han sido abiertas de forma que ellos han ido pensando en las soluciones de los problemas que han ido surgiendo durante las actividades. La negociación de sus intereses también ha aparecido en momentos determinados en los cuales no han querido realizar los ejercicios”.* (Diario de clase)

El enfoque comprensivo (Zufiaurre, 1994) ha resultado fundamental para adaptarse a la diversidad cultural del aula. En este sentido, se ha considerado como prioritario dar un contenido ético al proceso de enseñanza-aprendizaje con el fin de despertar la racionalidad a partir del diálogo:

*“La razón debe estar basada en lo que es adecuado para todos en la actividad física, procurando encontrar lo que es, lo que nos conviene y lo que es lo adecuado desde un punto de vista crítico”.* (Diario de clase)

La interacción dialógica aunque ha sido considerada un medio que nos permite humanizar y moralizar los procesos de enseñanza, también ha sido entendida como un fin en sí misma que nos ha permitido alcanzar cotas de relación más educativas que las propuestas por la racionalidad teórica tradicional.

Humanizar los procesos de enseñanza-aprendizaje ha sido la clave para que los alumnos se hayan sentido personas capaces de reflexionar sobre los temas que les preocupaban, incentivando el espíritu crítico que caracteriza a los adolescentes hacia formas de expresión que les han permitido canalizar su personalidad:

*“Creo que las interacciones dialógicas en los procesos de enseñanza-aprendizaje favorecen un buen clima y entendimiento y es algo que los alumnos agradecen”.* (Diario de clase)

Los espacios de reflexión se han ido ampliando de forma paulatina. Por ejemplo, una alumna ha realizado, por iniciativa propia, una reflexión introspectiva y social sobre la enseñanza de la Educación Física y su influencia en la vida cotidiana:

*“Una alumna ha hecho un comentario, en relación a la frase que he dicho al comenzar la clase: el ser humano no es una botella que hay que llenar sino un fuego que hay que encender. Afirma que nosotros no debemos incurrir en el mismo error y le he dado la razón”.* (Diario de clase)

Además, esta reflexión ha constituido una crítica a mi labor que me ha parecido oportuna:

*“Quizá lo que falta es que se sigan soltando en ese espíritu crítico aquello que aprenden, ya que todavía se les ve que están dando los primeros pasos en cuanto a la reflexión se refiere”. (Diario de clase)*

En general, podemos decir que la reflexión ha sido un factor que ha estado presente en el día a día del aula:

*“Me gustó mucho el gran acuerdo que demostraron acerca de lo que se plantea, lo relacionaron con lo que ocurre en otras asignaturas y esto les ayudó a comprender mejor la política educativa en la que estaban inmersos y qué es lo que queremos cambiar. Creo que los ejemplos les han servido para tomar conciencia”. (Diario de clase)*

En cualquier caso, ha resultado muy interesante todo lo que ha brotado de los espacios de reflexión que hemos ido programando hasta final del curso.

*“Es por esto que necesitamos espacios de reflexión exclusivos como sesiones de trabajo para compensar las necesidades que no se cumplen en las sesiones de trabajo normales. Por este mismo hecho, dedicaremos sesiones de reflexión siempre que lo consideremos oportuno, por ejemplo, en las sesiones de agua lo haremos cada cuatro o cinco sesiones”. (Diario de clase)*

La actitud dialógica ha presidido todas las sesiones de Educación Física sin excepción, pero a lo largo de la experiencia educativa hemos considerado que de vez en cuando hace falta abordar el asunto de una manera más explícita para que ellos tomen conciencia de que es una parte importante en los procesos de enseñanza-aprendizaje. Así, por ejemplo, aprovechando la realización de un trabajo que han tenido que realizar en la tercera evaluación del programa, se ha pedido trabajarlo desde una mirada socio-crítica.

Con la transformación en la manera de entender la Educación Física, hemos propiciado despertar a los alumnos del letargo positivista y situarlos en el camino de la perspectiva socio-crítica.

## **5.4 - Dimensión: *Impacto de la experiencia educativa en los alumnos***

La experiencia educativa vivida en el aula supone un impacto socio-cultural del cual los alumnos no permanecen ajenos. Analizar las resistencias a los cambios que se han producido, así como la transformación que se ha dado en su manera de entender la Educación Física es algo que puede resultar interesante en relación a los resultados de esta investigación.

### **5.4.1 - Sexta Categoría: *Resistencias de los alumnos***

Algunas de las resistencias que los alumnos han ido manifestando en el proceso tienen que ver con que:

- Los alumnos se resisten a trabajar en una asignatura que no pone su atención simplemente en la ejercitación corporal. Ellos la entienden desde la función catártica que tradicionalmente se le ha atribuido.
- Los alumnos no conciben la interacción dialógica como una forma de vida en el aula, lo cual condiciona y dificulta el desarrollo de la dimensión socio-crítica de la Educación Física.
- El alumno no se siente protagonista de su formación y esto hace que entienda el debate y la reflexión como algo impuesto y no como algo natural que fluye de su necesidad de desarrollarse como persona.

En las primeras sesiones he razonado junto a los alumnos acerca del valor de la asignatura, ya que se quejaban de que el enfoque que le hemos dado no enfatizaba la ejercitación física. En concreto han criticado el hecho de que se incide demasiado en la reflexión y en la participación dialógica convirtiendo la asignatura educación Física en ética:

*“¡Esto parece una clase de ética y valores! ¡No hacemos deporte y para todas las clases teóricas que tenemos aquí también tenemos que estudiar, hacer deberes!”. (Diario de clase)*

Todo proceso de transformación implica la existencia natural de resistencias que están fundamentadas en los prejuicios, más que en una consideración responsable de la realidad. Por ejemplo, cuando hablamos de interacción dialógica nos encontramos con ciertos requisitos; las condiciones ideales de habla de verdad, veracidad, y rectitud que no siempre se cumplen, simplemente porque existe una tendencia muy predominante en los seres humanos y, especialmente en los alumnos, a justificar las propias premisas para no someterse a un cambio de mentalidad:

*“Este hecho supone unas resistencias por su parte al negarse a aceptar la asignatura como un campo de conocimiento con espacios de reflexión, prefieren seguir creyendo lo que se les ha acostumbrado a creer: ¡Esto parece filo-deporte! ¡En vez de gimnasia parece orientación social! ¡Esto es deporte!”. (Diario de clase)*

De todas maneras, la mayoría de los alumnos ha comprendido la necesidad de asumir la Educación Física desde la interacción dialógica y, por tanto, la reflexión. Durante todo el proceso han visto el empeño que hemos puesto en ejercitar el diálogo sobre temas que para ellos resultaban difíciles para reflexionar.

Esto tiene que ver con la realidad concreta que están viviendo, porque están en un sistema educativo que dedica su horario escolar a llenarles la cabeza de información, en vez de enseñarles a pensar y reflexionar:

*“¡Ya!, es que en otras asignaturas sólo tenemos que escuchar al profesor y memorizar”. (Diario de clase)*

Las resistencias ante los cambios son lógicas y muy humanas. En este sentido, los alumnos se resisten a la nueva realidad porque el cambio supone esfuerzo e implicación que muchos no están dispuestos a realizar, por lo tanto, protestan y se incomodan ante los nuevos retos. A lo largo del curso, se ha procurado encontrar un equilibrio adecuado entre el cumplimiento y

satisfacción de sus motivaciones con la conveniencia y aportación educativa del desarrollo de determinados conocimientos:

*“Sin embargo, resulta muy interesante comprobar cómo el interés y la motivación favorecen la comunicación entre ellos y posibilita que se sientan a gusto en la actividad e incluso con sus compañeros”.* (Diario de clase)

Durante el proceso hemos tomado conciencia de que las clases prácticas deben ser más fluidas sin tanta interrupción. Esto ha exigido la colaboración de los alumnos, ya que tienen la responsabilidad de cumplir lo que se les pide cuando la actividad es de interés para el grupo:

*“Les he pedido durante muchas sesiones que se tomen en serio el hecho de nadar de manera continua, ya que de lo contrario me vería obligado a bajar sus notas en los procedimientos. No me siento orgulloso de tener que amenazar a los alumnos con el hecho de incidir en sus notas pero creo que puede ser una manera eficaz de asumir el compromiso de lo que tienen que hacer”.* (Diario de clase)

Algunos alumnos ofrecen resistencia explicando que no pueden hacer lo que les pide. Una vez más, su pereza por realizar un esfuerzo queda patente, ya que, combinar, por ejemplo, los estilos de natación no debe presentar ninguna dificultad para nadar de manera continua. Sus argumentos están siempre al servicio de sus intereses razonando en base a lo que quieren hacer más allá del hecho de que lo que se les pide sea justo:

*“Debo estar permanente encima de ellos para que cumplan con las exigencias de disciplina que requiere la asignatura, no toleran el diálogo de trascendencia educativa, no comprenden los contenidos conceptuales que la asignatura debe tener, nuestra materia para ellos es puramente práctica al igual que entenderán que otras materias, como la literatura, son exclusivamente teórica”.* (Diario de clase)

Las preguntas con las que tratamos de suscitar su interés e interacción dialógica hacia los contenidos de la Educación Física es algo que no nos ha ofrecido resultados hasta muy avanzada la investigación. En las sesiones de reflexión hemos procurado suscitar la reflexión, pero nos ha costado bastante activar su participación y, en ocasiones, lo único que se consigue es asumir el rol de profesor conferenciante cuando es justamente lo que se quiere evitar.

En las primeras sesiones, las preguntas que les hemos lanzado no han propiciado sus respuestas y este hecho ha resultado muy frustrante:

*“Las preguntas con las que he procurado activar su participación ha sido rescatando su opinión sobre lo que hemos visto en clase, si bien asentían como que les ha parecido bien. No manifiestan entusiasmo, ni razonan sobre el porque de su importancia”.* (Diario de clase)

El protagonismo que asume el profesor ante los alumnos pasivos en la participación dialógica puede resultar contraproducente. La extraordinaria labor de ser un profesor crítico no resulta tan fácil como se puede dar a entender. Esta labor, exige también experiencia para ser desempeñada con las debidas garantías:

*“He de reconocer que en la clase he tenido un protagonismo casi absoluto y es algo que me preocupa. Es mi asunto pendiente no asumir tanto protagonismo en estos diálogos si bien también resulta inevitable mi participación sobre todo cuando los alumnos se quedan en silencio”.* (Diario de clase)

Hay que decir que, aunque el hecho de convertir el aula en un espacio de reflexión ha llevado a presentar algunas resistencias por parte de los alumnos, son muchos los que se han sorprendido de que en la Educación Física nos sentemos a reflexionar e incluso lo ven de buen grado:

*“Les resulta muy extraño que en una clase de Educación Física nos sentemos a hablar de lo practicado, a valorar el significado del*

*conocimiento que subyace y a criticar su dimensión humana y social. Adoptan una actitud expectante y sorprendida que genera comportamientos pasivos en algunos casos y en otros curiosidad e interés". (Diario de clase)*

En relación a la evaluación, nos hemos encontrado con algunas resistencias; ya que para nosotros no es sólo importante el saber hacer una actividad específica, sino también los valores que conlleva esa ejecución.

Por tanto, estamos ante la necesidad de aclarar a los alumnos desde el comienzo del curso que se olviden de los baremos establecidos en el programa y se centren en la comprensión y el significado de lo interiorizado en la asignatura, así como en el compromiso personal. Ambos van a ser dos aspectos importantes dentro de la evaluación.

A los alumnos les parece adecuado este modo de evaluar, ya que no les parece justo que en la nota final, la ejecución motriz desde las pruebas físicas tenga un peso del 50%. Por esta razón están de acuerdo con lo que se les propone y nadie lo pone en duda.

En el tipo de evaluación que hemos propuesto a los alumnos, ha quedado patente que se valora la reflexión y argumentación, tanto oral como escrita y que se le ha dado un peso específico en la nota final:

*"Las reflexiones escritas valen casi el 40 % ¿No será demasiado? No lo se pero me parece más justo que el hecho de que los procedimientos sean el 50 % ya que parece que los torpes debemos suspender". (Diario de clase)*

#### **5.4.2 - Séptima Categoría: Cambios detectados**

En esta categoría incidimos en aquellos cambios que se han ido dando en los alumnos en la forma de entender la Educación Física desde el enfoque hermenéutico.

En las primeras sesiones, los alumnos han tomado conciencia de su cuerpo observando su postura, las diferentes formas de caminar, las diferencias entre unos y otros, los desarrollos musculares provocados por las posturas y la higiene postural en el deporte y en la vida.

Todas las actividades relacionadas con la toma de conciencia del cuerpo y la postura han sido desarrolladas en una pared vertical. La valoración de las mismas se ha realizado mediante distintos tipos de test que se han hecho por parejas para que pudieran evaluarse unos a otros y de esta manera valorar las diferencias físicas:

*“Hemos estudiado algunas patologías físicas como la escoliosis y las descompensaciones musculares. En todas ellas se han analizando las causas que las crean y sus posibles soluciones desde una perspectiva educativa y no terapéutica, ya que esto es una cuestión de los profesionales médicos”. (Diario de clase)*

Las diferencias que se han encontrado entre ellos han sido muy comentadas, intentando conocer a fondo los motivos y las circunstancias de cada una de las situaciones. Esta actividad les ha resultado muy interesante y la han llevado a cabo desde un clima de respeto, si bien no ha faltado el humor a la hora de comentar las diferencias entre ellos:

*“¡Qué pasada, que diferentes somos! ¿Esto que me pasa es bueno? ¿Porque tengo las piernas así?”. (Diario de clase)*

Posteriormente, se ha procurado reflexionar sobre la dimensión humana de estos conocimientos, su importancia en la vida y en la salud. También, se han interesado por las posibilidades de reeducación de su cuerpo y por las actividades adecuadas para conseguir alcanzar mejorías en la postura y en los movimientos.

Además, el hecho de pensar que en clase no tienen que hacer pruebas físicas, les hace sentirse aliviados y liberados de presiones psicológicas:

*“De esta manera aprendemos más. Se disfruta y se aprende más así”.*  
(Diario de clase)

Esta liberación ha sido bien recibida, desde el primer día que explicamos que no se iba pedir rendimiento físico a los alumnos:

*“¡Que bien este año no tenemos que sufrir sin necesidad! ¡Me parece bien que sea así! ¡Las notas serán más justas!”.* (Diario de clase)

En el medio acuático, también hemos podido apreciar cambios; en concreto, hemos observado mayor motivación a la hora de ir desarrollando los trabajos. Este cambio se ha ido dando en el tiempo, así se ha pasado de no querer hacerlo, a sentirse a gusto y receptivo en la piscina:

*“Así da gusto nadar y venir a la piscina, no tiene nada que ver con otros años. Te da pereza, pero es por el frío del agua no por lo que hacemos”.*  
(Diario de clase)

En la búsqueda de comprensión y significado de los contenidos que hemos tratado de promover, han respondido con curiosidad y admiración al ir descubriendo los caminos que puede haber en este modo de entender la Educación Física. Al reflexionar sobre las aportaciones de la natación en su vida, han hecho algunas consideraciones interesantes:

*“En el agua estamos relajados y de esta manera nos preparamos para vivir ¿no os parece? Sí pero que guay sería si pudiéramos estar así todo el día”.*  
(Diario de clase)

Desde nuestro punto de vista, el cambio más importante que se ha dado en los alumnos, a la hora de tomar conciencia del nuevo enfoque de la asignatura es cuando la han denominado “Filo-soinketa”; un término de lo más

curioso que refleja clarísimamente cómo conciben la asignatura desde esta nueva visión.

En este sentido, podemos hablar de transformación, considerando las circunstancias en las que nos encontramos al comienzo de la experiencia educativa:

*“La verdad es que me tengo que sentir contento porque hay muchos alumnos que comprenden lo que se quiere y eso habla muy bien de su capacidad de consenso y de su sensatez a la hora de asumir estos cambios en la asignatura”. (Diario de clase)*

En relación a la participación dialógica tenemos que reconocer que el diálogo en las sesiones no tiene la diversidad participativa que nos hubiera gustado, suponemos que todo esto exige tiempo:

*“El diálogo se está dando en esta clase en el caso de los alumnos aplicados, ya que el que no muestra interés le es lo mismo todo, los que se ocupan de la actividad logran alcanzar lo que se les pide. La interacción dialógica con algunos alumnos es adecuada incluso buscada desde su iniciativa. Los alumnos trabajadores se molestan en saber cómo pueden alcanzar un nado más hidrodinámico”. (Diario de clase)*

Las observaciones de la co-investigadora me han ayudado durante el proceso para tomar conciencia de cómo iba estableciendo la interacción y tras la lectura y análisis de sus notas de campo he podido adquirir una mayor comprensión del proceso de enseñanza-aprendizaje y los nuevos entendimientos me han posicionado de diferente forma ante la acción:

*“En primer lugar, el docente se limita a dar demasiadas explicaciones en el aula sobre los temas tratados, no se supera el concepto de clase magistral del profesor hacia los alumnos”. (Diario de la co-investigadora)*

Las notas de campo de la co-investigadora destacan el énfasis puesto en las clases para trabajar la interacción dialógica:

*“Empieza haciendo una pregunta abierta preguntando que piensan del deporte. Espera un momento pero nadie contesta, están medio dormidos debido a que son las ocho de la mañana y no tienen ganas de hablar. El profesor vuelve a intentar meterles en la clase preguntándoles si prefieren deportes en pareja, en grupo o solos”. (Diario de la co-investigadora)*

Progresivamente, a medida que avanzaba la investigación, se han ido superando las resistencias y los alumnos han ido adoptando una postura más abierta a los contenidos y al enfoque que les hemos dado a las actividades. Su acercamiento a la comunicación ha ido mejorando. Esto ha sido propiciado no sólo por la necesidad de recibir alguna información indispensable en lo procedimental, sino también por el hecho de sentirse mejor y de aprender a través de la actividad.

La forma de acercarse al profesor a través de la pregunta directa ha ido mejorando, aunque al principio era muy difícil mantener un diálogo con ellos:

*“Defienden sus posicionamientos con gran pasión aunque estén equivocados, es difícil que exista un reconocimiento auto-crítico y personal. Se expresan con gran dificultad, y adolecen de claridad, rigor, y convicción en lo que defienden si no es una cuestión personal, se percibe una marcada tendencia a la defensiva que revela miedo e inseguridad”. (Diario de la co-investigadora)*

Las clases tienen una dinámica interactiva, pero observamos que deben ser todavía reeducados en cuestiones relacionadas con pautas de intervención que respondan a un interés general y no sólo a uno individual.

A veces y, sobre todo, al comienzo de la experiencia, cuando se ha debatido sobre el interés social de la asignatura, hemos observado cierta

pereza mental, pero una vez que han asumido esta dinámica como parte fundamental de la clase, todos han ido interviniendo con gran interés:

*“Si en otros grupos nos hemos visto sometidos a diatribas dialécticas para asentar la autoridad y para dejar claras las exigencias académicas del proceso, en este grupo no ha sido necesario, ya que el nivel de autocrítica es muy bueno y son muy conscientes de los errores que cada uno comete”.* (Diario de la co-investigadora)

El nuevo enfoque que se le ha dado a la asignatura ha supuesto el desarrollo de contenidos que no estaban preestablecidos en el programa, por ejemplo, respiración y relajación corporal, control del cuerpo y conciencia corporal, salud y posturología, etc. En todo caso, lo que ellos han ido interiorizando no son sólo los contenidos sino el valor que estos tienen para su vida y para el mundo en el que viven.

Así pues, los contenidos desarrollados han sido tratados desde una vertiente más humanista. En ocasiones, los alumnos se han quejado de que querían una mayor ejercitación física, sin embargo, nosotros hemos trabajado las actividades físicas en la misma proporción que el año anterior, lo que ha sucedido es que hemos entrado en un nivel mayor de reflexión.

En las comparaciones que hemos realizado con el modelo anterior, los alumnos han reconocido que estas clases son más motivadoras y educativas aunque también han manifestado que han trabajado más y que han hecho más debates.

### **5.5 - Breve síntesis**

Este análisis es un paso esencial para descubrir el alcance de nuestro proceso de investigación. Las diferentes fuentes de información son clasificadas en núcleos temáticos que han dado lugar a un sistema de

categorías donde se han ordenado nuestras ideas facilitando la exposición de las conclusiones.

El Diseño Curricular Base y el Programa del Centro promueven el saber técnico e instrumental. El proceso de enseñanza que se propone desde ellos, se caracteriza por la puesta en marcha de técnicas motrices que los alumnos deben reproducir a través de gestos y habilidades deportivas.

El enfoque de la acción educativa y la visión sobre el currículo ha ido variando desde una concepción positivista a una fenomenológica de marcado carácter constructivista, en la que los sujetos que conforman los procesos educativos son los que construyen conocimiento. El docente percibe su praxis como una oportunidad para llegar a los alumnos, despertando su interés, tratándolos como personas y percibiendo el currículo no tanto desde el rendimiento de los deportistas y sí más como un proceso formativo y participativo de los alumnos, ya que esto fomenta la curiosidad y el interés hacia lo que enseñamos, mejorando así la comunicación en el aula.

En este sentido, los alumnos se han visto involucrados en una vivencia educativa en la que se ha tomado conciencia y se ha reflexionado sobre los contenidos de la asignatura. La interacción dialógica ha sido una referencia esencial que ha permitido que tanto los educandos como el educador se hayan sentido de manera satisfactoria, dialogando y generando conocimiento sobre las cuestiones tratadas.

La razón de ser de la interacción dialógica ha sido transformar la realidad de la Educación Física hacia una nueva manera de entender las relaciones en el aula. Los alumnos se sienten en nuestra asignatura más considerados, dando su opinión, generando discurso desde el interés general, comprendiendo el valor de la emancipación ante las informaciones adquiridas y siendo capaces de reflexionar sobre lo interiorizado. Lógicamente las resistencias al cambio han estado presentes tratándose de un proceso educativo de estas características.

En consecuencia, valorando los resultados obtenidos y los objetivos planteados, nos proponemos un entrecruzamiento de datos que nos permita elaborar unas conclusiones en las que se pongan de manifiesto los hallazgos más significativos de esta investigación.



## **CONCLUSIONES Y PROSPECTIVA**



## CONCLUSIONES Y PROSPECTIVA

El objetivo último de esta investigación consiste en comprender y transformar los procesos de enseñanza-aprendizaje que se desarrollan en la asignatura de Educación Física. Para ello, se ha puesto en marcha una experiencia educativa con el fin de probar y dar cuenta de dicho empeño. Esta experiencia se ha fundamentado en el paradigma de las Ciencias Sociales a caballo entre lo hermenéutico y lo crítico, utilizando la interacción dialógica como motor y medio de la investigación, para la comprensión y la transformación de este ámbito específico de la Educación

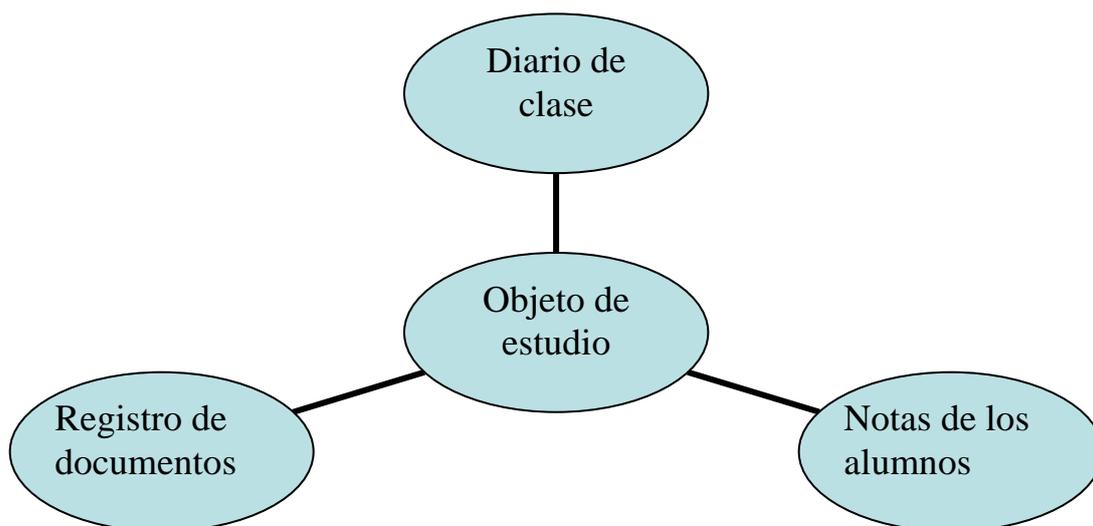
La experiencia surge en el curso 2006/2007 y se desarrolla junto a un grupo de alumnos de bachiller en la ikastola Lauro de Bizkaia. El proceso seguido nos ha permitido, por un lado, obtener datos y extraer resultados que arrojan cierta luz en el campo de la Educación Física y, por otro, nos ha ofrecido respuestas a los interrogantes iniciales de la investigación.

Hay que tener presente que este trabajo surge de una necesidad del docente que emerge de los siguientes interrogantes: ¿Es necesario dar un giro trascendental al currículo de la Educación Física?; ¿Los docentes podemos mejorar nuestras prácticas en el aula?; ¿En qué medida la reflexión sistemática sobre lo que hacemos nos ayuda a cambiar? Estas preguntas son cuestiones que, generalmente, se plantean en los procesos de investigación-acción, los cuáles utilizan en su metodología los procedimientos básicos de la tradición cualitativa de las Ciencias Sociales, incidiendo en la observación y en la praxis del investigador, quien se constituye al mismo tiempo en objeto y sujeto de la investigación. Este tipo de investigación tiene como ámbito de actuación el desarrollo profesional y personal del docente.

En mi papel de profesor, desde hace tiempo me he dado cuenta de que no podemos seguir siendo meros cuantificadores del rendimiento físico de los alumnos, ya que esto centra la relación exclusivamente en la instrucción

técnica. Más que un mero transmisor, el rol del docente ha de ser el de un facilitador que ayude a los alumnos a construir su propio conocimiento. Estamos pensando, por tanto, en un modelo de docente reflexivo que aboga por la transformación de las prácticas y de los contextos en los que actúa (Schön, 1992; Stenhouse, 1987; Carr, 1993; Grundy, 1991).

Los conocimientos generados en esta tesis se presentan más adelante como una trama argumental en forma de relato que posibilita expresar vivencias, sentimientos, conflictos y sucesos de la experiencia educativa vivida en el aula (Bolívar; Domingo y Fernández, 2001). Todos los datos recogidos han sido entrecruzados para elaborar las conclusiones de esta investigación (Borges, 2007:335). Estos datos, por tanto, proceden de distintas fuentes:



Dado el enfoque de esta investigación, las conclusiones que presentamos no tienen la pretensión de establecer generalizaciones, ya que se encuentran condicionadas por las características específicas de la situación y del contexto en el que se han construido. Ahora bien, esto no significa que no contengan orientaciones para documentar procesos similares. Algo común en toda indagación cualitativa.

En cualquier caso, los nuevos entendimientos que hemos ido produciendo nos han permitido acercarnos a la acción educativa de manera distinta a como lo veníamos haciendo. Esta espiral constante de acción-reflexión-acción nos ha ido proporcionando, tanto a los alumnos como al docente, una comprensión crítica, sin más límites a la verdad que el que proviene de nuestros lapsus velados a nuestra conciencia.

Lo cual nos ha permitido, desde un primer momento, contemplar la interacción dialógica como medio y a la vez fin de la transformación (Martínez Álvarez y Gómez, 2009), entendiéndola como un encuentro epistemológico entre subjetividades (Flecha, 1998)

Apuntado brevemente el marco en el que situamos la investigación, pasamos a describir las implicaciones que esta experiencia ha tenido, tanto para la propia asignatura, como para el docente y los alumnos.

- **Implicaciones en el contexto social del aula de Educación Física**

El proceso de enseñanza-aprendizaje impulsado desde la interacción dialógica nos ha permitido entender el aula como un contexto social, en el que se están presentes, no sólo los cambios que se producen en la sociedad sino, también, los déficit educativos que estos provocan. En este contexto alumnos y docente han de cuestionarse el por qué de esta realidad y las formas sociales que mantenemos para que esto se siga reproduciendo. Ante esta situación, la búsqueda de posibles de soluciones ha de ser contemplada como una tarea común del docente y de los alumnos (Azeredo, 2003:2):

*“En la sociedad contemporánea, las constantes variaciones que se dan en el ámbito laboral, los adelantos tecnológicos, que configuran la sociedad virtual y los medios de información y comunicación, tienen una fuerte incidencia sobre la escuela, que aumenta las dificultades para hacer de ella una conquista democrática real”.*

Este planteamiento requiere ir más allá del posicionamiento tradicional de la Educación Física que concibe a los alumnos como seres autómatas en sus expresiones corporales, sin capacidad para emanciparse de los aprendizajes instaurados:

*“Se trata de que hagamos todos los ejercicios que se nos piden sin preguntarnos nada y sin decirnos para qué hacemos lo que hacemos”.*  
(Diario de clase)

En la Educación Física tradicional se prioriza el saber qué, frente al saber por qué o para qué. El discurso técnico que impera produce un saber despojado de valores, donde los juicios acerca de cómo se debe actuar ante determinadas situaciones, apenas tienen importancia.

Asimismo, desde esta perspectiva los alumnos son tratados simplemente como un vehículo de rendimiento físico cuya importancia se reduce al mero cálculo para la optimización de sus movimientos. Educar físicamente adquiere connotaciones de eficiencia y tecnificación motriz. De hecho, hay ejemplos en el trabajo de campo que han reflejado esta realidad:

*“La primera evaluación en cuanto a los planteamientos del programa, nos ciñen a un enfoque instrumental de medición de rendimiento de las capacidades físicas. En ellas se espera que los profesores utilicen las seis sesiones para cuantificar su rendimiento en las diferentes capacidades físicas. De esta manera, el profesor apunta sus marcas que serán tenidas en cuenta en la evaluación final condicionándola a los resultados obtenidos”.* (Diario de clase)

Además, la sociedad de consumo arrastra a los adolescentes (Etxeberria, 2009) hacia exigencias derivadas de los convencionalismos estéticos, hábitos de vida nocivos para la salud, sedentarismo y falta de cultura hacia el ejercicio físico, generando confusión a los estudiantes que desconocen cómo enfrentarse a dichas exigencias. La cultura de la imagen y de la apariencia obsesiona a los alumnos pero no pueden superar estos

condicionamientos sociales porque no han adquirido argumentos en su formación que les permita revelarse críticamente ante dicha realidad:

*“En la sociedad en la que estamos hay que estar delgados y tener buena presencia”.* (Diario de clase)

Sin embargo, creemos que la experiencia educativa puesta en marcha en el aula ha permitido que los alumnos puedan identificarse con los contenidos desarrollados, ya que hemos estado permanentemente cuestionando los adoctrinamientos técnicos a los que han sido sometidos. En todo momento se ha procurado despertar su curiosidad y partiendo de este horizonte, satisfacer la demanda de ejercitarse físicamente tratando de responder a las necesidades que sienten.

Esta influencia social ha generado una serie de problemas que han ido saliendo a la luz cuando los alumnos han ido reflexionado acerca de cómo influyen determinados aspectos sociales en sus vidas. Algunos de los problemas que han expresado son: la falta de autoestima, la no aceptación de su cuerpo y la subestimación de las capacidades físicas. Para afrontar estas situaciones hemos trabajado velando porque la persona esté inmersa en una experiencia educativa que le ayude a desarrollarse como persona y como ciudadano (Carr, 1996). Además, hemos tratado de que tomaran conciencia sobre la importancia de aspectos vitales como: la salud, la expresión corporal y la cultura de la actividad física; cuestiones todas ellas, que hasta ahora no han recibido un enfoque que se aleje de la mera reproducción de los valores sociales que actualmente están en vigor.

Para trabajar en la línea del cuestionamiento ha sido indispensable propiciar un contexto en el aula que permitiera trabajar desde la horizontalidad entre docente y alumnos. Esto ha situado a los protagonistas en una posición de diálogo como medio de construcción de conocimiento y de toma de conciencia de nuevos entendimientos en torno a la praxis de la Educación

Física. Con todo esto, se ha conseguido que el alumno tome un papel activo en su formación y salga de la pasividad a la que está acostumbrado.

El enfoque que hemos adoptado en esta experiencia ha permitido que la materia haya ido progresando, de una corriente de la Educación Física anclada en los procesos educativos de índole deportiva sustentados en valores instrumentales, a un replanteamiento de los mismos buscando alternativas que contribuyan a un desarrollo cercano a las personas. En este sentido, valores inherentes a la competición deportiva como, por ejemplo: el rendimiento, el resultado, la eficiencia, etc., han sido cuestionados, dejando paso a otros como: el esfuerzo, la participación, la responsabilidad, etc.

Por tanto, el aula ha dejado de ser un campo de entrenamiento y adiestramiento para convertirse en un espacio dedicado a la construcción de conocimiento en torno a la Educación Física (Arnold, 1990). De esta manera, los estudiantes han entendido que la asignatura es algo más que ejercitarse físicamente ya que es educarse para convivir en armonía con su cuerpo y su yo social:

*“El cambio de perspectiva viene del hecho a no detenernos en las vicisitudes técnicas de cada deporte como si fuéramos analistas del deporte. Se trata de conseguir en ellos una motivación en la práctica sin caer en rigores técnicos que producen complejos en los alumnos y que les desmotiva. Lo que se quiere valorar es la participación, el esfuerzo, la colaboración, etc. como fundamentos humanizadores en los deportes colectivos”. (Diario de clase)*

La ejercitación física ya no es un fin en si mismo sino un medio donde las personas se experimentan en la búsqueda del saber en relación a sus conductas motrices; procurando llegar a consensos desde las subjetividades compartidas.

- **Implicaciones en el currículo: directrices de un proceso**

Cuando se habla de currículo, Stenhouse (1987) lo define como el marco en el que se proyectan las situaciones educativas que se crean en el aula durante el proceso de formación en el que están involucrados docente-alumnos.

De esta manera, el currículo ha supuesto, para nosotros, un compromiso real con la experiencia educativa. Más allá de los propósitos, la actuación en el aula, ha supuesto un cúmulo de oportunidades de aprendizaje que hemos ido ofreciendo a los estudiantes, para atender a sus necesidades tanto individuales como colectivas. Asimismo, hemos analizado los presupuestos educativos que promueven sus actuaciones; así, por ejemplo, han hablado de su compromiso personal con el ejercicio físico, los significados sociales que se atribuyen a la actividad física y el papel que ocupa el deporte en la sociedad (Contreras, 1991).

A la hora de analizar las implicaciones que ha tenido la interacción dialógica en el currículo, se entiende que se produce un cambio hacia una visión más hermenéutica, superando la orientación instrumental que tradicionalmente ha tenido. El enfoque curricular evoluciona desde una concepción del currículo como producto, a una perspectiva donde la praxis educativa adquiere todo el protagonismo.

Desde nuestro papel de docente, hemos procurado despertar a la crítica a los alumnos, superando los rigores de una visión orientada al aprendizaje instrumental (Carr, 1996) e instructivo hacia los deportes (Giroux, 1987). En este proceso educativo, hemos intentado ayudar a los alumnos a aceptarse a sí mismos superando el síndrome del especialista deportivo tan instaurado en su conciencia durante años. Se les ha enseñado a que se den cuenta de que otra Educación Física es posible. A través de ella la persona se expresa y refuerza su personalidad, descubriendo sus potencialidades y sus debilidades,

superando sus miedos e incomodidades y posibilitando una mejor disposición hacia los demás.

En este sentido, hemos ido desarrollando un proceso de enseñanza-aprendizaje caracterizado por: recoger las sensibilidades del alumno y de la persona, facilitar la reflexión, posibilitar una mayor identificación con el conocimiento praxeológico, fomentar la toma de conciencia acerca de los valores y creencias que mueven sus acciones y construir nuevos entendimientos que les posicionen de diferente manera ante las acciones.

Por tanto, el programa del centro no puede entenderse como un conjunto de planes donde se implementan la planificación, acción y evaluación sino como un planteamiento educativo que se proyecta a situaciones que claramente han de ofrecer una oportunidad al alumno para generar conocimiento. El currículo no puede ser un compendio de técnicas deportivas donde la preocupación fundamental resida en el rendimiento. Los contenidos no han de tratar al alumno como un deportista especializado sino que han de incidir en la armonía de su cuerpo, así como en las expresiones y los significados que la sociedad les atribuye.

De esta manera, el contenido del currículo de Educación Física debe ser una negociación (Martínez Rodríguez, 1999) entre profesor-alumnos sobre las reflexiones sistemáticas propiciadas, por lo tanto entendemos que la construcción del currículo no responde a reglas específicas que resten espontaneidad a los procesos educativos.

Para facilitar estos procesos de negociación, la Educación Física debe enriquecer el programa con contenidos que brotan desde la praxis social del aula (Giroux, 1990). Los conocimientos deben ser contruidos desde la interacción dialógica profesor-alumno, quienes están comprometidos y concienciados con las necesidades educativas de la materia:

*“Las interacciones dialógicas en los procesos de enseñanza-aprendizaje favorecen un buen clima y entendimiento. Cada grupo de trabajo va a buscar una práctica física que les resulte motivante y presentará dicha práctica a los demás. Debe ser una práctica que nos ayuda a generar conocimiento”.* (Diario de clase)

Por lo tanto, el campo de las expresiones corporales es un lugar de conocimiento donde se debate y se reflexiona hasta llegar a consensos racionales (Grundy, 1991). Para los alumnos, ser considerados como personas que se relacionan con su cuerpo y sus expresiones desde la salud y el bienestar supone un salto cualitativo en relación a ser considerados como deportistas a los que hay que instruir y preparar para un mercado social competitivo. En este sentido, nos reafirmamos en que los procesos de enseñanza-aprendizaje no pueden estar dirigidos a que los alumnos aprendan sólo técnicas deportivas, ya que esto merma las posibilidades de establecer una relación bidireccional entre profesor y alumno.

*“...se alaba esta nueva manera de entender la Educación Física en la que no se piden unas marcas determinadas y se considera a las personas más que a los deportistas”.* (Diario de clase)

La Educación Física que se propone da lugar a practicar la actividad física sin adoctrinamientos motrices, jugando libremente sin coerciones pero con las responsabilidades normativas basadas en la colaboración, igualdad e implicación con el grupo:

*“Por ejemplo, desde la práctica de juegos como el Baloncesto, Balonmano o el Fútbol, con equipos mixtos en los cuales se precisa colaborar entre todos para el éxito, implicación colectiva equitativa, recompensando la participación”.* (Diario de clase)

Como consecuencia de estas nuevas orientaciones del currículo se eliminan las pruebas físicas que se realizan tradicionalmente en el aula, priorizando su esfuerzo, e interés hacia la reflexión social de la asignatura:

*“En este sentido nos encontramos ante la necesidad de liberar a los alumnos de la presión que supone para ellos tener que hacer las pruebas físicas. Su primera respuesta al hecho de que no se valoren sus resultados es como cabía esperar alentadora y liberadora de presiones psicológicas para los alumnos”. (Diario de clase)*

Por lo tanto, las pruebas físicas y el cronómetro del profesor son sustituidos por trabajos de reflexión realizados por los alumnos en relación a las experiencias motrices vividas en el aula:

*“Vamos a dedicar por lo menos una sesión para la auto-reflexión en la que consideremos la importancia de la conciencia del cuerpo para cualquier actividad motriz, para la vida cotidiana o para el deporte. Los espacios de reflexión han ido paulatinamente dando sus frutos y los alumnos han desprendido cada vez más su espíritu crítico hacia los conocimientos de la Educación Física”. (Diario de clase)*

Como docente de Educación Física debo ser consciente de que no puedo calificar a los alumnos en base al rendimiento físico que ofrecen en sus prácticas. Por el contrario, se trata de valorar las actitudes que los alumnos son capaces de adoptar en torno a la expresión física y el movimiento humano así como el conocimiento que generan en torno a ello:

*“...ya no veníamos a clase a jugar exclusivamente, sino que se trataba de comprender la asignatura y de encontrarle un sentido a todo lo que hacemos”. (Diario de clase)*

Los alumnos tienen la posibilidad de responder a los interrogantes que con mayor o menor grado de conciencia todos se hacen en torno a la Educación Física. Sus preocupaciones sobre la salud, la alimentación y su manera de percibir el cuerpo humano son cuestiones muy cercanas a ellos que despiertan su interés y sensibilidad hacia el conocimiento de esta materia.

Estas prácticas transformadoras de la Educación Física se viven desde la perspectiva de los alumnos como una oportunidad para vivir una experiencia auténtica en su formación. Superar el rol de alumnos pasivos y adoctrinados, que se les ha atribuido tradicionalmente es el reto principal de estas prácticas educativas. Los alumnos se han sentido bien en esta nueva visión:

*“Este año he visto a la gente más interesada en clase, con mayor motivación y han estado más comprometidos con las clases”.* (Diario de clase)

Esto nos lleva a que en el aula, los alumnos no practican las técnicas deportivas para lograr el máximo nivel de destreza posible, sino para jugar, para socializarlos, adaptarlos a unas normas y para que aprendan a valorar el aspecto lúdico de los deportes, fundamento esencial para la humanización (Cagigal, 1996) y educación a través del deporte:

*“El replanteamiento educativo que nuestro enfoque nos exige es acercar las capacidades físicas a la dimensión humana, de manera que podamos motivarnos pedagógicamente estudiando las capacidades para su adecuación a la vida y a nuestra formación como personas, superando el enfoque deportivista que nos ofrece el planteamiento al que nos induce el programa”.* (Diario de clase)

En la experiencia educativa, se reflexiona con los alumnos sobre las actividades físicas, negociando los contenidos con ellos, superando los valores que tradicionalmente se le han atribuido a la asignatura; unos valores que provienen de la eficacia motriz, habilidad, competitividad y destreza. Por lo tanto, se sustituyen esos valores por participación, motivación, actitud y hábito hacia el ejercicio, transformando la visión de los alumnos sobre la Educación Física.

De esta manera, se percibe la materia como un campo de conocimiento educador vinculado a las Ciencias Sociales cualitativas, con una orientación

clara hacia la sabiduría práctica que me disponga a educar en clave humanizadora, la cual, se manifiesta según Carr (1996:100):

*“...en el saber lo que hace falta en una situación moral concreta y en la disposición a actuar de manera que ese saber adopte una forma concreta. Se trata de una capacidad moral general que combina el saber práctico del bien con el juicio fundado acerca de lo que constituye una expresión adecuada de ese bien en una situación concreta”.*

Es decir, se trata de desarrollar las capacidades morales de los alumnos desde las situaciones educativas que se generan en el aula de Educación Física. La acción y la reflexión confluyen y desarrollan la humanidad en clase desde criterios éticos inherentes al proceso educativo (Carr, 1996: 101-102):

*“Aunque ahora hay personas que pretenden reducir la práctica educativa a un tipo de “acción material” mediante la cual moldear una materia prima de acuerdo con una forma especificable de antemano, los profesionales de la educación siguen experimentándola como una especie de “acción no material” regida por complejos y, a veces conflictivos fines éticos que pueden modificarse a la luz de las circunstancias prácticas y de las condiciones concretas”.*

La actitud comprometida con la sociedad es la clave humanizadora en la que me he situado para cimentar los procesos educativos de mis alumnos (Savater, 1997: 37):

*“Como hemos visto, el aprendizaje a través de la comunicación con los semejantes y de la transmisión deliberada de pautas, técnicas, valores y recuerdos es proceso necesario para llegar a adquirir la plena estatura humana. Para ser hombre no basta con nacer, sino que hay también que aprender. La genética nos predispone a llegar a ser humanos pero sólo por medio de la educación y la convivencia social conseguimos efectivamente serlo”.*

- **Implicaciones en la transformación de los procesos de enseñanza-aprendizaje de la Educación Física desde la praxis dialógica**

En este proceso de investigación, en la medida en la que he sido capaz de responder a la finalidad educativa de esta propuesta, se ha propiciado una transformación en docente y alumnos que incide en:

Cambios personales: tanto en mí como docente involucrado en la praxis del aula, como en el estudiante, a nivel de actitudes, valores, juicios, sentimientos, capacidades, aptitudes, mentalidad, etc.

Cambios sociales: en cuanto que docente y alumnos se relacionan con la sociedad y reflejan sus transformaciones personales en la realidad en la que vivimos (Ruiz de Gauna, 1997).

Los procesos dialógicos en el aula de Educación Física se plantean a través de una puesta en común conjunta entre los participantes: docente-alumnos. En este acto comunicativo/educativo ¿Qué comunicamos?: valores; comportamientos; actitudes ante el mundo, ante las personas y ante la profesión; conceptos, hechos, técnicas... No se plantea como sinónimo de conversación sino como un proceso interactivo y participativo mediado por el lenguaje y que requiere de una posición de horizontalidad en la que la validez de las intervenciones se encuentra en relación directa a la capacidad argumentativa de docente-alumnos, omitiendo las posiciones de poder que éstos ocupan. La interacción horizontal entre el profesor y los alumnos permite un acercamiento que resulta indispensable para alcanzar los ideales perseguidos basados en la libertad, democracia y compromiso social desde el ejercicio de la razón (Savater, 1997:197-198):

*“Nada puede concordar mejor con la naturaleza de una cosa que los demás individuos de su especie; por tanto, nada hay que sea más útil al hombre, en orden a la conversación de su ser y el disfrute de una vida racional, que un hombre que se guíe por la razón. Además, dado que entre las cosas, singulares no conocemos nada más excelente que un hombre*

*guiado por la razón, nadie puede probar cuánto vale su habilidad y talento mejor que educando a los hombres de tal modo que acaben por vivir bajo el propio imperio de la razón (Spinoza)”.*

En este caso, la participación en la interacción dialógica da voz a la persona, para poder participar activamente en la construcción del conocimiento (aprendizaje dialógico). Estos contextos, ayudan a plantear cuestiones, a compartir vivencias, posicionamientos ante la vida, ante la Ciencia... ayuda a expresar los prejuicios... todo ello a la luz de análisis históricos, sociales, científicos y éticos.

La reflexión durante y después de la acción, condición necesaria en la formación docente (Schön, 1992), el pensar en lo que se hace mientras se esta haciendo ha sido una constante durante todo el proceso investigado y ha supuesto una toma de conciencia sobre la base del conocimiento surgido durante la acción y ha posibilitado modificar nuestra propia visión de la realidad. Según Arendt (1998), un pararse a pensar que permite transformar la práctica y a su vez mejorar la labor en el aula.

En la experiencia educativa fruto de esta toma de conciencia sobre mis prácticas, he procurado conocer a los alumnos, saber que tipo de relaciones tengo con ellos, profundizando en sus maneras de pensar (Coll y Sánchez, 2008). Después, he modificado el enfoque sobre la enseñanza-aprendizaje adoptando un rol más cercano al de ingeniero social (Freire, 1969:85):

*“Es la conciencia de las propias limitaciones, la modestia intelectual de los que saben cuántas veces yerran y cuánto dependen de otros aún para obtener ese conocimiento.”*

Progresivamente, he tratado de ser un docente crítico que acompaña en el camino educativo a los alumnos, desde la pedagogía de la pregunta (Mardones, 2002:91-92):

*“El educador tiene que ser alguien que ayude a amueblar el piso mental del educando... en la tarea nada fácil de ayudarlo al educando a encontrar su propio sentido en una sociedad muy móvil, plural y con una gran oferta de incentivos... el educador tiene que ser además de paciente, un acompañante, que ofrece sus experiencias y respuestas... No se trataba de que el docente fuera un evaluador del rendimiento de los alumnos sino que se comportara como un guía que ayuda a los alumnos incitando y provocando en ellos la reflexión”.*

Los alumnos deben ser los protagonistas de su propio proceso de formación y como docente, asumo la labor de ser un guía en su camino; procurando que los alumnos se sientan considerados en el trato que reciben (Burbules, 1999). El aula se constituye en un entorno socio-crítico donde se impulsa la emancipación de los estudiantes. Todas estas preguntas se convierten en la base de su saber y en el sustento necesario para su crecimiento personal:

*“¿Qué aporta a nuestras vidas el ejercicio físico? ¿Qué supone relacionarnos con los demás en el deporte? ”. (Diario de clase)*

Esta manera de entender las relaciones del aula supone que como docente contemple la enseñanza-aprendizaje de una manera diferente, como un proceso vivo en el que debo ser capaz de revelar el calado y el interés social de lo que se va a trabajar:

*“Por ejemplo, se puede acentuar el auto-conocimiento desde el esfuerzo físico; la auto superación, el descubrimiento de nuestros umbrales, los puntos débiles, la dosificación del esfuerzo, las formas de ejercicio, etc. Lo que queremos decir con esto, es que esta visión humanizadora abre una gama de posibilidades extensa desde cada modificación de perspectiva en la manera de entender la Educación Física”. (Diario de clase)*

Por lo tanto, se da una evolución desde unas formas de relación profesor-entrenador y de alumnos-deportistas hacia una dialéctica entre

profesor-dialógico y alumnos-críticos sociales. Gracias a este punto de vista, toman conciencia de que en la Educación Física existe conocimiento de gran importancia para su vida social, desde las experiencias que les permitan construir entendimientos sobre la cultura de la actividad física y el deporte.

Así pues, he procurado ayudarles a vivir la experiencia educativa, enseñándoles a apreciar su cuerpo desde la seguridad interior que provoca la reflexión sobre sus producciones, habilidades y capacidades físicas necesarias para desenvolverse en la vida. En la medida en la que los alumnos han sido capaces de emanciparse y reflexionar sobre sus propias prácticas, el aula se ha convertido en un lugar de encuentro epistemológico, posibilitando a los estudiantes, el despertar como personas libres auténticamente formadas. Además, en este proceso de emancipación, según Carr (1996), no se establecen supuestos, sino que se razona y se piensa desde la interacción dialógica:

*“El profesor debe estar atento al despertar crítico del alumno, para ello se comportara como un investigador activo, innovador e indagador, alguien que facilita e incita a la crítica. La enseñanza-aprendizaje para los alumnos, se convierte en una búsqueda de significados en la que se comprometen el educador y el educando como sujetos de conocimiento; a través de la dialéctica, se ofrecen recíprocamente desde la igualdad”.*  
(Diario de clase)

Precisamente, en esto consiste la emancipación (Carr, 1990) o liberación (Freire, 1969). Después de tomar conciencia de la realidad, el obrar es distinto, el comportamiento varía, las relaciones con los demás y con el mundo son diferentes. Ahora bien, ¿Qué significa trabajar sobre el horizonte de la racionalidad emancipadora? (Rodríguez Rojo, 1997:41):

*“1. Que la finalidad de la enseñanza es transformar al alumno como individuo y como miembro de un sistema social. 2. Creer en la razón y a la vez, en la derrota del pensamiento. 3. Confiar en el alumno para que llegue desarrollar su autonomía racional”.*

Por lo tanto, se necesita creer en la razón, porque implica conocer y pensar. Esta educación, enmarcada en una concepción socio-crítica (Carr y Kemmis, 1988), tal y como se ha observado en el aula, se dirige a proveer a los alumnos de las oportunidades y recursos para poder cultivar la conciencia crítica necesaria para desarrollar formas de vida más auténticas y más racionales.

Desde la experiencia educativa, creer en la razón supone cultivar el papel de la razón humana en la vida social del aula, frente a la amenaza de la cultura predominante en el mundo actual que tiende a anular y a cosificar a los alumnos, tratándolos como objetos; esta visión siembra una cultura dominada por la racionalidad desprovista de ética.

La racionalidad emancipadora necesita de un aprendizaje basado en la toma de conciencia de los alumnos, potenciando poco a poco su independencia frente al docente. Implica fomentar una actitud de interrogación, reflexión, indagación y búsqueda de posibles soluciones a los problemas morales concernientes a la Educación Física.

Desde una actitud interrogativa, se procura constantemente hacer reflexionar a los alumnos (Postman y Weintgartner, 1969) cuando precisan pensar las respuestas y debatir entre ellos, dada la disparidad de opiniones que caracteriza a un contexto de 30 estudiantes.

Además, los estudiantes responden a esta actitud con curiosidad y nuevas preguntas. Según Savater (1997) el problema de la educación postmoderna es que en la educación infantil los profesores se cansan de recibir preguntas de los niños mientras que en la edad adolescente los alumnos no preguntan nada. Desde esta nueva visión se pretende dar respuesta a este problema tan común. Despertar el interés y la curiosidad de los alumnos solo es posible, si se parte de ellos mismos. Los procesos de formación han de presentar los procedimientos necesarios para ayudar a las personas a pensar desde la dialéctica individuo/sociedad buscando respuestas que ayuden a

entenderse como persona (Rodríguez Gómez, 1996) y que den sentido a sus acciones personales/profesionales:

*“Lo que si he procurado es que el trabajo tenga una orientación socio-crítica que gane en humanidad y valores en la elaboración de la misma, para ello lo que se les pide es que puedan reflexionar siguiendo una serie de puntos que nos ofrecen la posibilidad de profundizar en una enseñanza más comunicativa y dialógica”. (Diario de clase)*

Como consecuencia, el sentido del discurso se obtiene mediante la acción lingüística-comunicativa que se define como una situación de intercambio social en el aula dirigida a propiciar la emancipación (Rubio, 2009: 319):

*“La civilización democrática se salvará únicamente si hace del lenguaje de la imagen una provocación a la reflexión crítica, no una invitación a la hipnosis”.*

En este intercambio social, se ejercita la razón comunicativa y es donde el alumno comienza su andadura hacia la autonomía de su pensamiento desde el impulso propiciado por el docente:

*“Con respecto al docente, los alumnos se comunican abiertamente manifestando su parecer y opinión ante cuestiones académicas, las clases ya gozan de una dinámica interactiva, procuran intervenir para aportar cosas al interés general desde la reflexión crítica hacia la realidad y no respondiendo a necesidades individualistas”. (Diario de clase)*

En definitiva, podemos concluir este punto diciendo que el transcurso de esta investigación, al analizar las implicaciones que ha tenido el objeto de estudio y la praxis docente en la transformación de la realidad del aula, a modo de síntesis, las acciones educativas que hemos llevado a cabo, han sido los siguientes:

1. Transformar la percepción de la asignatura:

- La meta educativa debe ser la humanización de los procesos de enseñanza.
- Sustituir la búsqueda del rendimiento físico por la búsqueda de conocimiento.
- Convertir el aula en un espacio de reflexión más que en un campo de entrenamiento.
- Socializar la enseñanza-aprendizaje de la Educación Física.
- Abandonar el rol de profesor transmisor de información.

2. Motivar a los alumnos y despertar su interés:

- Reforzar sus actuaciones para que tomen parte en el aula.
- Facilitar su toma de decisiones
- Ofrecer confianza desde la interacción dialógica propuesta.
- Acercar los contenidos de la Educación Física a la dimensión social.
- Interesarlos desde sus propias preocupaciones.
- Solicitar su opinión con frecuencia.

3. Aumentar la participación en clase:

- Dar la palabra a los alumnos y enseñarles a utilizarla en las clases.
- Estimar convenientemente la responsabilidad personal del alumno en la construcción de conocimiento.
- Crear contextos enriquecedores de interacción.
- Potenciar su participación desde refuerzos positivos que contrarresten su falta de seguridad.
- Estimar y valorar la necesidad de todos los campos de conocimiento relacionados con la Educación Física.

4. Fomentar la reflexión crítica de los alumnos:

- Crear espacios de reflexión en el aula.
- Repensar las experiencias vividas en forma de relato.
- Desempeñar la labor de facilitador de conocimiento.
- Suscitar el interés crítico entre los alumnos susceptibles de discurso.
- Basarnos en el método de las preguntas inteligentes.

- **Implicaciones de la experiencia educativa en los alumnos**

El cambio más importante que se ha producido en los alumnos fruto de la intervención educativa ha sido denominar la asignatura como “Filo-soinketa” (Filosofía+Educación Física). Ello ha supuesto uno de los aspectos más satisfactorios de la experiencia vivida, puesto que los alumnos han interiorizado la necesidad de reflexionar en esta materia. Gracias a este cambio, se ha recuperado la palabra, el pensamiento y la interacción desde el diálogo creando una Educación Física totalmente diferente:

*“Otro de los aspectos en los que se ha dado una transformación en su percepción ha sido en llamarle Filo- Educación física a la asignatura en euskera suena mejor “Filo-soinketa”. (Diario de clase)*

Por tanto, los alumnos han comprendido que no se trata solamente de ejercitarse físicamente en el aula, sino que desde las reflexiones propiciadas en los procesos de aprendizaje, pueden comunicarse e identificarse con los contenidos que se desarrollan. De esta manera, se evoluciona hacia una Educación Física para todos, donde se establecen puentes de entendimiento y comprensión en el aula.

Asimismo, se puede ver que la interacción humana que surge del habla está asociada al concepto de cooperación, que se define como la capacidad

que tienen los alumnos para negociar significados; es decir, implica poner en común junto a los otros los significados sociales; no para alcanzar ninguna situación de superioridad intelectual, sino para llegar a la acción:

*“¡Nos ayudamos unos a otros a la hora de conversar, no vacilamos ni faltamos a nadie! Nos comportamos”.* (Diario de clase)

Además, por parte de los alumnos existe con naturalidad una tendencia a entrar en relación con los otros, en el ámbito de la socialización, que no siempre produce resultados cooperativos. Lo que proponemos es alcanzarlos mediante el recurso de valores como el consenso, la justicia y la democracia. Según Ruiz de Gauna (1997:381):

*“Este pensamiento, llevado al encuadre de la investigación-acción crítica supone que los participantes en el proceso de la investigación acción han de sentirse libres de amenazas, de dominación, manipulación o control y libres de toda presión e intereses. Solo así podrán expresar sus ideas libremente para llegar a consensos verdaderos.*

Aquí, estamos ante un proceso de investigación-formación en el que tanto el docente como los alumnos buscan soluciones a problemas educativos y formativos, sobre los que reflexionan de forma sistemática, indagando y cuestionando los conocimientos generados, comportamientos y actitudes. Se trata de dar significado a lo que se hace dentro del aula y buscar alternativas para mejorar y para dar cada vez un poco más de sentido al campo del conocimiento de la Educación Física (Savater, 1997:198):

*“Las razones que les convencen son razones familiares, al nivel de sus pensamientos, razones sensibles y palpables, si puedo expresarme así. Pero si se tiene consideración de su edad, de su temperamento y de sus gustos, nunca se dejará de encontrar motivos de este tipo que puedan persuadirles. Y si no se encontrase otra razón más pertinente, lo que siempre comprenderán y bastará para apartarles de una falta de las que*

*pueden cometer es que esa falta les desacredita y les deshonra, que os disgusta (Dewey)”.*

La Educación Física debe convertirse en una formación con carga de valores humanos y sociales donde se razona y reflexiona acerca de nuestro cuerpo y sus expresiones construyendo conocimiento. En este saber, el alumno y la sociedad se unen dialécticamente ya que la razón humana está inextricablemente unida a una sociedad particular a la que cada cual pertenece (Carr, 1996:147-148):

*“Pero tal como son animales sociales, los seres humanos son también animales racionales que pueden usar sus facultades de razón para reflexionar críticamente sobre las concepciones que tienen de si mismos y sobre sus formas compartidas de vida social. Así lo que es distintivo de los seres humanos es su capacidad para la auto-reflexión crítica, la capacidad para evaluar el sentido de si mismos que ya han adquirido”.*

En una experiencia educativa de estas características, se han podido apreciar en los alumnos resistencias a los cambios en su manera de entender la Educación Física. Dificultades que tienen que ver con la acción educativa que he intentado superar. En este caso, se puede decir que el contexto social ha condicionado los procesos educativos, presentando obstáculos de dos tipos: académicos, por los problemas que presenta la educación formal; e investigadores, dada la naturaleza de lo que hemos investigado.

Como en todo fenómeno social y sintetizando estas dificultades ante la acción, se entiende que la interacción dialógica asume una serie de dificultades que pueden ser extrapoladas a cualquier dimensión humana, no sólo al ámbito exclusivo de la educación:

*“Otro conflicto inherente a nuestra asignatura es la incapacidad sobretudo de algunos alumnos de adecuarse a las interacciones dialógicas en la clase de Educación Física, la necesidad que tienen de moverse, evadirse de la realidad desde el juego y liberarse de las tensiones propiciadas por el*

*sedentarismo y el intelectualismo del resto de las materias relativiza cualquier objetivo educativo que nos planteemos". (Diario de clase)*

En el contexto educativo y referido a los adolescentes como protagonistas de la plasmación de este fenómeno, se puede decir que las dificultades de la interacción dialógica pueden recobrar un acento mayor del habitual. No obstante, los profesionales de la Educación no tienen que ver este hecho como una dificultad insalvable, sino como una oportunidad de educar a las personas (Martínez Álvarez y Gómez, 2009) y de asumir el reto más importante que se puede mantener en la actualidad basado en la socialización y la educación más auténticas:

- La primera dificultad es la falta de tiempo. Una materia como es la Educación Física requiere de más horas para desarrollar su acción educativa. La no presencia en el horario lectivo se considera como un factor problemático ya que desde una propuesta educativa basada en la interacción dialógica, se ve el tiempo como un factor fundamental (Díaz del Cueto, 2005).
- La segunda dificultad tiene que ver con la consideración de que el ritmo del aula es lento. La falta de productividad y la lentitud se percibe en el ámbito escolar como un problema. El concepto del tiempo capitalista impone un ritmo escolar frenético que desde esta propuesta educativa se intenta combatir. En una vivencia del aula más pausada, donde se trabaja más despacio, los alumnos están más relajados y dispuestos a escuchar y aprender, la calidad del trabajo es más adecuada y el docente puede poner su atención en los déficit educativos que puedan presentar los estudiantes. La experiencia educativa ha intentado caminar en esta dinámica de grupo posibilitando atender las necesidades de los alumnos.
- La tercera dificultad en cuanto a la problemática asumida es la subestimación de las capacidades cognitivas: Se asocia la construcción

de conocimiento desde la interacción dialógica con el síndrome del “especialista”. Se subestiman las capacidades dialógicas de los alumnos eliminando su opinión. No se construye conocimiento entre todos en los procesos educativos del aula sino que el profesor redacta el saber especializado.

- La cuarta dificultad es la falta de cultura en el enfoque crítico (Fernández y Arandia, 2003). Los alumnos como consecuencia del paradigma positivista y productivo en el que han sido educados, no están acostumbrados a que se les pregunte, tampoco a que intervengan y den su opinión, les falta tolerancia y capacidad para escuchar y comprender a sus compañeros.
- La quinta dificultad tiene que ver con la orientación tecnológica o instrumental del currículo tradicional que no le concede a la Educación Física el estatus educativo y social que se merece, siendo considerada como una materia sin relevancia académica y muy anclada en el deporte. En la misma medida, las asignaturas o materias orientadas al trabajo intelectual y sedentario tienen hegemonía académica sobre las asignaturas de carácter práctico (Hargreaves, 1977:231):

*“Algunas de las formas de conocimiento escolar son claramente señaladas como superior a otras. Las asignaturas académicas que se preocupan por desarrollar el “intelecto” están muy bien consideradas en las escuelas mientras que otras “asignaturas prácticas” como las ciencias de la actividad física están situadas convencionalmente en último lugar, según un orden jerárquico de conocimiento”.*

- La sexta dificultad es que la única preocupación que existe a la hora de valorar la importancia de la Educación Física en el currículo educativo es el mantenimiento de las buenas condiciones biológicas del cuerpo. Según Arnold (1990), la Educación Física se convierte en un instrumento que mejora el rendimiento de los alumnos en el contexto

del aula. El bienestar, la catarsis y los beneficios que otorga a la salud, son las únicas premisas educativas que asume.

- Por último, la séptima dificultad percibida es que los alumnos vienen al aula con motivaciones claras de divertirse obviando su dimensión educativa, con expectativas muy orientadas al entrenamiento en habilidades corporales y asumiendo los prejuicios del deporte.

Así pues, esta indagación basada en la praxis del docente del investigador-profesor ha tenido por objeto identificar un contexto y una historia de la acción educativa, en la disciplina académica de la Educación Física, sustentados en el modo de pensar y actuar tecnocrático relacionado con la instrucción y la jerarquización de las relaciones entre docente y discentes. En consecuencia, he procurado diseñar y comprobar otro modelo basado en el paradigma socio-crítico de las Ciencias Educativas, concretamente en la metodología dialógica como modo de proceder para alcanzar un tipo de aprendizaje orientado a la emancipación de los educandos, mediante la comprensión, a través de su implicación en el currículo y un auténtico protagonismo a partir de la reflexión compartida.

Por tanto, la experiencia educativa vivida ha estado sustentada, en la transformación que se ha producido en nuestra visión docente, encaminada a una nueva manera de entender nuestras competencias en la Educación Física.

En definitiva, como se ha podido ver, los logros de la investigación que son la razón de una tesis y que deben ser el objeto principal de atención de un capítulo como es éste dedicado a ofrecer conclusiones principales, se han convertido en implicaciones –tal es la denominación que repetidamente usamos para construir el discurso de este capítulo último-. Nuestra intención es proponer al lector una guía de una reflexión más. No aportamos el relato pormenorizado de los aspectos logrados en esta experiencia, porque, nunca se ha tratado de probar algo con un experimento de laboratorio para comprobar su éxito o fracaso.

La lógica de la Ciencia Social Cualitativa no tiene esta pretensión – creo haberme explicado suficientemente en los capítulos preliminares-, por el contrario, el logro de la investigación/acción no es un producto que mostrar sino un proceso que construir y que se ofrece al observador interesado. Y, el investigador, partiendo de un propósito inicial que siempre tiene que ver con un pensamiento ético que le mueve a percibir la realidad en constante desarrollo, debe dar cuenta al lector a modo de relato lo más vívido posible de lo que sucede en el proceso.

La utilidad, pues, del “experimento” cualitativo se halla en la oportunidad de contemplar y reflexionar la experiencia de otros. El investigador, por tanto, concluye sin conclusiones –valga la redundancia para expresar literalmente el sentido de la palabra-. Lo que le es propio es la redacción de una síntesis clarificadora del proceso, cuyo valor estriba en acertar con los espacios más significativos del conjunto del trabajo, que permitan al lector tener una *gesta* de la investigación con la que poder interpretar en un verdadero ejercicio hermenéutico todo lo que ha sucedido desde todas las vertientes que le sean posible alcanzar.

Lejos del ánimo pretencioso de acertar con el cometido que exponemos al abordar esta síntesis, sirvan estas líneas, al menos, para justificar un modo particular de concluir proveniente de la más pura tradición cualitativa de las Ciencias Sociales y Humanas.

## **ORIENTACIONES PARA FUTURAS INVESTIGACIONES**

Con estas innovaciones, y considerando el desarrollo de esta investigación, así como las circunstancias y necesidades con las que me he encontrado, la interacción dialógica en la enseñanza-aprendizaje de la Educación Física asume diferentes retos. En la medida en la que se ha ido avanzando, me he ido encontrando con posibilidades que se han ido abriendo. Estas posibilidades que giran en torno al objeto de estudio, pueden ser consideradas como orientaciones futuras para la comunidad educativa.

Para referirme a estas proposiciones, me he centrado en tres aspectos de la Educación Física como son: el enfoque crítico, las necesidades curriculares y la dimensión moral:

- En este proceso educativo, he pretendido aproximarme a lo que puede ser una nueva manera de entender la Educación Física. Para el futuro, queda desarrollar este enfoque aún más, evolucionando y mejorando su puesta en escena a través de nuevas experiencias educativas.
- En el currículo de la Educación Física, los contenidos tienen que ver casi exclusivamente con la adquisición de las técnicas deportivas, fruto del positivismo imperante en todos los aspectos de la enseñanza-aprendizaje. Consecuencia de esta realidad y respondiendo a la inquietud de transformar el currículo, puede ser un motivo de futuras investigaciones, el descubrir y proponer otros contenidos que puedan dotar a la asignatura de interés social y crítico.
- Otra fuente de posibles investigaciones, podría consistir en profundizar en los planteamientos de la interacción dialógica en la dimensión moral de la educación; trabajando sobre valores adecuados para la sociedad e investigando experiencias educativas diversas llevadas a cabo en el ámbito de la Educación Física.

Además, se debe mencionar que la interacción dialógica, podría ser investigada desde otras realidades que pudieran crear patrones educativos para el devenir de la Educación Física. Por consiguiente, se pueden plantear una serie de cuestiones en torno a este discurso que podrían suscitar nuevas experiencias:

- ¿Qué contenidos de valor educativo pueden acercar la Educación Física a las Ciencias Sociales?
- ¿Cuáles son los valores que debemos transmitir desde nuestra asignatura?

- ¿Cómo podemos transformar la Educación Física despertando el interés de los alumnos?
- ¿Cuáles son las posibles aplicaciones de la Teoría Crítica a la Educación Física partiendo de nuestro objeto de estudio?
- ¿Qué nuevas propuestas podemos hacer?

Estas cuestiones y muchas otras ayudan a continuar reflexionando sobre la necesidad más importante; cambiar la Educación Física a una nueva realidad, partiendo de las implicaciones educativas que ha tenido esta propuesta. El enfoque crítico es la mejor manera para atender los ideales educativos que la educación se merece; una educación que enseñe a discernir, a pensar y a elegir como sujetos que se hacen preguntas y que no se limitan a asimilar la información transmitida.

Consecuentemente, he puesto a prueba el modo de proceder en el aula orientado por dicho paradigma socio-crítico de corte comunicativo expresado en la interacción dialógica. Con este trabajo pretendo haber conseguido evidencias de que el cambio es posible en el currículum y en la expresión práctica de la docencia de la Educación Física. Un proceso de indagación auto-reflexiva desde este campo del conocimiento no es usual y espero haber aportado ideas que inviten a pensar en nuevas posibilidades educativas, partiendo de la mejora de las competencias del docente.

De ninguna manera se pretende acaparar todas las posibles vías de investigación abiertas, sino que he intentado crear nuevas posibilidades de indagación relacionadas con la enseñanza-aprendizaje de la Educación Física, que sin duda será centro de atención en mi futuro investigador y al desempeñar mi labor profesional.

## **BIBLIOGRAFÍA**



## BIBLIOGRAFÍA

ALONSO, L.E. (1998). La mirada cualitativa en sociología. Madrid: Fundamentos.

ALONSO OLEA, M.J. (2001). La evaluación dialógica en la educación de personas adultas. Serie Tesis Doctorales. Bilbao: Servicio Editorial de la Universidad del País Vasco.

ALVES, M.; LOSS, M.; MACANEIRA, R. y DE OLIVEIRA, A. (2011). Aspectos motivacionales de los alumnos de escuela media en las clases de Educación Física. Documento electrónico, [http// www.efdeportes.com//](http://www.efdeportes.com//)

ANGULO RASCO, JF. (1990). El problema de la credibilidad y el lugar de la triangulación en la investigación interpretativa. En MARTÍNEZ RODRÍGUEZ (coord). *Hacia un enfoque interpretativo de la enseñanza*. Granada: Universidad de Granada.

ANGULO RASCO, JF. (1990). Innovación y evaluación educativa. Málaga: Universidad de Málaga.

ANGULO RASCO, JF. (1990). Una propuesta de clasificación de las técnicas de investigación interpretativa. En MARTÍNEZ RODRÍGUEZ (coord). *Hacia un enfoque interpretativo de la enseñanza*. Granada: Universidad de Granada.

AA.VV. (1994). Nuevas perspectivas críticas en educación. Barcelona: Paidós.

ÁVILA, R; ESTRADA, J.A. y RUIZ, E. (2009) Itinerarios del nihilismo, La nada como horizonte. Madrid: Arena libros.

APPEL, M. (1986). Ideología y currículo. Madrid: Akal.

APPEL, M. (1987). Educación y poder. Barcelona: Paidós.

APPEL, M. (1996). Política cultural y educación. Madrid: Morata.

ARENDDT, H. (1998). ¿Qué es la política? Barcelona: Paidós.

ARNOLD, P.J. (1990). Educación física, movimiento y currículo. Madrid: Morata.

ASENSIO, J.M. (2004). Una educación para el diálogo. Barcelona: Paidós.

AZEREDO, T. (2003). Comprender y enseñar. Barcelona: Grao.

BARTHES, R. (2000). Retórica de la imagen, en Barthes: Lo obvio y lo obtuso. Imágenes, gestos, voces. Barcelona: Paidós.

BOLIVAR, A.; DOMINGO, J. y FERNÁNDEZ, M (2001). La investigación biográfico-narrativa en educación. Enfoque y metodología. Madrid: La Muralla.

BOLIVAR, A. (2002). “¿De nobis ipsis silemus?”: Epistemología de la investigación biográfico-narrativa en educación. Documento electrónico, <http://redie.uabc.mx/vol4no1/contenido-bolivar.html>.

BORDIN, L. (1994). Razão pós-moderna. Río de Janeiro: Uapê.

BORES, N.J. (2005). (Coord.) La lección de Educación Física en el tratamiento pedagógico de lo corporal. Barcelona: Inde.

BORGES, M. A. (2007) Formacao de professores em educacao de adultos. Estudio de caso: o ensino recorrente na escola secundaria Rodríguez de Freitas. Santiago de Compostela: Tesis doctoral.

BRUNER, J. (1998). Realidade mental, mundos possíveis. Porto Alegre: Artes médicas. Trad: Realidad mental, mundos posibles. Barcelona: Gedisa.

BURBULES, N.C. (1999). El diálogo en la enseñanza. Buenos Aires: Amorrortu.

CAGIGAL, J.M. (1996). Obras selectas. Cádiz: C.O.I (3.Vol).

CARR, W. y KEMMIS, S. (1988). Teoría Crítica de la enseñanza. Barcelona: Martínez Roca.

CARR, W. (1990). Hacia una ciencia crítica de la educación. Barcelona: Laertes.

CARR, W. (1993). Calidad de la enseñanza e investigación-acción. Sevilla: Díada.

CARR, W. (1995). Educación y democracia; Ante el desafío postmoderno. En A.A.VV. *Volver a pensar en educación* Vol. I, 96-111.

CARR, W. (1996). Una teoría para la educación: Hacia una investigación educativa crítica. Madrid: Morata.

CASTELLS, M. (2001). La era de la información. Vol. I. La sociedad de la red. Madrid: Alianza.

CECHINI, J.A. (1993). Proyecto docente y de investigación al cuerpo de catedráticos: Material policopiado.

CIORÁN, E.M. (1980). Adiós a la filosofía y otros textos. Madrid: Alianza. 2001.

COELHO, I.M. (1996). "Formação do educador: dever do estado, tarefa da universidade." Formação do educador. Sao Paulo: UNESP.

COHEN, L. y MANION, L. (1990). Métodos de Investigación Educativa. Madrid: La Muralla.

COLÁS, P. (1994). La Metodología Cualitativa en España. Aportaciones científicas a la educación. En *Bordón* 46, 407-421.

COLÁS, P. y BUENDIA, L. (1992). Investigación educativa. Sevilla: Alfar.

COLL, C. y SÁNCHEZ, E. (2008). El análisis de la interacción alumno-profesor: líneas de investigación. *Revista de Educación*, 346, 447-467.

COLL, C. y SOLE, I. (1990). La interacción profesor-alumno en el proceso enseñanza-aprendizaje. Documento electrónico, [http://www.uc.c/sw\\_educ/didactica//](http://www.uc.c/sw_educ/didactica//).

CONTRERAS, O.R. (1998). Didáctica de la educación física. Un enfoque constructivista. Barcelona: Inde.

CONTRERAS, O.R. (1998). La enseñanza de la educación física a la luz de los diferentes paradigmas de investigación educativa. Documento electrónico, <http://www.quadernsdigitals.net>.

CUNHA, M.I. (1982). O bom professor e sua prática. Campiña: Papirus.

CULLEN, C. (1997). Crítica de las razones de educar. Buenos Aires: Paidós.

CULLEN, C. (1997). Cuerpo y sujeto pedagógico: De malestares, simulaciones y desafíos. *En apuntes* 47, 104-106.

DENIS, D. (1980). El cuerpo enseñado. Barcelona: Paidós.

DEVÍS, J. (1992). Bases para una propuesta de cambio en la enseñanza de los juegos deportivos. En DEVÍS, J. y PEIRÓ, C. *Nuevas perspectivas curriculares en Educación Física; la salud y los juegos modificados*. Barcelona: Inde.

DEVÍS, J. (1993). Introducción crítica a la investigación positivista en la enseñanza de la Educación Física. En *Investigación Alternativa en Educación Física*, apuntes 227, 7-30.

DEVÍS, J. (1995). La investigación en la enseñanza de la Educación Física. *En Revista de la Educación Física* 58, 35-38.

DEVÍS, J. (1996). Educación Física, Deporte y currículo. Madrid: Visor.

DEVÍS, J. (1998). El currículo de la Educación Física Escolar en la Reforma educativa: una aproximación crítica. En AA.VV *Educación Física Escolar y Deporte de Alto Rendimiento*. Las Palmas de Gran Canaria: ACCAFIDE.

DEVÍS, J. y MOLINA, J.P. (1998). La Educación Física escolar: Funciones, racionalidad práctica e ideológica. En VILLAMON, M. (DIR.), *La Educación Física en el currículo de primaria*. Valencia: Consejería de cultura, Educación y Ciencia.

DEVÍS, J. y PEIRÓ, C. (1992). Ejercicio físico y salud en el currículo de Educación Física. Modelos e implicaciones para la enseñanza. En DEVÍS, J. y PEIRÓ, C. *Nuevas perspectivas curriculares en Educación Física. La salud y los juegos modificados*. Barcelona: Inde.

DEVÍS, J. y PEIRÓ, C. (1992). Orientaciones para el desarrollo de una propuesta de cambio en la enseñanza de los juegos deportivos. En DEVÍS, J.; PEIRÓ, C. *Nuevas perspectivas curriculares en Educación Física. La salud y los juegos modificados*. Barcelona: Inde.

DEVÍS, J. y PEIRÓ, C. (1992). Nuevas perspectivas curriculares en Educación Física. La salud y los juegos modificados. Barcelona: Inde.

DÍAZ DEL CUETO, M. (2005). Dificultades, incertidumbres y satisfacciones del profesorado de Educación Física en la aplicación de un enfoque comprensivo de iniciación deportiva: evolución de su pensamiento y creencias a través de una investigación colaborativa. Tesis doctoral. Madrid: Universidad Autónoma de Madrid.

DURING, B. (1982). La crisis de las pedagogías corporales. Málaga: UNISPORT.

ELLIOT, J. (1993). El cambio educativo desde la investigación-acción. Madrid: Morata.

ERICKSON, F. (1997). Métodos cualitativos de investigación sobre la enseñanza. En WITTROCK, M. *La investigación de la enseñanza, II. Métodos cualitativo y de observación*. Barcelona: Paidós.

EISNER, E. W. (1998). El ojo ilustrado. Indagación cualitativa y mejora de la práctica educativa. Barcelona: Paidós.

ELBAZ, F. (1991). Research on teachers/knowledge: The evolution of a discourse. *Journal of curriculum studies*, 23 (1), 1-19.

ETXEBERRIA, F. (Coord). (2009). Educación y menores en riesgo. Valencia. Sello.

FRAILE, A. (1999). La didáctica de la Educación Física desde una visión crítica. Documento electrónico, <http://www.uva.es/aufop/publica/revelfop/99-v2n1.htm>).

FRAILE, A. (Coord). (2004). Didáctica de la Educación Física: Una perspectiva crítica y transversal. Madrid: Biblioteca Nueva.

FERNÁNDEZ, I. y ARANDIA, M. (2003). Hezkuntzako ikerkuntza partaidetzaren ikuspegitik: errealitatea pentsatuz eta eraldatuz. Bilbo: Udako Euskal Unibertsitatea.

FERNÁNDEZ ENGUITA M. (1999). Sociología de la educación. Barcelona. Ariel.

FERNÁNDEZ PÉREZ, M. (1994). Las tareas de la profesión de enseñar. Madrid: siglo XX de España Editores.

FLECHA, R. (1994). Nuevas Perspectivas en Educación. Barcelona: Paidós.

FLECHA, R. (1997). Compartiendo palabras: el aprendizaje de las personas adultas a través del diálogo. Barcelona: Paidós.

FLECHA, R. (1998). Aprendizaje Dialógico y Participación Social. Documento electrónico, [http// www.Concejoeducativo.org/alternat/flecha.htm](http://www.Concejoeducativo.org/alternat/flecha.htm).

FLECHA, R. y PUIGVERT L. (1998). Aportaciones de Paulo Freire a la Educación y las Ciencias Sociales. Barcelona: Revista interuniversitaria de formación del profesorado, 33.

FREIRE, P. (1969). La educación como práctica de libertad. Madrid: Siglo XXI.

FREIRE, P. (1980). Pedagogía del oprimido, Madrid: Siglo XXI.

FREIRE, P. (1997). A la sombra de este árbol. Barcelona: El Roure.

GEERTZ, C. (1994). Conocimiento local. Ensayos sobre la interpretación de las culturas. Barcelona: Paidós.

GIL FLORES, J. (1994). Análisis de datos cualitativos. Aplicaciones a la investigación educativa. Barcelona: P.P.U.

GIMENO, S. (1994). Preparación de la enseñanza. Planificación y programación. En AA.VV La Educación Física y su Didáctica. Salamanca: I.C.C.E.

GIMENO SACRISTÁN, J. (1983). Teoría de la enseñanza y desarrollo del currículo. Salamanca: Anaya.

GIMENO SACRISTÁN, J. y PÉREZ GÓMEZ, A. (1998). La enseñanza: su teoría y su práctica. Madrid: Akal/ Universitaria.

GIROUX, H.A. (1987). La formación del profesorado y la ideología del control social. En revista de Educación 284, 53-76.

GIROUX, H.A. (1990). Los profesores como intelectuales. Barcelona: Paidós.

GIROUX, H.A. (1997). Cruzando límites. Barcelona: Paidós.

GOBIERNO VASCO (1997). Decreto de Educación, 164/1997. Vitoria: B.O.P.V. (29 de Agosto).

GOBIERNO VASCO (2009). Decreto de Educación, 23/2009. Vitoria: B.O.P.V. (27 de febrero).

GOETZ, J.P y LE COMPTE, MD. (1988). Etnografía y diseño cualitativo en investigación educativa. Madrid: Morata.

GONZÁLEZ V. (1996). Calidad docente y praxis educativa. En AA.VV. La ciencia crítica y la calidad educativa. Bilbao: UPV.

GUBA E. (1998). Criterios de credibilidad en la investigación naturalista. En GIMENO SACRISTÁN, J. y PÉREZ GÓMEZ, A. *La enseñanza: su teoría y su práctica*. Madrid: Akal/Universitaria.

GRUNDY, S. (1991). Producto o praxis del currículum. Madrid: Morata.

HABERMAS J. (1982). Conocimiento e interés. Madrid: Taurus.

HABERMAS, J. (1990). Teoría y praxis. Madrid. Tecnos.

HABERMAS, J. (1994). Teoría de la acción comunicativa: complementos y estudios previos. Madrid: Catedra.

HABERMAS J. (1996). Conciencia moral y acción comunicativa Barcelona: Península.

HARGREAVES, J. (1977). Sport ana Physical Education: Autonomy or Domination? Bolletin of Physical Education 13, 19-29.

HEIDEGGER, M. (1951). El ser y el tiempo. Mexico: Ed, FCG.

HERNÁNDEZ, JL. y VELÁZQUEZ, R. (Coord.) (2010). La Educación Física a estudio. El profesorado, el alumnado y los procesos de enseñanza. Barcelona: Grao.

HERNÁNDEZ, JL. y LÓPEZ, C. (2007). Qué piensan los niños, niñas y adolescentes de la Educación Física y de sus profesores y profesoras. En HERNÁNDEZ, JL. y VELÁZQUEZ, R. (Coord.) *La Educación Física, los estilos de vida y los adolescentes: cómo son, cómo se ven, qué saben y qué opinan*. Barcelona. Grao.

HERNÁNDEZ, JL. y VELÁZQUEZ, R. (Coord.) (2007). La Educación Física, los estilos de vida y los adolescentes: cómo son, cómo se ven, qué saben y qué opinan. Barcelona. Grao.

HERNÁNDEZ MORENO, J.L. (1990). La actividad física y el deporte en el ámbito de la ciencia. En Apunts 22, 5-10.

HOBBSAWM, E. (2000). Historia del siglo XX: 1914-1991. Barcelona: Crítica.

HOPKINS D. (1989). Investigación en el aula. Barcelona: PPU.

HORNILLA T. (1996). Alcance y limites del positivismo en educación. En AA.VV. La ciencia crítica y la calidad educativa. Bilbao: UPV.

HOYOS G. (2004). Educación y ética para ciudadanos. Documento electrónico, [http// www.campus-oei.org /](http://www.campus-oei.org/)

IMBERNÓN, F. (2002) (Coord.). La investigación educativa como herramienta de formación del profesorado. Reflexión y experiencias de investigación educativa. Barcelona: Grao.

KEMMIS, S. (1988). El currículum: más allá de la teoría de la reproducción. Madrid: Morata.

KEMMIS, S. y MCTAGGART, R. (1992). Como planificar la Investigación Acción. Barcelona: Laertes.

KEMMIS, S. (1999). Aspiraciones emancipadoras en la era postmoderna En Kirikiri 54. 13-34.

KIRK, D. (1990). Educación física y currículo. Valencia: Universidad de Valencia.

JACKSON, P. W. (1991). La vida en las aulas. Madrid: Morata.

LABORINHA, L. (1990). Por un instrumento de análisis de los comportamientos orales de los profesores de educación física en sus clases: propuesta de un sistema de indicadores para el análisis del abordaje humanista- nivel latente. Tesis doctoral. Barcelona: Universidad Autónoma de Barcelona.

LAPIERRE, A. y AUCOUTURIER, B. (1980). El cuerpo y el inconsciente. Barcelona: científico- medica.

LE BOULCH, J. (1969). La educación por el movimiento. Buenos Aires: Paidós.

LEIF, J.; DEZALY, R. y RUSTIN, G. (1963). Didáctica de las asignaturas especiales. Buenos aires: Kapelusz.

LÓPEZ HERRERÍAS J.A (2000). Paradigmas y métodos pedagógicos para la educación social. Valencia: Nau llibres.

MACEDO, D. (1994). Nuevas perspectivas en educación. Barcelona: Paidós.

MARCELO, C. (1989). Investigación sobre la formación del profesorado. Métodos de Investigación y análisis de datos. Buenos Aires: Cincel.

MARCELO, C. (1991). El estudio de caso en formación del profesorado y la investigación didáctica. Sevilla: Universidad de Sevilla.

MARDONES, J.M. (1985). Razón comunicativa y Teoría Crítica. Leioa: U.P.V.

MARDONES, J.M. (2002). Educar para una sociedad más humana. La educación ante la economía y la cultura. Leioa: U.P.V.

MARDONES, J.M. GONZÁLEZ, V. HORNILLA, T. SOTELO, I. (1996). La ciencia crítica y la calidad educativa. (Jornadas para la reflexión) Bilbao: U.P.V.

MARINA, J.A. (1995). Ética para náufragos. Barcelona: Anagrama.

MARTÍNEZ ÁLVAREZ, L. y GÓMEZ, R. (2009). La Educación Física y el deporte en la edad escolar. El giro reflexivo en la enseñanza. Madrid. Miño y Dávila.

MARTÍNEZ BONAFÉ, J. (1987). El principio pedagógico de la conexión de la escuela al entorno: un ejemplo de la relación teoría práctica en el conocimiento profesional del profesor. Tesis doctoral. Valencia: Universidad de Valencia.

MARTÍNEZ RODRÍGUEZ, J. (1999). Negociación del currículo. Madrid: La Muralla.

MONTERO, L. (1999). Formación y desarrollo profesional: cruce de miradas. Universidad de Huelva: Revista de educación, 1, 15-31.

MONTERO, L. (1996). Claves para la renovación pedagógica de un modelo de formación del profesorado. En *Evaluación de experiencias de experiencias y tendencias en la formación del profesorado*. Bilbao: Universidad de Deusto.

NAVARRO, V; SERRANO, J.A. (1995). Revisión crítica y epistemología de la praxeología motriz. En *apuntes*, 39, 7-30.

OLIVEIRA, M.R (1993). *A reconstrucao da didáctica: elementos teóricos metodológicos*. Campinas: Papirus.

OMMO GRUPPE (1976). *Teoría pedagógica de la Educación Física*. Madrid: INEF.

ORTIZ CAMACHO M.M. (1998). Descripción y análisis de algunas destrezas comunicativas no verbales. Estudio de casos en la formación inicial del maestro especialista en educación física. Tesis doctoral. Universidad de Granada.

PARLEBÁS, P. (1982). *Psychologie sociale et theorie des jeux: etude de certains jeux sportifs. La logique interne des jeux sportifs: modelisations des universaux et etude quasi-experimentale*. Tesis doctoral. Paris: Universidad Paris.

PARLEBÁS, P. (1986). *Elementos de sociología del deporte*. Málaga: Junta de Andalucía.

PARLEBÁS, P. (1999). *Jeux, sports et societes. Lexique de praxeologie motrice*. Paris: INSEP.

PASCUAL, C. (1994). Evaluación de un programa de educación física para la formación inicial del profesorado basado en la reflexión. Tesis doctoral. Valencia: Universidad de Valencia.

PASCUAL, C. (1997). Análisis Contextual en la Formación del Profesorado de Educación Física. En *revista de Educación* 313, (161-178.).

PASTOR, J.A.L. (1994). *Psicomotricidad escolar*. Alcalá: Universidad de Alcalá de Henares.

PAVESIO, M. (2002). *La investigación interpretativa y crítica como espacios discursivos en las actas de los congresos nacionales de Educación Física de facultades de educación y escuelas universitarias de magisterio (1991/2000)*. Tesis doctoral. Granada: Universidad de Granada.

PEIRÓ, C. y DEVÍS, J. (1993). *Innovación en Educación Física y Salud: el estudio de un caso en investigación colaborativa*. En *investigación Alternativa en Educación Física*. Málaga: Unisport.

PÉREZ GÓMEZ. A.I. (1985). *La comunicación didáctica*. Málaga: Spicum.

PÉREZ GÓMEZ. A.I. (1988). *El pensamiento práctico del profesor: Implicaciones en la formación del profesorado*. En VILLA, a. (Coord). *Perspectivas y problemas de la función docente*. Madrid: Narcea.

PÉREZ GÓMEZ, A.I. (1989). *Análisis didáctico de las teorías de aprendizaje*. Málaga: Universidad de Málaga.

PÉREZ GÓMEZ, A.I. (1993). *La formación del docente como intelectual comprometido*. En *signos 8-9*: 42-53.

PÉREZ GÓMEZ, A.I. (1998). *Enseñanza para la comprensión*. En GIMENO SACRISTÁN, J. y PÉREZ GÓMEZ, A.I. *Comprender y transformar la enseñanza*. Madrid: Morata.

PÉREZ SERRANO, G. (1994). *Investigación cualitativa: retos e interrogantes*. Madrid: La Muralla.

PERRENOUD, P. (1990). *La construcción del éxito y el fracaso escolar*. Madrid: Morata.

PETERS, R.S. (1977). Education and Education of Teachers. London: Routledge and Kegan Paul.

PIAGET, J. (1975). Psicología del niño. Madrid: Morata.

PICQ, J. y VAYER, P. (1977). Educación psicomotriz y retraso mental. Barcelona: científico-medica.

PIERON, M. (1986). Enseñanza de las Actividades Físicas y Deportivas. Observación e investigación. Málaga: Uní sport.

PIERON, M. (1988). Pedagogía de la Actividad Física y el Deporte. Málaga: Uní sport.

PIERON, M. (1992). La investigación en las enseñanzas de las actividades físicas y deportivas. En Apunts 30, 6-19.

PIERON, M. (1995). La investigación en la pedagogía de las actividades físicas y deportivas. En Uní sport. El deporte hacia el siglo XXI 19, 52-61.

PORTELA, H. (2001). Pensar el área de Educación Física desde las innovaciones educativas. Hacia una alternativa pedagógica transformista. Documento electrónico, [http// www.efdeportes.com//](http://www.efdeportes.com//)

POPKEWITZ, TH. S. (1990). Formación del profesorado. Madrid: Morata.

POSTMAN, N. y WEINGARTNER, C. (1981). La enseñanza como actividad crítica. Barcelona: Fontanella.

RESTREPO, M. y CAMPO, R. (2002). La docencia como práctica. El concepto, un estilo, un modelo. Santa Fé de Bogotá: Facultad de Educación de la Pontificia Universidad Javeriana.

RÍOS, M. (2009). La inclusión en el área de Educación Física en España: análisis de las barreras para la participación y aprendizaje. Revista Ágora, 9.

RIVAS, J.I. (1991). El aula como unidad de socialización: Los rituales de aprendizaje. Educación y sociedad, 7, 73-90.

RIVAS, J.I. (1992). Cultura y organización del aula: Los rituales de aprendizaje. Málaga: Edinford.

RIVAS, J.I. (2000). El trabajo de los docentes de secundaria: estudio biográfico de su cultura profesional. Documento electrónico, [http// Europa.sim.ucm.es//](http://Europa.sim.ucm.es/)

RIVAS, J.I. (2003). La perspectiva cultural de la organización escolar: marco institucional y comportamiento individual. Documento electrónico, [http:// dialnet.unirioja.es//](http://dialnet.unirioja.es//)

RODRÍGUEZ, L. y PADILLA, O. (2011). La comunicación educativa entre estudiantes, docentes y tutores como elemento indispensable en la formación de profesionales. Su historicidad. Documento electrónico, [http:// www.efdeportes.com//](http://www.efdeportes.com//)

RODRÍGUEZ GÓMEZ, G.; GIL FLORES, J; GARCÍA, E. y ETXEBARRIA, J. (1995). Análisis de datos cualitativos asistidos por ordenador. Barcelona: P.P.U.

RODRÍGUEZ GÓMEZ, G.; GIL FLORES, J. y GARCÍA JIMENEZ, E. (1996) Metodología de la investigación cualitativa. Málaga: Aljibe.

RODRÍGUEZ MARTÍNEZ, N. (2004). Teoría y práctica de la enseñanza universitaria: análisis de un estudio de caso en la universidad autónoma de Bucaramanga (UNAB). Tesis doctoral. Leioa: UPV.

RODRÍGUEZ ROJO, M. (1997). Hacia una didáctica crítica. Madrid: La muralla.

ROSA, S.S. DA (1998). *Brincar, conhecer, ensinar*. Sao Paulo: Cortez.

RUBIO, J.M. (2009). *Filosofía y medios de comunicación. Más allá de la información*. En: ÁVILA, R; ESTRADA, J.A. y RUIZ, E. (2009) *Itinerarios del nihilismo, La nada como horizonte*. Madrid: Arena libros.

RUIZ DE GAUNA, P. (1996). *Una valoración de los programas de formación en centro desde la I-A crítica*. En *evaluación de experiencias y tendencias en la formación del profesorado*. Bilbao: Universidad de Deusto.

RUIZ DE GAUNA, P. (1997). *Más allá de la formación continua: el desarrollo profesional docente*. Tesis doctoral. Bilbao: Universidad de Deusto.

SÁNCHEZ MARÍN, F.J. (2007). "Análisis de los valores en los agentes de formación de los residentes de medicina familiar y comunitaria. Un estudio biográfico-narrativo". Tesis doctoral. Murcia: Universidad de Murcia.

SÁENZ, A. (2004). *Teoría crítica de la educación; Trabajo colaborativo y las tics*. Departamento de Ciencias de la Educación de la Universidad de Extremadura. Documento electrónico, <http://www.educrítica.idoneos.com/>

SANDÍN, M.P. (2003). *Investigación Cualitativa en Educación*. Madrid: Mc Graw Hill.

SARRAMONA, J. (1988). *Comunicación y educación*. Barcelona. Ceac.

SAVATER, F. (1970). *Nihilismo y Acción*. Madrid: Taurus.

SAVATER, F. (1970). *Filosofía tachada*. Madrid: Taurus.

SAVATER, F. (1990). *Humanismo impenitente*. Barcelona: Anagrama.

SAVATER, F. (1997). *El valor de educar*. Barcelona: Ariel.

SEVERINO, A.J. (1998). "Sobre as aproximações e diferenças entre didática e currículo: primeiro e comentario, En OLIVEIRA, M.R: *Confluencias y divergencia entre didáctica y currículo*. Campinas. Papirus.

SICILIA, A. y FERNÁNDEZ BALBOA, J.M. (2005). (Coord). La otra cara de la enseñanza. La Educación Física desde una perspectiva crítica. Barcelona: Inde.

SICILIA, A. (1997). 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 caso. Tesis doctoral. Granada: Universidad de Granada.

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

SOTELO, I. (1995). Educación y democracia. En AA.VV. Volver a pensar en educación I, 96-111.

SCHÖN, D. (1992). La formación de profesionales reflexivos. Barcelona. Paidós.

SMYTH, J. (1991). Una Pedagogía crítica de la práctica en el aula. En Revista de Educación, 291.

SPARKES, A. (1992). Reflexiones sobre las posibilidades y los problemas del proceso de cambio en la Educación Física, En DEVÍS, J. y PEIRÓ; C... *Nuevas perspectivas curriculares en Educación Física: la salud y los juegos modificados*. Barcelona: Inde.

SPARKES, A. (1993). Problemas éticos en la investigación de paradigmas alternativos de la dinámica del compromiso a la política de la representación. En *investigación alternativa en Educación Física: UNISPORT 227, 73- 92*.

STAKE, R. (1998). Investigación con estudio de casos. Madrid: Morata.

STENHOUSE, L. (1987). La investigación como la base de la enseñanza. Madrid: Morata.

TAYLOR, S.J. y BODGAN, R. (1996). Introducción a los métodos cualitativos de investigación. Barcelona: Paidós.

TINNING, R. (1992). La Educación Física: la escuela y sus profesores. Valencia: Universidad de Valencia.

VALONGO, A. y SUELY, M. (2006). Incidentes críticos del proceso enseñanza-aprendizaje del curso de pregrado en enfermería según la percepción de alumnos y docentes. Documento electrónico, <http://www.eerp.Usp.br/rlae>.

VAN MANEN, M. (1998). El tacto en la enseñanza. Barcelona: Paidós.

VAQUERO, A. (2002). Claves para la formación del profesorado de educación física desde una perspectiva crítica: análisis de un proceso formativo y alternativas. Tesis doctoral. Leioa: UPV.

VÁZQUEZ, B. (1989). La Educación Física en la educación básica. Madrid: Gymnos.

VILLAMON, M. (1998) La Educación Física en el currículo de primaria. Valencia: Consejería de cultura, Educación y ciencia.

WALKER, R. (1989). Métodos de investigación para el profesorado. Madrid: Morata.

WINTER, R. (1989). Learning from experience: principles and practice in action-research. London: The Falmer Press.

WITTRICK, M. C. (1997). La investigación de la enseñanza II, métodos cualitativos y de observación. Barcelona. Paidós.

WOODS, P. (1987). La escuela por dentro. La etnografía en la investigación educativa. Barcelona: Paidós.

YIN, R.K. (2003). Estudio de caso: Planeamiento e Métodos. Porto Alegre: Bookman.

ZABALZA, M.A. (1991). Los diarios de clase. Barcelona. P.P.U.

ZUFIAURRE, B. (1994) Proceso y contradicciones de la reforma educativa 1982-1994. Barcelona: Icaria.

ZUFIAURRE, B. (1995). Comprensividad, desarrollo productivo y justicia social. Cuadernos de Pedagogía. Ene, 232, 73-79.





