

ARTÍCULO ORIGINAL

# Dilemas en la negociación del currículum con el alumnado a partir de la cesión de responsabilidad de la evaluación en el aula de Educación Física

José Antonio Vera Lacárcel  
*verala@um.es*  
Universidad de Murcia

**RESUMEN:** El estudio se centró en conocer los dilemas que presentaba un maestro en educación física al plantear una metodología de enseñanza que progresaba desde la reproducción del conocimiento a la producción del conocimiento, cediendo responsabilidad al alumnado en la evaluación. El estudio se llevó a cabo con 49 escolares de último curso de primaria, sin experiencia en la cesión de responsabilidad. La pérdida en el control de la clase, el choque entre la pretendida objetividad del maestro y la subjetividad del alumnado y la desconfianza en la autoevaluación fueron entre otras, categorías cuya frecuencia de agrupación las hizo dignas de ser comentadas.

**PALABRAS CLAVE:** Cesión de responsabilidad, negociación, autonomía, educación física.

## Dilemmas in the negotiation of curriculum to students from the transfer of responsibility for the evaluation in Physical Education classroom

**ABSTRACT:** The study was focused on knowing the dilemmas that showed a physical education teacher when presented a teaching methodology that made progress since the knowledge reproduction to the knowledge production, transferring responsibility to the students in evaluation. The study was carried out with 49 students of the last year of primary. They had no prior experience of the use of a methodology based on the cession of responsibility. The lost in the control of classroom, the impact between the teacher objectivity and the student subjectivity and the distrust in the self-evaluation was presented like factors whose frequency of appearance did that were worthy of being commented.

**KEY WORDS:** Cession of responsibility, negotiation, autonomy, physical education.

---

Fecha de recepción 06/10/2009 · Fecha de aceptación 18/12/2009  
Dirección de contacto:  
José Antonio Vera Lacárcel  
Facultad de Educación  
Campus de Espinardo, s/n  
30100 Murcia

potenciación de la autonomía en la enseñanza de la educación física. La defensa de una enseñanza que permita el aprendizaje autónomo, basada en el conocimiento de las capacidades del alumnado por sí mismos, como seres capaces de tener criterios sobre lo que aprenden, es vista como un proceso donde se anima a la responsabilidad de lo que se aprende.

## 1. INTRODUCCIÓN

El desarrollo del currículo escolar desde la participación activa del alumnado ha dado lugar a la

Una educación física que favorezca el desarrollo integral de la persona debe promover valores sociales deseables. En este sentido, la planificación de las tareas, dirige el proceso de

instrucción hacia la posibilidad de instruirse, adquiriendo conocimientos a partir del sentimiento de apropiación del currículo, frente a la tarea de instruir, proporcionando conocimientos al alumnado, propia de una enseñanza exclusivamente directiva. En este recorrido por el proceso de instrucción desde instruir a instruirse, la cesión de responsabilidad ocupa un lugar destacado en el fomento de la participación activa.

Así, diferentes investigaciones (Bagnano y Griffin, 2001; Decy y Ryan, 1985; Moreno, Parra y González-Cutre, 2008; Miserandino, 1996; Prusat, Treasure, Darse y Pangrazi, 2004; Ward, 2006) han sugerido que la elección de tareas, la percepción de autonomía y la responsabilidad incrementan la motivación intrínseca en el alumnado, así como el interés por participar en una actividad concreta. Del mismo modo, Yonemura, Fukugasako, Yoshinaga y Takahashi (2003) señalaban un incremento del compromiso hacia el aprendizaje cuando se permitía al alumnado participar en la evaluación de la efectividad de las tareas, orientando éstos el tiempo de práctica, más hacia el aprendizaje motor y menos al rendimiento. En esta línea, Walhead y Ntoumanis (2004) mostraron una mayor percepción de esfuerzo y de satisfacción en alumnado a quien se cedió responsabilidad en la organización de las tareas de clase. Por tanto, el valor de elegir parece cobrar importancia cuando se dirige hacia el desarrollo de la capacidad para evaluar las propias posibilidades y desarrollar el respeto de sí mismo y los demás.

Sin embargo, el aprendizaje de la responsabilidad no se produce de forma lineal, sino como un proceso de interiorización de actitudes y normas sujeto a progresos y retrocesos (Gutiérrez, 2005). Esta tarea afecta directamente a la organización del aula. Así, Siedentop (1998) apuntaba a la supervisión y a la implantación de un mecanismo de evaluación como las dos habilidades de enseñanza más importantes en el repertorio del educador físico eficaz. Si la estrategia de enseñanza elegida se basa en la responsabilidad, ésta debe tener en cuenta el logro del alumnado y la definición precisa de la naturaleza de la tarea.

La posibilidad de elegir conlleva el diseño de una gestión en el aula de educación física que mantenga altos niveles de responsabilidad. Ello pasa por la puesta en práctica de estrategias de aprendizaje autónomo que el profesorado pueda mostrar y que despiertan la motivación del alumnado. El papel que el docente juega en este proceso guarda relación con la negociación, significa

que el alumnado tiene poder y que la organización del aula supone compartir el control de la clase a partir de negociar las decisiones para ser responsables de las acciones, de permitir que interactúen modificando la planificación inicial docente, alentando las relaciones cooperativas y facilitando que evalúen sus aciertos y errores. De este modo, el profesorado debe de poseer un amplio abanico de estilos para llevar a cabo la enseñanza en su aplicación al contexto educativo (Sicilia y Brown, 2008).

El establecimiento de procedimientos de trabajo que permitan a medida que se gana en dominio de un aprendizaje perder apoyo, porque se va ganando en autonomía (Estebaranz, 2001), presenta a un docente amenazado por la pérdida de control de la clase y penetra en las creencias de un profesorado que tiene en la evaluación de los aprendizajes un coto privado donde esconder la revisión de nuestras rutinas. Si como afirma Buchman (1984:69) “*conocer algo nos permite enseñarlo*”, el conocimiento de una enseñanza que tenga como fin la autonomía y la toma de decisiones de la evaluación, no parece una cuestión extendida entre el profesorado de educación física. Vera y Moreno (2006) encontraron en el alumnado de tercer ciclo de primaria que una gran mayoría no estaban interesados en participar en la evaluación de sus habilidades físicas, y percibían que desempeñaban un papel en la evaluación poco participativo, lo que se relacionaba con una falta de valoración de la cesión de responsabilidad. Mientras, el alumnado que pensaba que podía colaborar en una actividad propia del maestro, valoraba positivamente la cesión de responsabilidad y la percepción del papel participativo que tenían en la evaluación.

Asimismo, una propuesta curricular que trace el camino de la autonomía, parte de la figura del docente practicante reflexivo propuesta por Schön (1998). El acercamiento al conocimiento práctico en la utilización de estrategias de cesión de responsabilidad relacionadas con la planificación y el proceso de instrucción, enfrentan al docente a la comprensión de la situación contextual de la enseñanza. En este sentido, la capacidad de hacer frente a las peculiaridades de los grupos escolares puede ser narrada a modo de explicación de las experiencias que forman la enseñanza y el aprendizaje de cada profesor. Sicilia y Fernández-Balboa (2006) consideran la bio-pedagogía como una forma legítima de hablar y escribir del yo profesional buscando significados pedagógicos a través del proceso de investigación que aparece tras el estudio de una historia de vida. Así, nuestro

objetivo fue indagar sobre los dilemas que aparecían en el pensamiento del maestro en educación física en relación a la puesta en funcionamiento de una programación de aula donde primara la cesión de responsabilidad al alumnado durante el proceso y el resultado de la evaluación.

## **2. MÉTODO**

### **2.1. Participantes**

Los participantes en la investigación fueron 49 alumnos de último curso de enseñanza primaria, divididos en dos aulas, la primera con 10 chicas y 14 chicos y la segunda con 16 chicos y 9 chicas. Las edades estaban comprendidas entre los 11 y 12 años, con una media de 11 años y 2 meses. El maestro de las dos aulas tenía doce años de experiencia docente en educación física, fue formado en la primera promoción universitaria de maestros especialistas en educación física de la región.

### **2.2. Diseño de la investigación**

La pretensión de dirigir la investigación hacia el pensamiento del maestro, en la negociación con el alumnado de la cesión de responsabilidad, nos llevó a plantear un diseño cualitativo mediante un estudio de caso.

El alumnado participó voluntariamente en el estudio, quedando informados del mismo sus padres, madres o tutores. El permiso para llevar a cabo la investigación fue dada por el consejo escolar. La selección del maestro participante se realizó a partir del contacto entre compañeros de doctorado con interés en llevar a cabo estrategias de cesión de responsabilidad al aula de educación física y sin experiencia previa. A este respecto, se planteó la posibilidad al docente de elegir estrategias para la cesión de responsabilidad en cada una de las fases de impacto curricular, o bien proponer otras que tuvieran que ver con la participación del alumnado en la toma de decisiones. Se buscaba el compromiso en la planificación de las tareas y en la elaboración del diario del maestro. Finalmente, se dividió cada unidad didáctica en tres momentos diferenciados: una primera fase de experiencia dirigida por el maestro, basada en la reproducción del conocimiento, caracterizada por un sistema de organización masivo-consecutiva donde las tareas se explicaban al conjunto de la clase y todo el

alumnado las realizaba al mismo tiempo, la primera actividad, la segunda y así sucesivamente. A mitad de las sesiones que conformaban cada unidad, comenzaba una segunda fase donde se cedía responsabilidad en la elección de los objetivos de enseñanza y la construcción de las tareas, caracterizada por un sistema de organización donde la clase se dividía en varios subgrupos a partir de la similitud de objetivos elegidos. Esta elección de los objetivos se realizaba por escrito en una ficha que facilitaba el maestro para su posterior discusión. Del mismo modo, anexo a la ficha de objetivos, se administraba al alumnado otra ficha donde se hacían constar las capacidades que había que desarrollar. Existía un alumno-responsable que se encargaba de transmitir las impresiones del maestro sobre el trabajo del grupo.

Por último, una tercera fase donde se les pedía su colaboración en la evaluación del trabajo realizado. Para la participación en la evaluación de la unidad, entregaban la ficha de objetivos, donde escribían el grado de consecución de los objetivos planteados al inicio de la unidad, y cómo consideraban su evaluación según las capacidades que se observaban. Para la participación en la evaluación trimestral, se convocó una asamblea de evaluación donde cada alumno a través de dos fichas de evaluación diseñadas para todo el curso, una individual, donde se defendía la calificación que cada alumno se daba, y otra colectiva donde se vertían opiniones de los compañeros de grupo, se les cedía responsabilidad en un espacio reservado en el boletín de calificaciones.

### **2.3. Procedimiento**

El diario escrito del maestro y la entrevista fueron las principales técnicas de recogida de información. Mientras el diario se realizó durante todo el curso escolar, las entrevistas se llevaron a cabo al final de cada trimestre. La finalidad fue recoger las impresiones, preocupaciones e incertidumbres, tal y como eran contempladas por el docente, que se enfrentaba por primera vez a estrategias diferentes en el desarrollo de las unidades didácticas. Los contenidos se desarrollaron desde un estilo directivo a la cesión de responsabilidad en la determinación de los objetivos, las tareas, la evaluación y la calificación final. De este modo, se pidió que se hiciera alusión en el diario al estilo llevado a cabo en la sesión. Nos interesaban particularmente los sentimientos, pensamientos y reflexiones surgidos del contraste entre la

planificación de las sesiones y la puesta en acción. Así, la propia espontaneidad de los sentimientos determinó que la redacción del diario no tuviera que realizarse estrictamente en todas las clases, sino que se dejó a elección del docente su realización. La flexibilidad en la redacción del diario, no impidió que planteáramos la idea de anotar al término de la sesión a modo de indicador, las impresiones que se querían desarrollar más tarde. Se acordó que el diario estuviera estructurado según las partes propuestas por Sicilia y Delgado (2002), una primera, donde se contrastaran las modificaciones percibidas por el maestro entre la planificación y la puesta en práctica de la sesión, haciendo referencia al estilo y la técnica de enseñanza, los recursos utilizados, la organización de los grupos, la participación del alumnado y las decisiones cedidas; y una segunda, para describir cualquier opinión personal sobre los sucesos acontecidos, en referencia a las impresiones personales en la aplicación del estilo y las relaciones de aula. Emplazamos al maestro a entregar sus anotaciones al final de cada trimestre y solicitamos una cierta frecuencia en la realización del diario. La lectura del diario permitió la elaboración de un guión para la realización de las entrevistas.

Las entrevistas se realizaron siguiendo un formato semiestructurado. Se eligieron una serie de preguntas con el fin de centrar la conversación en el caso que la entrevista nos llevara por otros caminos de interés, alejados de la temática perseguida. No pretendíamos utilizar una entrevista cerrada, debido a la importancia que para el entrevistador tenía la conversación espontánea en la cual crece la intimidad entre los sujetos participantes. El interés se centraba en la creación de una atmósfera natural (González Rey, 2000), donde lo humano estimulara la participación y se aproximara a la trama de las relaciones en las que el sujeto se expresa en su vida cotidiana. Por todo ello, se consideró prestar atención tanto en la flexibilidad de la conversación como a la introducción paulatina de preguntas que podían centrar el discurso. Estas preguntas estaban en relación a la cesión de responsabilidad al alumnado en la evaluación, las dificultades que había encontrado en su puesta en práctica, las creencias que manifestaba en torno a la cesión, la utilidad que percibía en la utilización del estilo, el rol que el alumnado jugaba en el desarrollo de la autonomía y las estrategias utilizadas en el proceso y el resultado de la evaluación.

Los contactos anteriores que entrevistador y entrevistado mantuvieron en asignaturas del curso de doctorado facilitó la ruptura del hielo inicial y la

solicitud de grabación de la entrevista. La duración abarcó entre hora y hora y media. Un lúgubre despacho apenas sin ventilación sirvió de sala para la grabación. La más que probable presencia de compañeros en otras estancias de la escuela hizo al entrevistado considerar que estaríamos más tranquilos en las dependencias utilizadas por los maestros de educación física. El lugar parecía apropiado si el maestro se encontraba lo más cómodo posible. Como nos había sugerido el protagonista, solicitamos una pequeña entrevista con el director del centro para informar y pedir permiso. La cronología de las visitas fue sucediéndose al final del primer trimestre con la intención de acercar impresiones sobre el desarrollo de la investigación. Este intercambio de ideas permitió el abandono mutuo de una perspectiva que era exclusiva de nuestros roles en el estudio. Terminado cada trimestre escolar realizamos la lectura del diario, anotamos en el cuaderno las preguntas que podían ayudar a centrar el discurso y se realizaron las entrevistas acordadas de antemano. Si bien, los diferentes objetivos de la entrevista estaban definidos con anterioridad, el devenir de los acontecimientos hizo que aparecieran otros que no se consideraron inicialmente. Así, el conocimiento de las creencias del maestro, el pensamiento acerca de las estrategias utilizadas y la posición del maestro en la cesión de responsabilidad dieron paso al conflicto entre la objetividad del maestro frente a la subjetividad del alumnado, el interés creciente por mantener el control de la clase, el reconocimiento a la formación del profesorado y el cumplimiento del currículo.

#### **2.4. Análisis de contenido**

El proceso seguido en el análisis del texto fue el descrito por Zabalza (1991). En un primer momento realizamos una lectura general sin anotaciones, continuamos familiarizándonos con el texto escribiéndolo en el ordenador y a continuación nos fuimos aproximando a los grandes campos temáticos a partir de la segmentación propuesta por Gil Flores (1994). De este modo, cada fragmento del texto fue dividido en unidades que hacían referencia a un tema. Los temas se obtenían de palabras, frases y párrafos, encontrando dentro de cada fragmento diferentes temas que por lo general no seguían un orden sucesivo sino entremezclado. Cada tema se identifica por su nombre (biografía, autonomía, control del aula, creencias, evaluación, negociación, organización de las tareas, etc.). La construcción de las categorías se sometió a un proceso de comprobación con el propio maestro, con el fin de buscar acuerdos sobre la visión particular en la

existencia de una categoría. Todo ello, nos hizo plantearnos la aparición de dilemas que bien venían expresados de forma explícita, o se inferían de los comentarios realizados. A partir de aquí, la exposición de las ideas se fue agrupando en categorías definitivas, resultado de la segmentación del texto, siempre en orden a una unidad de significación. En todo este proceso, la codificación de las categorías fue creciendo, disminuyendo y

redefiniéndose, intentando encontrar aquellas categorías que fueron representativas del discurso. Esta codificación se obtuvo de los textos a nuestro alcance (diario del profesor, diario del investigador y entrevistas). El análisis de la información permitió agrupar las categorías en tres dimensiones: identidad docente, la clase de educación física y el contexto escolar (ver Tabla 1).

Dimensiones	Categorías	Subcategorías	Subcategorías
<b>Identidad docente</b>	Concepción E.F	Opiniones E.F (OEF)	
	Relaciones escolares	Equipo directivo (RED) Padres (REP)	Consejería (REC) Tutores y especialistas (RETE)
	Creencias personales (CRE)		
	Biografía	Experiencias educativas (EXE)	Formación (EXF)
<b>La clase de E.F</b>	Control del aula	Dominio (SID)	Pérdida (SIP)
	Construcción y organización de las tareas	Maestro Alumnado	Estilo (ETM) Estrategias (ESM) Autoconcepto (ATM) Autonomía (AUA) Estrategias (ESA) Autoconcepto (ATA)
		Negociación	Tareas (NET) Organización (NEO) Participación (NEP)
	Clima de aula	Profesor-alumnado (CP-A)	Alumnado- alumnado (CA-A)
	Evaluación	Proceso (EVP)	Calificaciones (EVC)
<b>Contexto escolar</b>	Material de E.F	Libro de texto (MLB) Bolsa de aseo (MBA)	Material colegio (MCO) Material alumnado (MAA)
	Instalaciones	Pistas (IPI) Aula (IAU)	Gimnasio (IGM)
	Horario de clases	Cansancio (HCA)	Climatología (HCL)
	Características del alumnado Profesorado	Rendimiento escolar (CRE) Opiniones (PRO)	
	Participación de los padres	Colaboración (PPC)	

Tabla 1. Dimensiones, categorías y subcategorías en el proceso de análisis

La primera agrupa categorías y subcategorías que hacen referencia al punto de vista del maestro:

- *La concepción de la educación física*, recoge comentarios acerca de los contenidos seleccionados en la programación, atendiendo a ideas sobre la educación física escolar: “*si los alumnos tienen conocimientos en el deporte que estamos viendo les resulta más fácil aceptar la responsabilidad de la clase*”.
- *Las relaciones escolares* recoge las opiniones respecto a cómo percibe el maestro los distintos estamentos educativos: “*para evitar problemas posteriores debemos de presentar lo que vamos a hacer al director y que éste lo consulte*”.
- *Las creencias personales* son ideas establecidas del rol docente: “*los alumnos tienen al maestro como referente en la evaluación, cambiar esto les va a producir una tremenda confusión*”.
- *Biografía*, en referencia a otros centros educativos donde trabajó, a la formación continua recibida, a las experiencias que han ido configurando la imagen profesional: “*este tipo de enseñanza debe empezar desde muy pequeños. Me imagino a los alumnos de secundaria de... y a ver como les introduces esto*”.

La segunda dimensión se centra en las impresiones recogidas en el desarrollo de las clases.

- *La negociación*, el intercambio de actuaciones maestro-alumnado que determina el comportamiento de ambos. En referencia a la elección de tareas y objetivos, “*Adrián ha preguntado si sus objetivos pueden ser andar en vez de correr. Les dije a los alumnos que llevaran el control del pulso para delimitarles la zona de trabajo aeróbico, así que le he dicho que andando no llegaría a marcarse un objetivo que desarrollara la resistencia aeróbica con el tiempo que tenemos por sesión*”. La organización de los grupos: “*los alumnos saben que tienen que agruparse por similitud con los objetivos que se hayan marcado en la unidad didáctica pero algunos grupos tienen en cuenta la afinidad con los compañeros*”. El interés y esfuerzo mostrado en la participación: “*Ana es una chica a la que le cuesta esforzarse, no vendría mal que alguien en su grupo le exigiera*”.
- *El control del aula*, opiniones acerca de la sensación de pérdida o dominio en el

comportamiento del alumnado: “*algo tan fácil como formar un grupo se convierte en un barullo generalizado, y al final, hay alumnos que no están en ningún grupo...*”.

- *La construcción y organización de las tareas*. Si la preparación corresponde al maestro diferenciamos entre el estilo de enseñanza, declaraciones de la toma de decisiones que realiza el maestro para proponer las tareas: “*la actividad que estás trabajando es determinante, algunas permiten que el alumnado asuma mejor las responsabilidades y sin embargo otras necesitan que se siga al maestro*”; autoconcepto, opiniones que el maestro realiza sobre sí mismo: “*echo en falta capacidad de convicción*”, “*me ha resultado complicado y me he marchado a casa con la moral por los suelos*”; estrategias del maestro, en referencia a recursos y procedimientos puestos en marcha para facilitar la comprensión de las tareas: “*he repartido unas fichas a cada grupo para que tengan que recabar información de las pulsaciones a las que los compañeros realizan los ejercicios*”. Si corresponde al alumnado, opiniones vertidas sobre el grado de autonomía y responsabilidad asumida: “*han inventado diferentes circuitos, cada grupo creaba un recorrido a base de proponer acciones motrices para realizarlo*”; autoconcepto, opiniones que el alumnado realiza sobre sí mismo o del compañero: “*observo pique entre los miembros de un grupo, Miguel es el líder, los compañeros aceptan bien sus decisión. A Manuel no le tienen la misma consideración y le molesta, así que llama la atención desprestigiando a Salva por no ser tan coordinado como ellos en las acciones que están trabajando*”, “*Carmen me ha pedido cambiar de grupo, dice que sus compañeras no tiene en cuenta sus decisiones*”...; estrategias del alumnado, procedimientos utilizados para llevar a cabo las tareas: “*a casi todos los grupos les gusta hacer un uso excesivo del material para proponer sus tareas*”.
- *El clima del aula*. El discurso acerca de las relaciones mantenidas en el desarrollo de las clases entre el maestro-alumnado y alumnado-alumnado: “*tengo la sensación de conocer mejor a mis alumnos, de saber de lo que son capaces de hacer. Cuando observas el trabajo de cada uno sabes si se encuentran perdidos y si saben lo que quieren conseguir con las actividades que han construido*”...

- *La evaluación.* Opiniones vertidas al respecto de las actividades que configuran el proceso de evaluación y respecto de las calificaciones emitidas por el alumnado: “*la asamblea de evaluación es una actividad interesante pero se pierde mucho tiempo y...*”, “*en las asambleas observo que no quiere dar la opinión de su trabajo como los demás*”, “*hay alumnos que coinciden contigo en la calificación que se dan, reflejan su esfuerzo, otros dan argumentos inverosímiles que tienen poco que ver con la realidad de su trabajo en clase*”.

La tercera dimensión recoge opiniones acerca del entorno donde se desarrolla la investigación, el contexto escolar. Aquí, destacamos las referencias a:

- *El material utilizado en las clases:* libro de texto, bolsa de aseo, el material del almacén y el de construcción del propio alumnado: “*el programa no ha mejorado la responsabilidad de los alumnos que no traían la bolsa de aseo, continúan sin traerla*”.
- *Pistas polideportivas, gimnasio.* En referencia a la forma en que las instalaciones condicionan el movimiento del alumnado: “*los alumnos trabajan con más libertad de movimientos, pero hay dos compañeros más en el patio con sus alumnos, hay que pedirles que no invadan las pistas próximas...*”.
- *El horario de la clase.* Repercusiones del horario en la dinámica de la clase: “*antes, una clase a última hora o después del recreo pesaba en mis cuerdas vocales. De este modo, la propia dinámica de la organización hace que sean los alumnos los que regulen sus tensiones entre ellos*”.
- *Las características del alumnado.* En referencia al rendimiento escolar y al contexto socio-cultural: “*es una buena alumna, funciona bien ante cualquier propuesta que le hagas*”.
- *Profesorado.* Manifestaciones del profesorado acerca del programa llevado a cabo: “*la tutora de esta clase, al hilo del programa que sabe que llevamos en educación física me ha explicado en el intercambio de clases cómo lleva a cabo estrategias de autoevaluación con los alumnos*”.
- *La participación de los padres.* Grado de satisfacción mostrado por la puesta en marcha del programa: “*un alumno me dijo que su padre prefería que le evaluara como toda la vida*”.

El proceso de reducción de las categorías fue horizontal, cada categoría se clarificó en relación a las dimensiones de estudio. Para ello, nos introducimos en un proceso dialéctico de construcción, fruto de la interacción constante entre lo subjetivo y el material de los textos. El contraste de la información entre entrevistador y entrevistado, la aceptación y verificación del informe, fue desde el comienzo un aspecto de especial relevancia. A pesar de la convicción de llevar a cabo una investigación donde el informe consensuado formaba parte de un principio ético al que queríamos permanecer fieles, la redacción del informe final no estuvo exenta de debate y autocrítica hasta la aceptación de las partes implicadas.

### 3. RESULTADOS. LA INTERPRETACIÓN DEL CONTENIDO

Este estudio tiene su origen en los encuentros mantenidos en la escuela donde Andrés (pseudónimo) impartía docencia. Andrés muestra un gran interés por la planificación de las sesiones que va a llevar a cabo. En los últimos cuatro años ha conseguido preparar por escrito el día a día en cualquiera de los seis cursos de primaria que puede tocarle impartir clase. Esta circunstancia no parece infundirle temor para la puesta en práctica de sesiones donde tiene que ceder la responsabilidad a los estudiantes, por el contrario, siente que esta situación le descarga de la rutina de la planificación, como él mismo plantea en el conflicto con un grupo de estudiantes: “*Esto es el día a día, cállate, por favor cállate, mira que ya te he avisado dos veces y te he pedido por favor que te calles. Bueno, reconozco que me genera excesiva tensión perder el control de la clase, fundamentalmente porque llevo mis clases preparadas y empiezo a darme cuenta que no puedo terminar los contenidos que me he propuesto y sí, ahora que lo pienso, me crea ansiedad, en ocasiones. Sé que este chico, Pedro, lo está pasando mal por problemas en casa. En mi enseñanza existe una especie de contradicción entre el tiempo de práctica necesario para proporcionar variedad de experiencias que permitan que el alumno pueda desarrollar o crear nuevas habilidades o consolidar las que ya tiene, y sentarme a dialogar con mis alumnos. No encuentro tiempo para tantas cosas*”.

En ocasiones, se ha señalado a la pérdida en el control de la clase como una de las principales

razones que llevan a los docentes a no suministrar situaciones de autonomía. Probablemente, esta falta de dominio en estilos de autoenseñanzas se encuentra profundamente enraizada en las creencias del sujeto y en el contexto donde enseña. En este sentido, Andrés gozaba de libertad para llevar a cabo estilos participativos al aula, lo que califica inicialmente de problemático por su falta de saber hacer con el alumnado. En la primera unidad didáctica donde cede responsabilidad expone: *“Hay un grupo de alumnos que tienen problemas en la precisión de los objetivos, parece que los objetivos sólo los entienden ellos, son como abstractos, otros los han definido y explicado bien, y observo otro grupo de alumnos que no saben qué poner”*. La determinación de los objetivos fue uno de los problemas iniciales de mayor periodicidad en la constitución de las categorías. Como más tarde expondría Andrés, *“una de las cosas que más pesado se me hacía era dedicar clases enteras a precisar que se quería conseguir, a qué querían dedicar la clase partiendo del objetivo que persiguieran”*; como expuso Barrio (2000:86), *“el fin de la educación es la autorrealización de la persona”*.

Esta percepción inicial fue desvaneciéndose en los comentarios posteriores, la frecuencia de referencias al tratamiento de los objetivos se pierde y suben de tono las alusiones a la subjetividad del alumnado: *“Leyendo las hojas de autoevaluación de las capacidades a desarrollar veo que hay alumnos/as que se evalúan con poco criterio según mi punto de vista. La subjetividad a estas edades es un problema”*. En estos comentarios hemos apreciado malestar por las actitudes de un grupo de alumnos al juzgar la realidad a partir de sus intereses personales y por la influencia que los comentarios sobre la afectividad juegan en la conciencia individual de cada uno. Esta circunstancia ha provocado la utilización de la capacidad discursiva de manera frecuente.

A este respecto Andrés expone: *“Hoy, reflexionando sobre esta forma de dar las clases, me ha resultado curioso darme cuenta de que al comienzo de las unidades didácticas, donde yo tengo más protagonismo, estoy constantemente dando órdenes pero cortas, y cuando los alumnos se organizan tengo que dialogar extensamente, pues me veo en la obligación de intentar convencerlos de que esto estaría mejor de otra manera”*. Andrés encuentra en el discurso con el alumnado un elemento necesario para discutir sus opiniones personales que en algunos casos considera subjetivas. La educación física puede contribuir a la

tarea de que el alumnado tenga ámbitos de reflexión, desde el movimiento que genera cualquier actividad física, y en este sentido, Andrés, echaba en falta la mejora de su capacidad discursiva cuando tenía que discutir cuestiones relacionadas con la cesión de responsabilidad. Sin embargo, el dominio del conocimiento instrumental de la asignatura le permitía ganar en seguridad en el momento de enfrentarse a la clase, aspecto éste que prefería, a pesar de que en sus notas había mayor número de referencias a faltas de disciplina cuando tenía que transmitir los contenidos de forma directiva.

La llegada de la asamblea de evaluación al final del trimestre había despertado el dilema objetividad-subjetividad y la cesión de responsabilidad en la emisión de calificaciones, se presentaba como una fuente inagotable de sucesos: *“Hay un grupo de alumnos que se evalúa en mi opinión por encima de lo que merecen. Les he preguntado: ¿por qué consideráis que progresáis dentro de la evaluación sino habéis entregado las hojas de pulsaciones y vuestros compañeros piensan que no habéis colaborado en desarrollar el trabajo del grupo? Me han dicho que es muy difícil suspenderse cuando saben que sus padres los van a castigar, prefieren que los suspenda el maestro a tener que suspenderse ellos. Los alumnos no entienden que la evaluación es algo suyo, personal. Lo ven como algo que no va con ellos”*. A pesar de la dificultad que Andrés encuentra en la puesta en práctica de estrategias donde se ceda responsabilidad al alumnado en diferentes aspectos curriculares, asegura que la experiencia le ha permitido conocer aspectos de sus alumnos que desconocía: *“María me ha dejado estupefacto, va y me dice que ella está suspensa, claro yo en mis notas la tenía aprobada y sus compañeros hablan bien de su trabajo en el grupo. Cuando le hemos preguntado, dice que en carrera no puede mantener el ritmo que creía y cuando para después de botar no pivota bien, creo que no se ve bien cuando hace las cosas, entonces Luis ha exclamado y ¿por qué no has modificado tu objetivo a otro que tú puedas hacer?”* Los aspectos regresivos, pasionales e ingobernables de la naturaleza humana siempre están presentes en el aula y a veces pueden escapar al control racional (Woods, 1998).

#### 4. DISCUSIÓN

De manera general, existen una serie de dilemas que para Andrés se presentaban como un obstáculo en la negociación del currículo con el alumnado: la



pérdida en el control de la clase, la seguridad en el discurso docente directivo que había aprendido en su periodo de formación universitaria, el choque entre la objetividad del maestro y la subjetividad de los alumnos, la ambigüedad que percibía en la determinación de los objetivos, la limitación en su capacidad discursiva y la desconfianza en las autocalificaciones.

Todos estos aspectos pueden considerarse como barreras cuya presencia dificultaba que Andrés se encontrara cómodo en el transcurso de las sesiones, concretamente de la parte donde se cedió responsabilidad al alumnado para tomar decisiones sobre cuestiones que tradicionalmente han recaído en el docente. Así, Andrés tiende a darle más importancia a las cuestiones técnicas que a las éticas. Esta situación incrementa la tensión entre sus intereses, las emociones que le despiertan y el sentimiento del grupo. Sicilia y Fernández-Balboa (2006) apuntaron la necesidad de aclarar los principios éticos del profesorado a partir de apostar por la educación del docente de educación física. Quizás, las reflexiones a este respecto se centren en preguntarnos si las habilidades del profesorado se van cerrando a medida que se consolidan como docentes en el aula, de tal forma que las creencias acerca de cómo debe ser un educador físico eficaz se van plasmando en ideas preconcebidas acerca de la función social que la educación física debe desempeñar en la escuela y la seguridad adquirida en los años de formación para llevar a cabo el desarrollo de las programaciones de aula. En este sentido, la puesta en práctica de una educación física escolar donde la autonomía sea el eje fundamental sobre el que gira el aprendizaje de los contenidos, parece una cuestión que debería ser abordada desde la formación inicial, a partir del análisis reflexivo de los principios éticos personales que pueden determinar la elección de un determinado estilo de enseñanza. En este sentido, la posibilidad de llevar a cabo el desarrollo de los contenidos desde diferentes estilos podría enriquecer la capacidad del profesorado para emitir juicios sobre las habilidades motrices del alumnado.

Por otro lado, en la etapa de educación primaria los objetivos perseguidos en el alumnado se centran en contribuir al desarrollo de capacidades que en su conjunto hacen referencia al disfrute de las posibilidades motrices y a la puesta en práctica de acciones con tal fin. La realización de actividades físicas no solo necesita de la motivación o satisfacción para su práctica sino también de la

autonomía necesaria para poder llevarlas a cabo. A este respecto, algunas investigaciones (Goudas, Dermizaki y Bagiatis, 2000; Hassandra, Goudas y Chroni, 2003; Ntoumanis 2001; Standage y Treasure, 2002; Wallhead y Ntoumanis, 2004) apuntaban a la cesión de responsabilidad como el elemento que proporciona la autonomía necesaria para desarrollar la satisfacción y el disfrute por la práctica físico-deportiva, y es en este sentido, donde el pensamiento del docente acerca de las posibilidades de implantación de estas estrategias, presenta dilemas que necesitan ser transferidos en problemas didácticos para tener en cuenta en la formación del profesorado. Por tanto, las conclusiones de diversas investigaciones (Bagnano y Griffin, 2001; Decy y Ryan, 1985; Moreno y cols, 2008; Miserandino, 1996; Prusat y cols., 2004; Ward, 2006) acerca de orientar la práctica en educación física hacia la tarea, la elección de tareas, la responsabilidad y la autonomía representa un reto para la formación del profesorado, debido a que coloca a éste ante un modelo didáctico innovador. Las dificultades en el dominio del profesorado de estilos de enseñanza centrados en la producción del conocimiento del alumnado parecen encontrarse en la aceptación del estilo de enseñanza como propio y particular. De este modo la revisión de los estilos de enseñanza de Mosston por Sicilia y Brown (2008) señala la importancia de dominar los distintos estilos de enseñanza para dar respuesta a la necesidad que plantean los grupos escolares. El profesorado debe revisar sus creencias para dominar los diferentes estilos de enseñanza sin que el dominio de unos suponga un impedimento para la aplicación de otros. Así, en la negociación de cada profesor de estrategias de cesión de responsabilidad se hace necesario atender a las creencias individuales que conciben la enseñanza.

En relación a la puesta en práctica de una programación didáctica basada en la responsabilidad compartida profesorado alumnado, entre los dilemas que acuciaban el pensamiento de Andrés se encuentra que la puesta en práctica de estrategias de cesión de responsabilidad dificultaba el control de la clase, y un profesor que no puede controlar la clase no puede enseñar, y si no puede enseñar no está haciendo bien su trabajo (Woods y Hammersley, 1995). Esta forma de pensar afecta directamente a la percepción de competencia del docente. Es decir, que el intento de ceder responsabilidad al alumnado choca con la responsabilidad que el docente tiene de su función social. Quizás, la excesiva primacía en la formación técnica del docente para planificar la

enseñanza menosprecia la revisión de sus principios y creencias. Asimismo, parece crear ciertos prejuicios provenientes de la sumisión al pensamiento único que impone la fidelidad a un solo estilo de enseñanza.

Por tanto, si la negociación del currículum deja entrever la necesidad de ceder responsabilidad a un alumnado que se enfrenta a la toma de decisiones como finalidad para provocar la inmersión en el conocimiento y para desarrollar su autonomía, futuras investigaciones deberán analizar cómo llevar a cabo la participación del alumnado en la selección de objetivos, la elección de tareas, las capacidades que hay que observar y la utilización de la autoevaluación, con el propósito de hacer frente a los problemas que el desarrollo de estrategias de cesión de responsabilidad tiene en el aula de educación física.

## 5. CONCLUSIÓN

La posibilidad de que el alumnado participe a través de la elección en las fases de impacto curricular pasa por la utilización de recursos que se encuentran estrechamente vinculados no solamente a la necesidad de una didáctica innovadora sino al análisis del pensamiento y las creencias del docente. Por tanto, la revisión de estas creencias parece constituirse como aspecto necesario que debe formar parte de la formación inicial y permanente del profesorado. La aceptación y superación de tales limitaciones suponen un primer punto de partida a partir del cual abordar la puesta en práctica de estrategias de cesión de responsabilidad de la evaluación en el aula de educación física.

## BIBLIOGRAFÍA

- Bagnano, K., y Griffin, L. (2001). Making intentional choices in physical education. *Journal of Physical Education, Recreation & Dance*, 72(5), 38-46.
- Barrio, J. M. (2000). *Elementos de Antropología Pedagógica* (p.86). Madrid: Rialp
- Buchman, M. (1986). The priority of knowledge and understanding in teaching. En L. G Katz y J. D Ratz (Eds.). *Advances in teacher education* (p. 69). Volumen II. Ablex publishing.
- Deci, E. L., y Ryan, R. M. (1985). *Intrinsic motivation and Self-determination in human behavior*. New York: Plenum.
- Estebaranz, A. (2001). La enseñanza como tarea del profesor. En C. Marcelo (Ed.). *La función docente* (pp. 98-121). Madrid: Síntesis.
- Gil Flores, J. (1994). Aproximación interpretativa al contenido de la información textual. En J. Gil Flores (Ed.), *Análisis de datos cualitativos. Aplicaciones a la investigación educativa* (pp. 65-107). Barcelona: PPU.
- González Rey, F. L. (2000). *La investigación cualitativa en psicología. Rumbos y desafíos*. México: Thomson.
- Goudas, M., Dermitzaki, I., y Bagiatis, K. (2000). Predictors of students intrinsic motivation in school physical education. *European Journal of Psychology of Education*, 15, 271-280.
- Gutiérrez, M. (2005). Enseñando razonamiento moral en las clases de educación física escolar. *Motricidad*, 14, 1-22.
- Hassandra, M., Goudas, M., y Chroni, S. (2003). Examining factors associated with intrinsic motivation in physical education: a qualitative approach. *Psychology of Sport and Exercise*, 4, 211-223.
- Moreno, J. A., Parra, N. y González-Cutre, D. (2008). Influencia del apoyo a la autonomía, las metas sociales y las relaciones con los demás sobre la motivación en las clases de educación física. *Psicothema*, 20(4), 636-641.
- Miserandino, M. (1996). Children who do well in school: Individual difference in perceived competence and autonomy in above average children. *Journal of Educational Psychology*, 88, 203-214.
- Ntoumanis, N. (2001). A self-determination approach to the understanding of motivation in physical education. *British Journal of Educational Psychology*, 71, 225-242.
- Prusak, K. A., Treasure, D. C., Darst, P. W., y Pangrazi, R. P. (2004). The effects of choice on the motivation of adolescent girls in physical education. *Journal of Teaching in Physical Education*, 23, 19-29.
- Schön, D. (1998). *El profesional reflexivo: cómo piensan los profesionales cuando actúan*. Barcelona: Paidós.
- Sicilia, A., y Delgado, M. A. (2002). La recogida de datos. En Sicilia y Delgado (Eds.), *Educación Física y Estilos de enseñanza* (pp. 97-114). Barcelona: Inde.
- Sicilia, A., y Fernández-Balboa, J. M. (2006). Ethics, politics and bio-pedagogy in physical education teacher education: easing the tension between the self and the group. *Sport, Education and Society*, 11(1), 1-20.
- Sicilia, A., y Brown, D. (2008). Revising the paradigm shift from the versus to the non versus notion Mosston's Spectrum of teaching styles in physical

- education pedagogy: a critical pedagogical perspective. *Physical education & Sport pedagogy*, 13(1), 85-108.
- Siedentop, D. (1998). La ecología de la Educación Física. En Siedentop (Ed.), *Aprender a Enseñar la Educación Física* (pp. 95-110). Barcelona: Inde.
- Standage, M., y Treasure, D. (2002). Relationship among achievement goal orientations and multidimensional situational motivation in physical education. *British Journal of Educational Psychology*, 72, 87-103.
- Vera, J. A., y Moreno, J. A. (2007). Entre la cesión y la aceptación de responsabilidad de la evaluación en el área de educación física. En J. Castellano, y O. Usabiaga (Eds.), *Investigación en la Actividad Física y el Deporte II* (pp. 559-566). Vitoria: Universidad del País Vasco.
- Wallhead, T. L., y Ntoumanis, N. (2004). Effects of Sport Education Intervention on Student' motivational Responses in Physical Education. *Journal of Teaching in Physical Education*, 23, 4-18.
- Ward, P. (2006). What We Teach Is as Important as How We Teach It. *Journal of Physical Education, Recreation & Dance*, 77, 8.
- Woods, M. (1998). *Investigar el arte de la enseñanza. El uso de la etnografía en la educación*. Barcelona: Paidós.
- Woods, M., y Hammersley, M. (1995) *Género, cultura y etnia en la escuela*. Barcelona: Paidós.
- Yonemura, K., Fukugusakio, Y., Yoshinaga, T., y Takahashi, T. (2003). Effects of Momentum and climate in Physical Education class on students' formative evaluation. *International Journal of Sport and Health Science*, 2, 25-33.
- Zabalza, M. A. (1991). Los diarios como instrumento de investigación del pensamiento de los profesores, en M. A. Zabalza (Ed.), *Los diarios de clase: Documentos para estudiar cualitativamente los dilemas prácticos de los profesores* (pp. 107). Barcelona: PPU.