



UNIVERSIDAD DE JAÉN

**FACULTAD DE HUMANIDADES Y
CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN
DEPARTAMENTO DE
LA EXPRESIÓN MUSICAL,
PLÁSTICA Y CORPORAL**

TESIS DOCTORAL

**ANATOMÍA EN EL APRENDIZAJE EN
EDUCACIÓN FÍSICA Y RELACIONES CON LA
FELICIDAD Y CON LA ATRIBUCIÓN DE LA
MOTIVACIÓN DE LOGROS, DE UN GRUPO
DE ALUMNOS/AS DEL TERCER CICLO DE
EDUCACIÓN PRIMARIA. UN ESTUDIO DE
CASOS**

**PRESENTADA POR:
ALBERTO JOSÉ PRIETO ROMÁN**

**DIRIGIDA POR:
DR. D. JUAN ANTONIO PÁRRAGA MONTILLA
DR. D. JOSÉ ALFONSO MORCILLO LOSA**

JAÉN, 4 DE JULIO DE 2014

ISBN 978-84-8439-883-7





Universidad de Jaén

INFORME DE LOS DIRECTORES DE TESIS

JOSÉ A. MORCILLO LOSA y **JUAN A. PÁRRAGA MONTILLA**, profesores del Departamento de Didáctica de la Expresión Musical, Plástica y Corporal de la Universidad de Jaén, como directores de la Tesis Doctoral: **“AUTONOMÍA EN EL APRENDIZAJE EN EDUCACIÓN FÍSICA Y RELACIONES CON LA FELICIDAD Y LA ATRIBUCIÓN DE LA MOTIVACIÓN DE LOGRO, DE UN GRUPO DE ALUMNOS/AS DEL TERCER CICLO DE EDUCACIÓN PRIMARIA. UN ESTUDIO DE CASOS”**, de la que es autor **D. ALBERTO PRIETO ROMÁN**

HACEN CONSTAR: Que la presente Tesis Doctoral ha sido realizada bajo nuestra dirección y cumple los requisitos necesarios para acceder al grado de Doctor.

Y para que conste, se expide el presente en Jaén a 28 de mayo de 2014.

Fdo.: JOSÉ A. MORCILLO LOSA

Fdo.: JUAN A. PÁRRAGA MONTILLA





Dedicatorias

A ti Inma, por tu paciencia y comprensión.

A ti Alberto por tu impaciencia e incomprensión.

Vosotros sois mi experiencia de interés y mi actividad de flujo.

A mi familia por su apoyo incondicional.

Vosotros sois la calma de muchas de mis tormentas.

A mis amigos de los “cinco dedos de la mano”.





Agradecimientos

Inma, te agradezco tu escucha, tus diseños, tu creatividad contagiosa. Has constituido el vértice de Maslow en cada momento de la investigación.

Jesús Fernández; probablemente no sería el que soy si no te hubieras cruzado en mi camino. Contigo aprendí a relativizar el conocimiento que muchos intentan universalizar. Me mostraste como Frost, el camino menos transitado. Has sido mi maestro.

Agustín Masegosa y Emilia Zapata; gracias por conseguir aquello que poca gente conoce y reconoce: vuestra amistad incondicional.

Manuel Sánchez y Óscar Ros, me entendéis y aceptáis tal y como soy. Nuestros momentos siguen siendo y serán los que fueron. Gracias por vuestras reflexiones y consejos.

Compañeros, maestros y maestras; habéis comprendido que mi espacio y mi tiempo es relativo. Gracias por dejarme ocupar momentos “innecesarios” de vuestro necesario tiempo.

Ana B. Piqueras, Maestra de Pedagogía Terapéutica y Alicia, Educadora del aula específica, por acompañarme estos años repletos de reflexiones, y al mismo tiempo, kilómetros de comprensión y escucha compartida.

Agripina Sánchez, has representado una auténtica fuente de conocimiento práctico, un libro abierto de soluciones a problemas cotidianos, una directora competente, una amiga, una madre pedagógica.

Juan Ruiz, Inspector de Educación de referencia, no sólo de zona, sino de conocimiento, de dejar hacer, reinventar, crear... Representas el lugar y el momento oportunos. Me has dado la oportunidad de desempeñar la función directiva, y la facilidad de poner en marcha mis “experiencias de interés”. Gracias a ti nació mi particular felicidad y atribución de mi motivación de logro.

José Alfonso Morcillo; de forma paralela, me has acompañado. Has estado presente en casi toda mi formación actual. Has sido el entrenador, el preparador físico, el profesor de



metodología, uno de los directores de la presente tesis... Eres una auténtica fuente de inspiración como trabajador y como persona.

Juan Párraga, mi director de tesis. No me conocías y aún así te ofreciste. Me has dado la oportunidad de cumplir un sueño que siempre imaginaba, pero que nunca creí que llegaría a hacer realidad; el poder visitar un aula de la Universidad y mostrar nuestro trabajo; la posibilidad de compartir una pequeña parte de conocimiento, con una gran parte de nuestro mundo.

Miguel Ángel Morales, no te conozco aunque sí te he leído. Has resuelto un problema de resultados con el que interpretar lo que estaba pasando.

José Ramón, informante clave para obtener resultados fiables y válidos. Gracias por ser un miembro más del Aula de la Felicidad.

Colaboradores, integrantes de los grupos de discusión, gracias por vuestro tiempo, experiencia y ayuda desinteresada.

Familias entrevistadas, habéis sido la cámara sin cámaras, los “guardaespaldas” de cada proyecto de aula. Me habéis apoyado en todo momento. Juntos hemos vivido dos años inolvidables.

El aula de la felicidad. Gracias por acompañarme. Me habéis enseñado a ser feliz en el aula, a encontrarle sentido a la enseñanza. Me habéis enseñado a ser maestro. Habéis hecho posibles vuestras competencias y mis incompetencias. Gracias por vuestra espontaneidad, por vuestras experiencias de interés, por vuestro apoyo en momentos difíciles. Nunca olvidaré vuestras sonrisas, vuestros blogs, vuestras iniciativas, nuestros recuerdos, nuestro “Aula de la felicidad”...

A María, una alumna más del Aula de la Felicidad, porque inspiraste y compartiste con nosotros muchos de nuestros proyectos. Nunca te fuiste. Siempre te recordaremos.

A Huéscar, un lugar inolvidable que me ha hecho vivir todo lo posible e imposible. Te esperaré siempre.



ÍNDICE





ÍNDICE	7
RESUMEN	13
CAPÍTULO I: INTRODUCCIÓN	17
1.1. CONSIDERACIONES INICIALES	19
1.2. SINOPSIS	21
1.3. MOTIVACIONES PERSONALES	23
1.3.1. SALA 1: El efecto mariposa	23
1.3.1.1. Escena 1: Alumnado Actor-Espectador: Aprender en continua incertidumbre	23
1.3.1.2. Escena 2: Cultura y Educación: Pedagogía de calidad	25
1.3.2. SALA 2: Escuela, “Ciudad de la alegría”	28
1.3.2.1. Escena 3: Teoría metodológica mitryniana: Un aula cercana a la realidad	28
1.3.2.2. Escena 4: El plano secuencia del maestro: Metaevaluación	30
1.3.3. SALA 3: “Hoy empieza todo”	31
1.3.3.1. Escena 5: Pedagogía de la libertad, performática y concepto de rizoma	31
1.4. ANTECEDENTES Y ESTADO ACTUAL DEL TEMA	35
1.4.1. Antecedentes relacionados con la autonomía en el aprendizaje	35
1.4.2. Antecedentes relacionados con el uso de edublogs y las TIC.	40
1.4.3. Antecedentes relacionados con la atribución de la motivación de logro	47
1.4.4. Antecedentes relacionados con la felicidad y el estado de flow	54
CAPÍTULO II: MARCO TEÓRICO	61
2.1. Autonomía, felicidad y motivación	63
2.1.1. Autonomía en el aprendizaje	63
2.1.1.1. “Aprendizajes libres”: Antecedentes pedagógicos	63
2.1.1.2. Autonomía en el aprendizaje: Aproximación a su definición	68
2.1.1.3. Factores determinantes del aprendizaje autónomo	88
2.1.1.4. Performance como estrategia de enseñanza para el aprendizaje autónomo	91
2.1.1.5. Enseñar para “autoenseñar”	93
2.1.2. El “Aula de la Felicidad”	98
2.1.2.1. ¿Qué es la felicidad?: Revisión terminológica y aproximación conceptual	98
2.1.2.2. Teorías en el estudio de la felicidad	103
2.1.2.3. Inteligencia emocional y felicidad	105
2.1.2.4. Eudaimonía, Aristóteles y felicidad: “¿Filicidad y Filonomía?”	108
2.1.2.5. La Psicología positiva: felicidad y ciencia	114
2.1.2.6. El aula feliz: Práctica de la pedagogía del interés	118
2.1.3. Motivación en el aprendizaje	125
2.1.3.1. Revisión terminológica	125
2.1.3.2. Teorías más relevantes	131
2.1.3.3. Componentes de la motivación	133
2.1.4. Relaciones terminológicas en el ámbito de la Educación Física	137
2.1.4.1. Teorías en el modelo de autonomía y motivación autodeterminada	137
2.1.4.2. Motivación autonomía en el aprendizaje	143
2.1.4.3. La proactividad y cualidades de la felicidad	146
2.2. El área de Educación Física en el marco normativo	148
2.2.1. Marco contextual: Sistema Educativo actual	148
2.2.2. El área de Educación Física en el currículo de Educación Primaria	152
2.3. Blogs, Weblogs y Edublogs: Aplicación y uso en el desarrollo de experiencias de interés ..	159



2.3.1. Conceptualización: “http://blogquees.blogspot.com.....	159
2.3.2. Edublogs y autonomía en el aprendizaje: “http://blogyautonomia.blogspot.com	162
2.3.3. Experiencias de interés: ¿Nuevas áreas curriculares?	165
CAPÍTULO III: PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA, FOCO Y OBJETIVOS DE INVESTIGACIÓN ..	175
3.1. Planteamiento del problema	177
3.2. Foco y objetivos de investigación	180
CAPÍTULO IV: METODOLOGÍA DE LA INVESTIGACIÓN	183
4.1. Consideraciones iniciales: justificación	185
4.2. El paradigma cualitativo. Tipo de investigación	186
4.2.1. La etnografía como método.....	188
4.2.2. La investigación-acción	192
4.2.3. El estudio de casos	194
4.2.4. El estudio longitudinal	196
4.3. Diseño de la investigación. Tipo de estudio.....	193
4.4. Participantes	198
4.4.1. Grupo experimental.....	198
4.4.2. Grupo control	198
4.4.3. Colaboradores.....	199
4.5. instrumentos de la investigación	200
4.5.1. Instrumentos cuantitativos	200
4.5.1.1. Escala de autonomía; Reinboth y Duda (2006).....	200
4.5.1.2. Escala de felicidad; Godoy-Izquierdo y Godoy García (2008).....	201
4.5.1.3. Escala atribucional de motivación de logro (EAML); Manassero y Vázquez (1997)	202
4.5.2. Instrumentos cualitativos	202
4.5.2.1. Observación sistemática y asistemática	202
4.5.2.2. Entrevista	204
4.5.2.3. Diario.....	206
4.5.2.4. Grupos de discusión	208
4.5.2.5. Blogs individuales y colectivos.....	209
4.5.2.6. Vídeo.....	209
4.5.2.7. Grabadora de voz	210
4.5.2.8. Los rizomas de aula.....	211
4.5.2.9. Categorización de variables.....	211
4.6. Procedimiento	217
4.7. Consideraciones éticas	222
CAPÍTULO V: RESULTADOS	225
5.1. Resultados Escalas Cuantitativas	227
5.1.1. Homogeneidad inicial.....	227
5.1.2. Después del período de tratamiento.....	229
5.1.3. Valoración del tratamiento	232
5.2. Descripción de matrices como introducción a los resultados de los grupos discusión y las entrevistas.	234



5.3. Resultados de los grupos de discusión: Matrices	235
5.3.1. Grupo de discusión Docentes Especialistas Educación Física: Matrices fuentes de información y ordenación	235
5.3.2. Grupo de discusión Docentes Universidad de Jaén: Matrices fuentes de información y ordenación.....	239
5.3.3. Grupo de discusión Alumnado de Educación Física en Prácticas Universidad de Jaén: Matrices fuentes de información y ordenación.....	241
5.3.4. Grupo de discusión Docentes Especialistas Educación Física: Matrices de variables de investigación.....	243
5.3.5. Grupo de discusión Docentes Universidad de Jaén: Matrices de variables de investigación.....	245
5.3.6. Grupo de discusión Alumnado de Educación Física en Prácticas Universidad de Jaén: Matrices de variables de investigación.....	247
5.4. Resultados de las Entrevistas: Matrices	250
5.4.1. Resultados de Entrevista a Informante 1: Inspector de Zona.....	250
5.4.2. Resultados de Entrevista a Informante 2: Directora	251
5.4.3. Resultados de Entrevistas a Familias.....	253
5.4.4. Resultados de Entrevista a Informante 3: Docente.	255
5.5. Resultados de blogs individuales y blogs colectivos	256
5.6. Resultados de wiki-diario	288
5.7. Resultados de programa de radio	293
5.8. Resultados de los rizomas de aula	295
5.9. Resultados vídeos sesiones autogestionadas	299
5.10. Triangulación de resultados	314
CAPÍTULO VI: DISCUSIÓN	321
6.1. Análisis, interpretación de resultados y comparación con estudios similares	323
6.1.1. Categoría de autonomía en el aprendizaje.....	323
6.1.2. Categoría de felicidad en el aprendizaje.....	348
6.1.3. Categoría de atribución de la motivación de logro.....	357
6.1.4. Categoría de edublogs.....	368
CAPÍTULO VII: CONCLUSIONES	381
7.1. Conclusiones	381
7.2. Perspectivas de futuro para la práctica profesional y para la investigación	382
7.3. Limitaciones del estudio	384
CAPÍTULO VIII: REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS	387
ÍNDICE DE TABLAS, FIGURAS E IMÁGENES	409
ANEXOS	417





RESUMEN





RESUMEN

El documento que se presenta a continuación, persigue evaluar un proceso de enseñanza-aprendizaje centrado en el desarrollo de la autonomía del alumnado en enseñanza primaria, y que analiza si la autogestión provoca mejores resultados que la enseñanza basada en metodologías tradicionales. Entendemos que de esta manera se consigue desarrollar con mayor eficacia la *competencia de autonomía e iniciativa personal*, favoreciendo el desarrollo del resto de competencias propuestas, e incidiendo además en aspectos relevantes del desarrollo integral, como son la felicidad y la motivación del alumnado; sustento de una adecuada empatía con su proceso de enseñanza aprendizaje.

Se pretende indagar tanto en el nivel de participación activa de los alumnos en el proceso educativo, como en los resultados obtenidos, focalizando la atención en la idea de que “programen su programación didáctica”, haciéndoles partícipes de la gestión de la programación de enseñanza. La propuesta se fundamenta en aplicar un programa de intervención basado en la gestión de un blog individual desde una perspectiva performática, que contribuya a la construcción del conocimiento del alumnado en base a un proceso de investigación-acción que favorezca la adquisición y consolidación de competencias. También se pretende que desde una perspectiva rizomática, mediante el desarrollo de un blog colectivo, se vayan conectando los contenidos aprendidos por cada uno de los alumnos/as participantes. Tíscar (2005) incide en las características de los weblogs, afirmando que *hacen de esta herramienta un instrumento de gran valor para su uso educativo dentro de un modelo constructivista; sirviendo de apoyo al e-learning, estableciendo un canal de comunicación informal entre profesor y alumno, promoviendo la interacción social y dotándolo de capacidad para la experimentación de su propio aprendizaje.*

La importancia de la autonomía de la enseñanza, en contraposición a posturas docentes que hacen de los alumnos meros transmisores de información, favorece que el conocimiento tenga una aplicación real y práctica en su cotidianidad, para que sepan resolver problemas motrices y aprovechar su tiempo libre mediante la transferencia de actividades útiles y significativas para ellos. Pereira (2008), expone las diferencias entre las estructuras cognitivas de los expertos y los aprendices, a las que denomina “experiencias de interés rizomáticas”, o “zona de encuentros cognitivos entre ambos”, que se caracteriza por ser difusa, borrosa, imprecisa y blanda (Kosko, 1995, 2000) y está signada por condiciones particulares, intrínsecas a cada estudiante. Siguiendo a Rudduck (1999), la investigación se podría ubicar en el marco de la innovación, analizando e interpretando la autonomía de aprendizaje, que ha sido estudiada por diferentes expertos como una necesidad para garantizar la enseñanza en libertad. En esta



línea Pennac (2008), en “El mal de Escuela”, indica que *habría que inventar un tiempo especial para el aprendizaje*; y Martínez Rodríguez (1995) se cuestiona si *¿tiene el alumnado posibilidad o derecho a realizar innovaciones?* Cuestiones estas, que conectan con la idea de no caer en que el alumnado aprenda y trabaje sin sentido, debiéndose favorecer, como dice Perrenoud (1993) en el marco del currículum oculto, *que se produzca el aprendizaje del oficio del alumno como algo asumido e invariable*.

Como hipótesis o foco de investigación planteamos que, con la intervención experimental propuesta, el alumnado aumenta su grado de autonomía en el aprendizaje de contenidos del área de Educación Física, mediante el empleo de edublogs y la autogestión de las sesiones de Educación Física y, como consecuencia, se incrementa la motivación/predisposición, la felicidad y las relaciones entre iguales y entre docente/discente. Como objetivos principales planteamos identificar evidencias de aprendizaje autónomo, comprobar el grado de felicidad del alumnado, verificar si el trabajo autónomo aumenta la motivación hacia la investigación del área de Educación Física y triangular las relaciones existentes entre autonomía en el aprendizaje, felicidad y motivación de logro.

Dadas las características del trabajo y la complejidad para obtener información relevante se plantea un estudio de casos, en el que se interviene sobre un grupo experimental que trabaja con la metodología propuesta, mientras paralelamente existe un grupo control que utiliza la metodología tradicional desarrollada en el centro. En relación a las técnicas de recogida de información, se ha utilizado en menor medida, la metodología cuantitativa, con instrumentos que aportan datos sobre variables de autonomía, motivación y felicidad, comparando dos momentos educativos (pre y post). En consecuencia, la metodología cualitativa, cuasi etnográfica, es la que tuvo mayor peso, permitiéndonos indagar de manera profunda en aspectos difíciles de conocer con otro tipo de metodología. Para ello se usaron diferentes herramientas entre las que destacan la observación, las entrevistas y los grupos de discusión. En síntesis, destacamos la importancia que en estudios contextuales como el que nos ocupa tiene el empleo de una metodología mixta, mediante la combinación de la cuantitativa y la cualitativa siendo ambas complementarias y enriquecedoras la una respecto a la otra.



CAPÍTULO I: INTRODUCCIÓN





CAPÍTULO I: INTRODUCCIÓN

1.1. CONSIDERACIONES INICIALES

Con el documento que pretendemos redactar a continuación, trataremos de justificar la importancia de la autonomía, la felicidad y la motivación en el aprendizaje. Además, comprobaremos si el empleo de blogs en Educación Física, favorece dicho aprendizaje, a la vez que relaciona los tres conceptos mencionados. Inicialmente, nos gustaría expresar aquello que nos ha motivado a investigar, tratando de buscar nuevas formas de enseñar y de aprender; nuevas iniciativas que emprender para, en definitiva, alcanzar mejores resultados, pero sobre todo, que éstos sean verdaderamente significativos e importantes para el futuro del alumnado de Educación Primaria.

Comprender el presente documento implica entender el proyecto inicial que originó una primera reflexión teórica fundamentada en la libertad de aprendizaje. Esta primera aproximación debía partir de una experiencia de interés, de un tema que me resultara atractivo y familiar. Fue así como el propio proceso de enseñanza-aprendizaje comenzó a adquirir sentido de la mano del cine. Comprendí que el proceso de creación de una película, desde la idea creativa hasta su puesta en escena, configura un entramado similar al empleado en el ámbito educativo, hasta la creación y puesta en marcha de la programación didáctica.

Es por ello, por lo que el cine, a modo de metáfora, nos ayudó a desarrollar y redactar esta primera reflexión teórica, que deriva de nuestra propia práctica docente, haciendo uso del mismo para la elaboración del presente documento. A continuación, ofrecemos este primer acercamiento cinematográfico. El símil del cine y el proceso educativo, contribuyó además a estructurar este trabajo, permitiendo asimilar mejor la reflexión en su conjunto; y suponiendo un estímulo para el alumnado en la adquisición de los distintos contenidos curriculares.

Antes de empezar este relato, nos gustaría también aclarar algunas consideraciones más, que debemos tener en cuenta en la lectura de la tesis. En primer lugar, al repetirse en numerosas ocasiones la referencia a los alumnos, me referiré a ellos en masculino, aunque con ellos quiera expresar también el femenino.

Por otro lado, nos parece importante matizar que los antecedentes de investigación de la presente tesis, van a ser redactados siguiendo una serie de criterios:

- Criterio temporal: Los antecedentes irán apareciendo del más antiguo al más actual.



- Criterio temático: Los temas principales sobre los que se investiga, son la autonomía, la felicidad, la motivación y el uso de edublogs; por lo que se expondrán por separado, respetando el criterio temporal señalado.

Por último, en los capítulos que se incluyen en el punto dedicado a las motivaciones personales, se harán referencias personales que no incluirán en algunos casos su año correspondiente, ya que se harán de acuerdo a criterios de memoria y experiencia, aprendidos durante la formación adquirida tanto en la facultad como en contextos informales, populares y habituales.

Aclarada la metáfora del cine, queremos empezar, por tanto, este trabajo, con una sinopsis, un relato cinematográfico personal, que de forma paralela, nos lleva a empatizar con el arte de investigar, el sentirse perdido y al mismo tiempo encontrado; el pensar en el pasado, para comprender nuestro presente. Comienza de este modo una “película”, con la que tratamos, en resumen, de entretener e incentivar a crear algo desconocido, a partir de lo que conocemos.



1.2. SINOPSIS

Cuando entré por la puerta, me sentía cansado y a la vez angustiado por la cantidad de trabajo que se me venía encima. Odiaba el desorden y aquellos días descontrolados aceleraban mi tensión y mis ganas de evasión. Me dirigí entonces a la biblioteca del salón principal y busqué entre mis libros, algún párrafo, alguna frase que me hiciera reflexionar, que me relajara. Busqué inicialmente en el apartado de filosofía. Leí el Misterio de la Caverna de Platón y recordé mis años de instituto junto a mis amigos Juan y Alberto. Pensé en las peripecias de nuestro hacer nocturno y una sonrisa, sentenció aquella imagen. Justo en ese momento dejé el libro en la sección de literatura pues, movido por la nostalgia, recordé aquellos días adolescentes, como mis inicios en la escritura, mis primeras líneas emborronadas. Me aventuré entonces a quitar el polvo a uno de los libros del genial Pablo Neruda, buscando entre sus odas un ápice de optimismo, y en sus veinte poemas, algún verso que me inspirara.

Se apoderó de mí entonces la tristeza al invadirme un sentimiento de dolor por la pérdida de mi mujer. Saboreé su primer verso, su primer poema. Ávido y desesperado acudí a la sección de novela y extraje aquella que proyectamos juntos. Releí sus ideas, sus maneras de ser en cada línea del epílogo.

Al poco tiempo, mi rostro estaba repleto de lágrimas. Reposé mi espalda sobre una de las estanterías y divisé el horizonte o qué sé yo por la ventana. Anocheció sin darme cuenta. Casi de soslayo, y por sorpresa, dirigí mi mirada perdida hacia un libro encontrado hacía unos días sobre un banco de un parque vecino: "Historia del Arte contada por Gombrich"; un auténtico manual con las mejores obras de la historia y un análisis exhaustivo de las mismas. Evocó la mañana en la que visité con mis alumnos la Sagrada Familia, arquitectura inconclusa, como las emociones que iban y venían a mi cabeza, y los acelerones que mi corazón superponía sobre las mismas. Recorrí la biblioteca, encaminándome hacia el extremo contrario, buscando un libro de cuentos que usé con aquellos alumnos y alumnas, uno de tantos días en la escuela.

Leí, reflexioné, pensé, evoqué, me sinceré... Fueron muchos verbos los que me asaltaron aquel día de invierno. Cansado de buscar, me senté en el diván enfrente a la biblioteca que tantas veces usaba como terapia, y eché de nuevo un vistazo a la biblioteca. Durante toda la tarde había ido de un lugar a otro de aquellas estanterías investigando; había pasado largas horas leyendo, y los libros que en principio se encontraban ordenados, estaban ahora



“desordenados” en secciones distintas a su temática de procedencia. Comprendí aquel desorden, entendí que no era más que el mapa “literal” de toda mi vida, el caos existencial de cada una de mis vivencias, la riqueza de todos y cada uno de los problemas que había vencido, la cadena de experiencias que me había hecho vivir sin pensar siquiera en “sobrevivir”. Fue el mejor momento del día, o al menos, el más tempestuoso y a la vez, el más calmado y relajado. Es este el escueto relato metafórico y cinematográfico de mi reflexión, sobre el arduo proceso de elaboración y desarrollo de esta investigación.

En el documento que a continuación presento, comenzaré haciendo un recorrido por diferentes “salas de cine”, cada una de las cuales, simboliza las ideas previas que hicieron arrancar mi curiosidad por afrontar este proyecto. Constituyen la inquietud y el hilo conductor que dan pie a todo el proceso posterior, tanto teórico como empírico, originando finalmente el tema de estudio que da nombre a la presente tesis doctoral.

Las referencias reseñadas a lo largo del siguiente documento, constituyen los auténticos artífices de mis ideas, ya que cualquier proyecto no posee una identidad acabada y única en sí misma, sino una construcción global, interactiva y cooperativa.

A todos ellos gracias por su educación bibliográfica inicial en el ámbito de la investigación.



1.3. MOTIVACIONES PERSONALES DEL INVESTIGADOR (“MAKING OF”)

1.3.1. SALA 1: “El efecto mariposa”

1.3.1.1. Escena 1: Alumnado-Actor-Espectador: Competencia para “aprender a pensar en continua incertidumbre”

Inicialmente, me gustaría enfatizar el proceso de aprendizaje del alumnado, profundizando en dos aspectos que definen sus maneras de aprender, y enfrentarse a una realidad educativa contrapuesta a su realidad cotidiana:

Tiempos de compromiso-aprendizaje: En palabras de Pennac (2008) en “El mal de Escuela”, habría que inventar un tiempo especial para el aprendizaje.

En la actualidad, nos movemos bajo el estímulo opresivo de las prisas, los resultados eficaces y lo “más importante”, eficientes; buscamos la inmediatez y eso es algo que nuestros alumnos/as no acaban de entender o a lo que cualquier persona en su “pellejo” no se acabaría de adaptar. Quiero destacar en este sentido el título de la carta que reciben ahora los alumnos de Harvard, “Ir más despacio”. Es decir, toda nuestra agitación, se transmite al niño/a quien tiene que ir al colegio, después a inglés, después a la escuela de música, después a hacer los deberes..., y después a la cama que mañana hay que madrugar. Una sucesión de acontecimientos y actividades que no se repiten día tras día mientras el niño/a pide auxilio sin que nosotros le prestemos atención. Santos Guerra (2009) expone en su obra “La pedagogía contra Frankenstein y otros textos frente al desaliento educativo”, este manifiesto: *Nuestro siglo que empezó y se ha desarrollado bajo la insignia de la civilización industrial, primero inventó la máquina y luego la tomó como el modelo de vida. Estamos esclavizados por la velocidad y todos hemos sucumbido al virus insidioso: vivir rápido, una actitud que trastorna nuestros hábitos, invade la intimidad de nuestros hogares y nos obliga a ingerir la llamada comida rápida.*

Se trata del movimiento Slow Food (comida lenta), que no es más que una llamada de atención desesperada y empática desde la mirada del niño/a.

Esto se manifiesta en el aula mediante la ansiedad que manifiesta el profesorado por terminar el libro de texto o la programación marcada al inicio de curso, sin tener en cuenta los ritmos, los intereses y las motivaciones individuales.



Espacios de compromiso-aprendizaje: Las barreras espaciales son una constante en los centros educativos. Se suele cumplir una paradoja y es la existencia de centros TICs y Escuelas TICs 2.0, dotados de un amplio despliegue de medios tecnológicos a los que se les presupone una “magia” innovadora, que se contrapone con la distribución de las mesas con las que se han organizado algunas aulas, sin dejar lugar a la reorganización. Por otro lado, no existe una conciencia de aulas abiertas, que dé lugar a agrupamientos flexibles inter niveles, inter ciclos e incluso inter etapas.

Otro de los problemas, que afectan al aprendizaje del alumnado, es la falta de entendimiento entre lo que se pretende transmitir y lo que se desea aprender. A menudo, el uso del libro de texto como única herramienta, se antepone a la libertad de aprendizaje, a un aprendizaje real que conecte con su propia naturaleza. Surge por tanto el interrogante que plantea Martínez Rodríguez (1995) con su capítulo “¿Tiene el alumnado posibilidad o derecho de realizar innovaciones?” De forma anecdótica, podemos remontarnos a la etimología de la palabra infancia, del latín *fans*, que significa hablar. A esta palabra se le añade la partícula *in-*. Si unimos *in-* y *fans*, podemos advertir el verdadero significado, en su origen, de la palabra infancia: aquel que no tiene nada que decir. Vivimos en un período en el que la parentocracia, la maistrocracia,... se impone, creyéndonos poseedores absolutos de la verdad y la razón del niño/a. De acuerdo con Perrenoud (1990) en el marco del currículum oculto, se produce el aprendizaje del oficio del alumno/a como algo asumido e invariable. El alumno/a aprende y trabaja sin sentido. A esto se puede añadir según Perrenoud (2006), *hablar del sentido del trabajo, de los saberes, de las situaciones y los aprendizajes, esbozando tres tesis:*

1. *El sentido se construye, no está dado de antemano.*
2. *Se construye a partir de una cultura, de un conjunto de valores y representaciones*
3. *Se construye en situación, dentro de una interacción y una relación*

La máquina escolar enseña a actores sometidos a un guión teórico-práctico prefijado. Ningún ser humano se deja llevar por el sinsentido, intentando explicar todo aquello que desconoce. Es por ello por lo que no podemos dar la espalda al sentido que otorga el alumno/a a su propio aprendizaje. Se puede desprender de esta afirmación la hipótesis de que sea esta precisamente la causa de la desmotivación y el fracaso escolar. El alumnado no entiende a menudo la aplicación práctica de contextos de aprendizaje reproductivos que poco o nada se acercan a su realidad. Hemos de considerar y defender pues, la posibilidad de que el alumno/a



tenga cabida en la propia confección y desarrollo del currículum, o al menos la libertad del actor/actriz en la interpretación del guión de la película. Al igual que Vigotsky (1978) definía la zona de desarrollo próximo como aquella que existe entre lo que se sabe y lo que se puede aprender con ayuda, deberíamos establecer una zona o espacio de próximo desarrollo, acercándonos a lo que el alumno/a quiere y necesita aprender.

En el inglés antiguo el verbo aprender (learn) significaba enseñar o dejar aprender, además de aprender. Así de acuerdo con Van Manen (2004), *sería correcto decir que alguien podía aprender a alguien a aprender algo*. En este sentido el profesor o el padre/madre que es capaz de dejar aprender debe ser un aprendiz mejor aún que el niño al que se le deja aprender.

Es fácilmente deducible que lo importante en la transmisión o mediación de conocimientos no está en el qué sino en el cómo. Van Manen (2004) finaliza además su artículo revelando el verdadero significado de la enseñanza basada en el alumno y su libertad de aprendizaje, indicando que *los buenos profesores son lo que enseñan*. Recordemos también aquella otra frase popular de Simón Bolívar: *Profesor es aquel que enseña, maestro es aquel de quien se aprende*.

1.3.1.2. Escena 2: Cultura y Educación: Pedagogía de calidad

Partiendo de Zabalza (2004), *innovar no es sólo hacer cosas distintas sino hacer cosas mejores; y además, mantener los cambios hasta tanto se haya podido consolidar la nueva cultura que los cambios conllevan necesariamente*.

Irremediamente cuando hablamos de educación, hemos de hablar de cultura, tal y como indica Da Silva (2001). Es decir, siempre que se enseña algo, forma parte de la cultura, al igual que la cultura siempre nos enseña algo. Se trata de una inevitable relación de reciprocidad sobre la cual hemos de reflexionar a modo de introducción para desenmarañar e incluso desenmascarar el entramado de estímulos que propone nuestra sociedad para conseguir que nuestra educación sea considerada como de calidad. Partiendo de la idea anterior todo lo que nos rodea, constituye un elemento integrante de nuestra cultura, y nos enseña a comportarnos, expresarnos, etc. Así, hemos de considerar aquello cercano al alumno/a también como pedagógico, independientemente del mensaje que transmita.



Esta reflexión generalista nos hace dudar del verdadero valor del proceso de enseñanza-aprendizaje, si tenemos en cuenta que en la mayoría de los casos, dicho proceso sobre todo de enseñanza, no se corresponde con la realidad próxima del niño/a. Resulta por tanto necesario, realizar un análisis del actual currículum para acercarnos a una respuesta de calidad real. Algunos autores como Henry Giroux, Shirley Steinberg, etc, ya lo hicieron en lo que se denominó “crítica cultural del currículum”. En concreto, el primero, se centró en la pedagogía de los medios, cuestionando los mensajes educativos de determinadas películas tales como “La Sirenita” o “Aladín”, cargadas de presupuestos etnocéntricos y sexistas. Del mismo modo, la propia pedagogía escolar ha sido estudiada por las industrias culturales, quienes venden sus productos apoyándose en planteamientos, a priori, pedagógicos. Es decir, de acuerdo con Da Silva (2001), existe en la actualidad una permeabilidad e interpenetración de las pedagogías culturales y la pedagogía propiamente escolar, que implica una crítica tanto curricular como cultural. En este sentido, he de señalar que esta crítica cultural cercana a la realidad, suele formar parte del currículum oculto. Es decir, no suele estar presente en nuestra actuación pedagógica sino que se asume la información a través de los cánones que experimentamos. (Relación belleza-aceptación, feminismo-reivindicación, etc).

De acuerdo con Lipovetsky (2003), en una sociedad multiestimulada y eminentemente consumista, se busca alcanzar las necesidades de realización personal inmediata, recetas en vistas a alcanzar un mayor bienestar subjetivo. En este sentido, si bien la cultura de la inmediatez ha emergido en nuestras escuelas, debemos plantearnos si la pedagogía de la inmediatez debería imponerse en nuestra aulas.

Hemos de elevar nuestro nivel de reflexión y pensar que actualmente cuando evaluamos la educación lo hacemos bajo criterios de eficacia y eficiencia como es el caso del informe PISA. A colación de esto, Braslavsky (2006), añade que PISA se posiciona en el polo de la pertinencia, y no sólo en el de la eficacia, refiriéndose a que dicho informe no parte de las realidades educativas de cada país, en términos de competencias clave o prioridades.

De forma paralela a esta forma de evaluar, esta misma pedagoga se refiere además, a las formas de actuar, a los métodos y señala, que quienes usan las didácticas no son generalmente quienes las producen. Debemos plantearnos por tanto una pedagogía plural, y en palabras de Fernández (2011) *analizando el concepto de Gestión de la Calidad Total, huir del simplismo, ya que la educación no es un producto*. Los alumnos/as no son clientes que responden a una



oferta-demanda. Cabe preguntarse si Calidad es igual a Política Educativa. Siguiendo a este mismo autor, *la administración no debe designar líderes sino facilitar los medios para que las políticas se lleven a cabo por iniciativas propias.*

En nuestra opinión y desde nuestra experiencia, en las escuelas no se puede considerar la idea de que el docente proponga y la dirección decida al respecto (concepto jerárquico de escuela), sino buscar una calidad integral justa, sustentada en tres dimensiones: político-administrativa; organizativa, y de gestión institucional; Una institución educativa es mucho más que un conjunto de edificios que alberga a aprendices y enseñantes, y bastante diferente a una organización que gestiona un servicio o la producción de “saberes” y títulos; al tiempo que pedagógica y formativa de los y las estudiantes. Del mismo modo la calidad educativa no puede ser evaluada, a partir de productos o rendimientos de los estudiantes que conduzcan a respuestas simplificadas de lo que verdaderamente sucede en el centro, de la realidad y el complejo entramado de relaciones, hechos y fenómenos que configuran la vida de un centro educativo. Esta visión integral de calidad, no puede ser evaluada (ni acreditada) desde enfoques que simplifican la complejidad consustancial a los fenómenos educativos, ni puede valorarse a partir de los rendimientos de los estudiantes.

Construir la calidad educativa, por tanto, es una tarea difícil que exige compromiso y a la vez riesgos, especulaciones e interpretaciones y auténticas revoluciones culturales en el seno de la escuela. Para ello como indicaba Rosellini (2001), *hay que armarse de valor para huir de los equívocos, el único medio para liberarse de prejuicios y fetiches.*

Debemos huir de las evaluaciones estadísticas (entendiendo el término en su más puro sentido etimológico), de los registros que no provocan cambios y mejoras. Las evaluaciones deben desembocar en innovaciones, si verdaderamente sirven para algo. Se busca una calidad educativa unidireccional, administrativa. Es decir, cuando se habla de calidad educativa se enfatiza en criterios descontextualizados, que poco o nada reflejan los aspectos de los que se hace el eterno discurso político de qué es lo importante.

Santos Guerra (1999) analiza los hilos que tejen esta “trampa de la calidad” mediante dos dimensiones: las intrínsecas centradas en el concepto mismo de calidad y las extrínsecas, relacionadas con las aplicaciones del concepto. Este autor define como intrínsecas:

- la simplificación (se identifica el éxito con el rendimiento escolar)
- la confusión (se establecen condiciones de calidad, y éstas en sí mismas son otra condición impuesta)
- la distorsión (se deja a un lado la ética y la moral, cuando en sí mismas constituyen la práctica)
- la tecnificación (se cae en el error de que algo tan complejo es fácilmente medible y objetivable)

Y como extrínsecas:

- la comparación (no se pueden comparar realidades diferentes)
- la manipulación (uso de los datos que beneficia a unos y perjudica a otros)
- la perversión (clasificación de los centros en buenos y malos).

De acuerdo con este autor, los argumentos no se sostienen por ninguna parte desde la que se miren. Las trampas están en cada palabra. Es por ello por lo que se debe abrir los ojos a los que responden a los grandes interrogantes: ¿Qué, cómo, cuándo enseñar y evaluar?, para que respondan bajo una perspectiva crítica, haciéndoles conscientes de las trampas de la calidad, y así desencadenar la propia calidad; introducir la cultura y la calidad en el currículo es por tanto, una tarea pedagógica compleja..

1.3.2. SALA 2: “Escuela, ciudad de la alegría”

1.3.2.1. Escena 3: Teoría metodológica “mitryniana”: Un aula cercana a la realidad

Toda imagen tiene cierto sentido “a priori” antes de que intervenga cualquier combinación para una posible significación. La significación fílmica depende no de una imagen aislada sino de la relación entre diversas imágenes. El realizador trabaja con la realidad, pero después de haber introducido un tratamiento de la misma, el sentido dependerá del espectador. En este sentido el cine trata de mostrar y expresar la realidad del mundo y su proceso de transformación.

El principal exponente de esta teoría del cine, es Mitry (1978). La realidad a veces ficción y la ficción a veces realidad, constituyen el dilema en el que nos movemos en el contexto educativo, cuyos interrogantes, y al mismo tiempo, respuestas, podrían formularse de la siguiente manera: ¿Es actualmente la escuela un reflejo de la realidad cotidiana? ¿Son los contenidos curriculares y los métodos de enseñanza realmente significativos y funcionales?



El cine une la realidad objetiva del mundo, tal como la refleja la fotografía, y la visión subjetiva de ese mundo. En nuestro actual sistema educativo, por el contrario, es la administración bajo una visión subjetiva quien, en muchas ocasiones, intenta transformar la singularidad de cada centro educativo, en una realidad objetiva (diégesis: las imágenes aparecen ante el espectador como si se tratara de cosas reales). Se convierte así, la administración, en el cineasta que construye su propia película. Es, en este caso, cuando la ficción supera la realidad.

En las manos de profesores/as y maestros/as está la responsabilidad de intentar llevar a cabo metodologías que se alejen de la homogeneidad y busquen y fabriquen heterogeneidad y riqueza didáctica para así conseguir que la realidad supere la ficción.

Un ejemplo claro de esta ficción escolar que estamos viviendo es el de la “pedagogía del capital” que explica De Vita (2008), por el cuál la escuela se ha convertido en una organización empresarial provocando un alejamiento entre docente y discente, con la consecuente deshumanización del proceso. Contreras Domingo (2007), introduce un optimista planteamiento intentando acercarse a la realidad escolar: “personalizar la enseñanza”. Pero cómo personalizar la enseñanza si un maestro/a o profesor/a no auto administra su actuación metodológica. Se trata por tanto de personalizar la relación educativa, incluyendo aquí no sólo al alumnado sino a la apertura del profesorado para que la experiencia en continua interacción, adquiera un sentido cooperativo y por tanto personal. Se parte de las relaciones entre profesorado y entre el alumnado de una forma multidireccional, para construir un vínculo de mediación en el que el aprendizaje supera el rango de lo personal y se transforma en humano.

Según el citado autor, *hacer algo propio con lo que nos llega como novedad, ya se trate de un acontecimiento, un saber, una acción*. Ese es el sentido educativo de aprender si quiere ser algo más que reproducción de lo dado, o mera conservación estática de una tradición o un legado.

Quiero destacar aquí las fases que propone Bergala (2007) en la creación del acto cinematográfico que se relacionaría con el acto pedagógico: elegir, algunas cosas en lo real; disponer, situar las cosas unas en relación con las otras; y atacar, que hace referencia a la acción sobre lo elegido y dispuesto, condicionando estas fases en todo momento, la realidad que



se pretende reflejar. Bajo esta consideración añade que el cineasta trata con la realidad, con las cosas del mundo sin las que no habría nada sobre la película.

Las cosas del mundo deben ser aprendidas por el alumnado, tal y como se dan en el mundo, en situaciones de incertidumbre, que permitan desarrollar el sentido crítico y la atención selectiva, tal y como se define en la mente sintetizadora de Gardner (2008). De acuerdo con Morin (2001), se debe enseñar afianzando la humildad que implica la aceptación del propio desconocimiento. Sólo así se podrá acceder al nuevo conocimiento. Ello implica además comprensión y la humanización en la transmisión de dicho conocimiento. No es igual “transmitir saber” que “saber transmitir”, aunque la última debe conducir a la primera de la mejor forma. Se trata en definitiva, de una profesión que conecta con la realidad, de una profesión emocional (Marchesi, 2007).

1.3.2.2. Escena 4: El “plano secuencia” del maestro: Metaevaluación

El plano secuencia, nos aporta un feedback continuo sobre las escenas que queremos que se desarrollen a lo largo de la película. El maestro/a o profesor/a actúa en este sentido como el plano, los ojos de las escenas reales que ocurren en el aula ante las cuales deben mantenerse expectantes, (maestro espectador) al igual que el alumnado nos evalúa en cada acción que realizamos (alumno espectador). Tanto alumnos/as como profesores son al mismo tiempo espectadores y actores, participantes en la película. Este hecho nos obliga a pensar asimismo, que el acto didáctico de enseñar y de aprender es también bidireccional y recíproco. Se trata de un proceso que sólo tiene lugar en un contexto de confianza en el que tanto alumnado como profesorado se arriesguen a equivocarse.

Realmente en ocasiones, nos olvidamos del verdadero valor del conocimiento. Santos Guerra (2003), distingue dos valores; por un lado, el valor de uso (es decir, es útil, tiene sentido, posee relevancia y significación, despierta interés, genera motivación...) y por otra parte, tiene valor de cambio (es decir, se puede canjear por una calificación, por una nota). Ello acredita la importancia en la forma de aplicar la evaluación. Ésta nos hace ver de acuerdo con este mismo autor las verdaderas concepciones, actitudes y los principios éticos del evaluador. Se deben poner en tela de juicio las prácticas evaluadoras, es decir, llega el momento de la metaevaluación para ser conscientes no sólo de lo que hemos pretendido enseñar, sino también de lo que quieren nuestros alumnos/as aprender.



Pérez Gómez (2011), al respecto, propone una diferenciación entre los conceptos de calificación y evaluación. Así, la evaluación es la emisión de un diagnóstico, elaborando informes para conocer las fortalezas y debilidades de los alumnos/as. Ayudamos de esta forma al aprendiz además a conocerse a sí mismo y potenciar dichas fortalezas y corregir u obviar sus debilidades. Por otro lado, calificar consiste en concretar el diagnóstico en una categoría que puede ser numérica o cualitativa. Cabría preguntarse en este caso qué sentido tiene la calificación. La respuesta es muy sencilla, sólo tiene sentido cuando queremos seleccionar o clasificar. Es por ello por lo que debemos plantearnos la dicotomía de si en la Enseñanza Obligatoria formamos ciudadanos o los seleccionamos, los adiestramos para seleccionarlos y clasificarlos.

Las pruebas de evaluación deben ser un elemento formativo, que se desmarque del carácter final y materialista que se le asume. Sería interesante, pues, el hecho de considerar la eliminación de los exámenes y si se hacen, plantearlos bajo un prisma investigativo. Es decir, potenciar en el alumno la investigación para llegar a respuestas, más que darles las respuestas y reproducirlas en un papel. Debemos proporcionar al alumnado las herramientas para progresivamente sean capaces de autoevaluarse. Hemos de tener en cuenta que el plano secuencial del niño/a puede estar relacionado más directamente con la realidad, de que es así como el maestro/a o profesor/a aprende; son los alumnos/as los verdaderos protagonistas de la película. Según Pérez Gómez (2011), *tenemos que desarrollar como docentes la competencia de compromiso y al mismo tiempo de distanciamiento.*

Tal y como decía Unamuno, “el maestro tiene que sentir hondo y pensar alto”. Es decir, unas veces debe acercarse al alumno/a, bajar al nivel del niño/a a (afectivo, social, intelectual, etc), y otras, distanciarse para proponer alternativas distintas.

1.3.3. SALA 3: “Hoy empieza todo”

1.3.3.1. Escena 5: Pedagogía de la libertad, a través de la performática y el concepto de rizoma de Deleuze

Enseñar es un acto performativo. Lo que significa que no vale decir que los estudiantes no tienen interés, sino que hay que encontrar recursos para captarlos mediante relaciones de reciprocidad. Lo que no significa concebir la docencia como espectáculo, y al profesor como un entertainer. El profesor es un catalizador que reclama de cada estudiante estar cada vez más



conectado, ser cada vez más un participante activo en una relación para el aprendizaje” (Hernández, 2005).

Constituye la performática un acto de humildad y solidaridad con el que aprende, entendido éste no como estudiante reproductor y copiador, sino como persona con historia que construye su conocimiento a partir de una investigación o indagación propia. En este sentido, tal y como afirma Vidiella (2009), *las estructuras inmóviles de adoctrinamiento se ponen en cuestionamiento. Son los estudiantes los que deben decidir lo que quieren aprender, poniendo en entredicho la relación pedagógica hegemónica hasta el momento. Esta forma metodológica de entender la enseñanza supone partir de la historia de cada sujeto como yo sensible y crítico que construye a partir de sus propios intereses y deseos.*

Cabe plantearse el interrogante de si los estudiantes tienen capacidad para elegir lo que desean aprender, si se les presupone incluso dicho deseo. Se trata de una desvinculación completa y real del concepto de “educación bancaria” señalado por Freire (1974), por el que el *profesor-activo* o profesor-actor realiza una transferencia de información al *alumno-pasivo*, alumno espectador. Se aleja de las certezas de aprendizaje (esto es lo que hay que aprender). En este caso, Freinet (1976) señalaba que *el niño parte siempre de una serie de conocimientos y experiencias previas*. En relación a ello, la metodología performance permite al alumno acercarse al conocimiento desde el propio conocimiento sin intromisiones docentes, partiendo de temas que le son familiares y a la vez le motivan para abordar el contenido objeto de enseñanza.

El aprendizaje se adquiere mediante tanteo experimental, por ensayo-error, sin asemejarlo al condicionamiento de Pavlov provocado por una intervención externa, sino que dicho ensayo o tanteo parte de la propia iniciativa del alumno/a. Freinet (1976) planteaba que *sólo era posible una nueva educación si se cuenta con un material didáctico que permita la actividad del alumnado*. Adopta el concepto de “complejos de interés” sustituyendo al de “centros de interés” de Decroly y Boon (1965), intentando aproximarse a la realidad cotidiana del niño. Es Claparede (1975), uno de sus maestros, quien afirma que *la educación debe partir de las necesidades del niño*. Me remonto pues al desarrollo de la pedagogía libertaria, tendencia surgida a principios del siglo XX, a partir de la cual se busca un método en el que el alumno aprenda libremente, alejado de cualquier tipo de autoridad.



Continuando con la perspectiva performática, se trata desde mi punto de vista de trabajar mediante “experiencias de interés”, no partiendo del conocimiento, es decir, para globalizar áreas, sino de experiencias de interés individualizadas; llegar al conocimiento a partir la globalización de los intereses y motivaciones de cada alumno. Ya en 1762, Rousseau hablaba del “interés inmediato” como elemento fundamental del aprendizaje. Metafóricamente hablando, hemos de construir un alumno dentro de veinticinco aulas a través de un aula de veinticinco alumnos/as. Las aportaciones desde diversos puntos de vista y formas de percibir la realidad, además de la riqueza de las experiencias de vida y de interés de cada alumno dentro del aula, constituyen el verdadero aprendizaje colectivo y no meramente de trabajo en grupo.

Este proceso, consiste en una pedagogía rizomática, basado en el constructo de rizoma de Deleuze y Guattari (1980), según el cual el aprendizaje crece más fuerte y en distintas direcciones, y es más duradero, gracias a la suma de experiencias personales que construyen un mismo conocimiento no necesariamente compartido, pero sí respetado; son contenidos raíz que se riegan con experiencias individuales de indagación o investigación que se llevan a cabo a través de la iniciativa libre que no implica desorden o descontrol, sino tal y como indica Freinet (1976), *organización del aula como consecuencia de la motivación intrínseca en la búsqueda por automotivación del conocimiento*.

Mencionaba anteriormente las competencias del maestro según Pérez Gómez (2011), diseñar actividades y diseñar contextos, a las que personalmente añadiría sin querer caer en demagogia o moralina: construir libertad en el aula. En palabras del *profesor Keating*, dirigidas a sus alumnos durante una de sus clases en la película “El Club de los Poetas Muertos”: *No teman, aprenderán lo que este colegio exige que sepan; pero, si puedo completar mi tarea, aprenderán aún bastante más. Por ejemplo, descubrirán el placer de las palabras; porque, pese a todo lo que les hayan podido decir, las palabras y las ideas tienen el poder de cambiar el mundo*. (Kleinbaum, 1991; adaptación del guion de Tom Schulman, 1989).

Terminamos aquí nuestra reflexión teórica que motiva el inicio de esta investigación, desde el acercamiento a la realidad con el ánimo de un maestro y la incertidumbre que supone acceder al conocimiento, entendido como aquello que siempre es desconocido. Pretendemos ¿transmitir?,... ¿mostrar?,... ¿alentar?,... ¿motivar?,... Quizá demasiado pretenciosos. Culminamos pues, nuestro relato inicial con otro relato, y acto seguido, el desarrollo del informe



de investigación de esta tesis. Nos gustaría invitar, a una nueva reflexión, anticipando la frase de José Ortega y Gasset: *Siempre que enseñes, enseña a la vez a dudar de lo que enseñas*. No es más que una llamada de atención o apercibimiento a la represión a través de un ejercicio de libertad, como presagio o declaración de intenciones de este humilde análisis referencial y crítico, que ha motivado la curiosidad e incertidumbre didáctica que justifica el documento que redactaremos a continuación.

“Hace muchos años Hu-Ssong, un gran filósofo oriental, hablaba con dos de sus mejores discípulos, después de hablar durante mucho tiempo, uno se acercó y le dijo: Maestro, tengo muchas dudas sobre lo que me termina de enseñar

El maestro le respondió: Aprenderás bastante

El segundo se le acercó y le dijo: Maestro Hu-Ssong, no tengo ninguna duda.

El maestro agachó un poco la cabeza y le dijo: Jamás aprenderás nada y le explicó:

El que duda busca; el que no duda piensa que lo ha encontrado todo ya, y entonces deja de pensar. La incertidumbre del que duda enseña más que la certeza del que cree saberlo todo. La duda nos hace humildes; de la absoluta certidumbre nace la soberbia.

Tienes razón, contestaron los alumnos.

Y el maestro Hu-Ssong contestó: Lo dudo.



1.4. ANTECEDENTES Y ESTADO ACTUAL DEL TEMA

1.4.1. Antecedentes relacionados con la autonomía y la autorregulación del aprendizaje

No podemos iniciar nuestra exposición de antecedentes sin ofrecer las primeras líneas a quienes abrieron el campo de la investigación en relación al aprendizaje autorregulado: Zimmerman y Schunk (1989) con su investigación titulada: "Self-Regulated Learning and Academic Achievement: Theory, Research, and Practice". Son Pintrich y Wolters (2000), los que destacan por su investigación "The relation between goal orientation and student's motivational beliefs and self-regulated learning". Es, sin embargo, Pintrich quien propone una tabla de relación entre las áreas de regulación (cognición, motivación/afecto, comportamiento y contexto) y sus fases (preparación-planificación-activación, auto-observación, control-regulación y evaluación); unas fases que representan una secuencia por la que el alumnado avanza a medida que realiza la tarea. Estas fases podrían articular el proceso de desarrollo de la presente investigación.

Precisamente, conectando con el concepto de autorregulación, Torrano y González (2004), realizaron un análisis pormenorizado sobre el presente y futuro del aprendizaje autorregulado, *llegando a la conclusión de que el aprendizaje autorregulado se ha convertido en una cuestión candente en el ámbito de la Psicología de la Educación; que se trata de una fusión entre skill y will, destreza y voluntad. Señalan textualmente: El aprendiz estratégico es aquel que ha aprendido a planificar, controlar y evaluar sus procesos cognitivos, motivacionales/afectivos, comportamentales y contextuales. Sabe cómo aprende, está automotivado, conoce sus posibilidades y limitaciones, y en función de ese conocimiento, controla y regula sus procesos de aprendizaje para adecuarlos a los objetivos de las tareas y al contexto, optimizar su rendimiento y mejorar sus habilidades mediante la práctica.*

De acuerdo con estos autores, el papel del contexto, el perfeccionamiento de la metodología de la investigación y de los instrumentos de medida, la enseñanza de las estrategias de autorregulación dentro del currículo, la influencia del desarrollo evolutivo en la autorregulación y el papel de ciertas variables intra e interpersonales, son algunas de las futuras direcciones por donde puede avanzar la investigación en este campo; pudiendo ser algunos de estos aspectos determinantes en nuestra investigación.



Observamos, en este sentido, carencias en los planteamientos del actual sistema educativo en el desarrollo de una metodología basada en la autonomía y en sus intereses y motivaciones, conectando obviamente con el desarrollo adecuado de las competencias básicas. En este sentido, queremos valorar, por un lado, si la competencia de autonomía e iniciativa personal articula o constituye el eje vertebrador del resto de competencias básicas, y por otro lado, si el uso del blog en el desarrollo de la autonomía del alumnado mediante la toma de conciencia de los contenidos de educación física, favorece dicha autonomía.

En este sentido, Lorente (2004) en su tesis “Autogestión en Educación Física, un estudio de caso en Educación Secundaria”, nos expone con claridad cómo se lleva a cabo un proceso de Enseñanza-Aprendizaje basado en la autogestión, señalando la importancia de conocer el punto de partida del alumnado, que el alumnado haga suyo el proyecto, en nuestro caso, la construcción del blog individual y colectivo. Resulta clave la relación del profesor con sus alumnos: una relación basada en la autenticidad, aceptación, aprecio, confianza y empatía; que el docente sea un facilitador del aprendizaje, que induzca al aprendizaje vivencial; y que se utilice la autoevaluación para ser coherente con el proyecto. Además comprobó que los alumnos/as se sentían más capaces cuando adoptaban el rol de docente.

De nuestra investigación, emergen también actitudes que podrían sumarse al largo listado que proporciona esta autora, como valorar el trabajo del profesor, valorar la EF., sentir empatía, aceptar la contrariedad, autoevaluarse, convivir, aspectos muy vinculados a los temas transversales de la educación, que podríamos valorar debido al carácter cooperativo de una de nuestras tareas. Finalmente, plantea haciendo referencia a la etapa de Primaria, que no resultaría descabellado poner en práctica la autogestión, siempre y cuando se hubiera realizado un camino progresivo. En definitiva, lo que la autora perseguía era contribuir a aumentar la cultura física en la calle.

Por otro lado, Lorente (2004), se aproxima o intuye una relación directa de la autonomía con los sentimientos del alumnado. En nuestro caso, uno de los objetivos principales de nuestra investigación pretende comprobar si la intervención mediante un plan de trabajo de aprendizaje autorregulado aumenta el grado de felicidad del alumnado y en el mismo orden de valores, verificar si el trabajo autónomo aumenta la motivación del alumnado hacia la investigación en el área de Educación Física.



La investigación de los contenidos del área por parte del propio alumnado, podría constituirse en una sucesión de evidencias de aprendizaje autónomo. En esta línea, Valero (2007), en su tesis “Las inteligencias múltiples. Evaluación y análisis comparativo entre Educación Infantil y Educación Primaria”, expone el uso del portafolio como estrategia de evaluación. Dicha estrategia, fomenta la autonomía de aprendizaje, y permite valorar el desarrollo y la adquisición de determinados contenidos por el alumnado mostrando evidencias de aprendizaje. En nuestro caso, podríamos asemejar tal estrategia con el uso de blogs, wikis, etc., ya que nos ofrecerán un amplio campo de información a extraer y analizar mediante la observación. A diario, el alumnado participará en entornos interactivos, a través de los cuales, podrá informarnos de su propio proceso de aprendizaje, el de los demás compañeros, y además, podremos captar las emociones que van sintiendo durante el mismo. Se trata de herramientas experimentales adecuadas si tratamos de valorar precisamente vivencias, y como consecuencia, competencias básicas.

En relación con el desarrollo de las competencias, Mongelos (2008), en su tesis, “Incidencia de un enfoque basado en la autonomía de aprendizaje en la adquisición del inglés”, aporta un interrogante interesante relacionado con la influencia del enfoque basado en autonomía en la adquisición de la competencia lingüística. Lo cual, extrapolado al ámbito de la Educación Física y al uso de blog, para el desarrollo de la autonomía, podría hacernos pensar en la influencia que tiene en el desarrollo de la competencia motriz, existiendo una laguna importante de referencia dentro del área de Educación Física.

En la misma línea de investigación, Barahona (2009) en su estudio sobre la autonomía en los procesos de enseñanza y aprendizaje intentó responder al siguiente interrogante: *¿Cuál sería una propuesta didáctica crítica general que promueva mayores niveles de autonomía en los procesos de aprendizaje y enseñanza?* Podemos destacar dos afirmaciones fundamentales:

- 1ª. Para estudiantes, profesores y directivos la autonomía es un proceso que se tiene que gestar desde el hogar (la formación en el hogar juega un papel importante en el desarrollo de la autonomía), y reforzar en las instituciones educativas. Los procesos de autonomía evolucionan en la medida que la persona madure.
- 2ª Para la mayoría de los estudiantes, la autonomía es un valor que se transmite desde el maestro, el directivo y la institución. Ellos piensan que cuando el estudiante no está de



acuerdo con este valor, está poniendo en peligro la práctica de la autonomía, en los diversos escenarios de la vida.

Ambas afirmaciones nos hacen pensar en el hecho de que aplicar un blog implica la participación de toda la comunidad educativa, incluyendo las familias, por lo que sería un indicador importante la opinión o percepción de las familias en torno a la autonomía de sus hijos/as. En segundo lugar, el resto de integrantes del centro educativo (profesorado y directivos), serán variables que influirán positiva o negativamente en el desarrollo de la autonomía del alumnado.

Así, el uso de blogs como recurso, unido al empleo de sesiones autogestionadas se constituyen en elementos de un programa de intervención. De acuerdo con Gómez Rijo (2010) en su investigación “Estrategias docentes para el desarrollo de la autonomía del alumnado en Educación Física para la etapa de Primaria”, el alumnado tras la intervención mediante un programa, percibe que es más autónomo, siente más satisfacción hacia el área y siente que aprende más que respecto a un estilo directivo. Hemos de valorar en este sentido las sensaciones que percibe el alumnado en relación a la construcción de su blog y al conocimiento aportado por sus compañeros/as.

En el mismo año, y en la misma dirección, es decir, tratando de poner en marcha programas de actividades o tareas que provoquen el desarrollo autónomo del alumnado, desataca otra investigación, realizada por Gómez y Gámez (2010) formulada como la “Influencia de las tareas semidefinidas en la percepción del alumnado en las clases de educación física”, es decir, el maestro es el que determina el objetivo de las tareas pero son los alumnos/as los que toman las decisiones sobre las tareas a realizar. Además de buscar una mayor implicación del alumnado en su proceso de enseñanza-aprendizaje con esta investigación se pretendió comprobar el tiempo de aprovechamiento de la clase y su propia satisfacción. El 55% de los alumnos/as se sentían más cómodos cuando eran ellos los que tomaban las decisiones, mientras que el 45% se sentía más cómodo cuando era el maestro el que proponía tareas definidas. En este caso nuestra labor podría enfocarse a corroborar esta afirmación mediante la aplicación de técnicas no instructivas, es decir, indefinidas.

Al tratarse además de blogs, hemos de pensar que su desarrollo se podrá realizar durante horas no lectivas, por lo que este aspecto puede resultar ser una variable a tener en cuenta, a la



hora de contrastar los resultados. En esta investigación, se recogieron además las opiniones de los alumnos/as respecto a cuándo se perdía más tiempo; cuándo eran ellos los que tomaban decisiones o cuándo las tomaba el maestro. El 66% respondió que cuando las tomaban ellos.

El uso de blog puede ser un instrumento en este caso, favorable, ya que las actividades, reflexiones y decisiones se toman en muchas ocasiones de antemano. A la pregunta ¿cómo aprendiste más?, la respuesta parece unánime con un 76% del alumnado que aprendió más tomando ellos sus propias decisiones. Este aspecto cuestiona la labor del profesorado y hace que se replanteen los métodos empleados.

Por último, el alumnado de Primaria consideró más difíciles las tareas planteadas por ellos mismos, de los que se podría deducir que se parte con escaso grado de familiarización con los contenidos propios del área. Nos planteamos pues, el objetivo de identificar evidencias de aprendizaje autónomo a través de la puesta en práctica de distintos recursos TIC. que pueden ser empleados en un blog individual creado por cada uno de los alumnos/as de un grupo y nivel educativo de la etapa de Educación Primaria, con el fin último de favorecer el desarrollo de las competencias señaladas anteriormente.

En esta línea, Cañabate y Zagalaz (2010), muestran las aportaciones del área de Educación Física a la competencia básica aprender a aprender, en línea con los apuntes señalados anteriormente que conectaban la autonomía en el aprendizaje con dicha competencia. Estas autoras aportan una tabla de relación entre las capacidades y las habilidades a desarrollar de acuerdo con la competencia señalada. En este sentido, podrían constituir un punto de partida para identificar y seleccionar posibles actividades a utilizar en nuestra programación didáctica. Además añaden otra tabla en la que fijan las aportaciones que desde el área de Educación Física se pueden realizar para contribuir al desarrollo de la competencia objeto de estudio. Pensamos, que esta competencia, además, genera el desarrollo del resto, en cuanto que, todas tienen una connotación social, pero que parte de la individualidad del que aprende, más o menos, mediatizado por el contexto que le rodea.

En este caso, Méndez y col (2012), realizaron una investigación en torno a la “Autodeterminación y metas sociales: un modelo estructural para comprender la intención de práctica, el esfuerzo y el aburrimiento en Educación Física”. En la misma, observaron que es posible que los estudiantes que se proponen mantener relaciones positivas con sus compañeros



y fortalecer su amistad, consigan cumplir su objetivo y satisfacer su necesidad de relación, algo muy a tener en cuenta, en la elaboración del blog colectivo. Además, apuntaron que los alumnos con metas de responsabilidad alcanzaban mayores calificaciones escolares y se percibían con mayor autoeficacia.

En el ámbito de la E.F. esta relación todavía no había sido suficientemente estudiada, por lo que el hecho de que adopten posturas de responsabilidad en la construcción de su propio blog para pasar a formar parte de la Red, será sin duda una variable a tener en cuenta. En este caso, intentamos establecer una relación directa entre autonomía y relaciones positivas confirmando así si el alumnado consigue dos objetivos: comprobar si las relaciones personales entre docente-alumnos/as y alumnos/as-alumnos/as mejoran tras la intervención; y por otro lado, valorar el grado de adquisición de contenidos del área de Educación Física en función de las calificaciones obtenidas y las evidencias encontradas.

1.4.2. Antecedentes relacionados con el uso de edublogs y las TIC. para el desarrollo de la autonomía, motivación o felicidad

Roig (2001), en su tesis "La articulación de las TIC. en la educación: Análisis y valoración de las páginas web de centros escolares de Primaria", expresa textualmente en su hipótesis: *La articulación de las TIC. en un centro escolar es catalizador de renovación pedagógica si se incorporan en el propio sistema curricular, y en concreto, el centro asume un modelo didáctico serio en el planteamiento de su web escolar, considerando, además, dicha web como la identidad misma del centro en el contexto tecnológico actual.*

A nivel de centro el empleo en nuestro caso de blogs, puede caracterizar nuestra labor pedagógica, ofreciendo distintas líneas de identidad que completan la propia del centro, en cuanto que el alumnado de manera autónoma gestionará su blog de área a la vez que trabajará el resto de áreas, desde un enfoque multidisciplinar y globalizado, mediante proyectos de interés. En este sentido, el trabajo multiprofesional con este tipo de metodología será clave para aseverar las relaciones entre nuestros focos de investigación. Los grupos de discusión completarán nuestra labor, a la vez que abrirán, posiblemente, nuevas vías de investigación.

Precisamente, Herrera (2002), investigando sobre la relación de las nuevas tecnologías con el aprendizaje constructivo, expresa la necesidad actual de mejorar el aprendizaje de nuestros escolares. En este sentido, añade *que los entornos virtuales suponen un espacio*



idóneo para tal fin en cuanto que mejoran sus habilidades para pensar y su capacidad de aprender. Según este autor de acuerdo con las teorías actuales de la psicología cognitiva, la información por sí misma no propicia conocimiento, es necesario proveer una serie de condiciones que favorezcan el proceso de aprendizaje.

El citado autor aporta, además, una reflexión importante sobre la motivación de logro (“motivación por tener éxito”): *es importante que se impongan retos superables para los alumnos ya que de lo contrario es posible que se sientan frustrados y pierdan el interés por aprender.*

En otra rama se sitúa la tesis desarrollada por Sanz Gil (2003), “las tecnologías de la Información y Comunicación y la autonomía de aprendizaje de lenguas. Análisis crítico y estudio de casos en el aprendizaje del FLE (Francés Lengua Extranjera)”; una investigación que no se centra en el ámbito de la Educación Física, pero que sí conecta con el uso de las TIC. y su relación con la autonomía de aprendizaje. Esta autora plantea que la tecnología no dará los resultados previstos si no se integra en un plan de aprendizaje que tenga en cuenta aspectos externos a ella, es decir factores personales, por lo que esta variable será determinante de cara a explicar una mayor o menor implicación del alumnado participante.

Añade también que el uso de las TIC., no se debe entender desde una perspectiva únicamente ecléctica y azarosa sino desde un punto de vista ecológico, diverso y complejo. Teniendo en cuenta el objetivo que persigue la educación básica, el aprendizaje autodirigido conecta también con la competencia de aprender a aprender; es decir que el niño/a sea consciente de su propio aprendizaje y a partir de él sepa encaminarlo hacia otros más complejos y diferentes. Nos parece relevante de forma especial la reflexión que hace en torno a las aportaciones de las TIC. agrupadas en tres dimensiones:

-Interacción entre el usuario y su propia memoria, y la memoria que le ofrece el ordenador, e interacción con el sistema en la toma de decisiones.

-Interacción con otros usuarios en trabajo cooperativo o como elemento comunicativo.

-Interacción entre la multimodalidad y la multireferencialidad de los recursos de la red, que favorecen la democratización y manipulación creativa de los recursos, por la posibilidad de entrecruzarse información de infinitas maneras, que además pueden hallarse en diferentes soportes multimedia.



Escobar (2004), realiza aportaciones relacionadas en su tesis titulada “Incidencia de la utilización de internet en el proceso de enseñanza-aprendizaje de los estudiantes de diversificado de los colegios de la ciudad de Guatemala”, señalando que el alumnado, al recibir cursos de manejo de internet, fácilmente puede obtener información de beneficio individual y así aumentar su nivel de conocimientos. Se trata de una tesis importante ya que una de nuestras variables es la “adquisición de contenidos”, por parte del alumnado, relacionando dicha adquisición con el desarrollo de su autonomía.

Dicha adquisición de contenidos dependerá en gran medida de la motivación del alumnado. Así, coincidimos con Rivera (2007), cuando señala que el uso de blogs aumenta su motivación como foco de investigación. Además enumera una serie de aspectos relevantes, desarrollados a través del empleo de blogs:

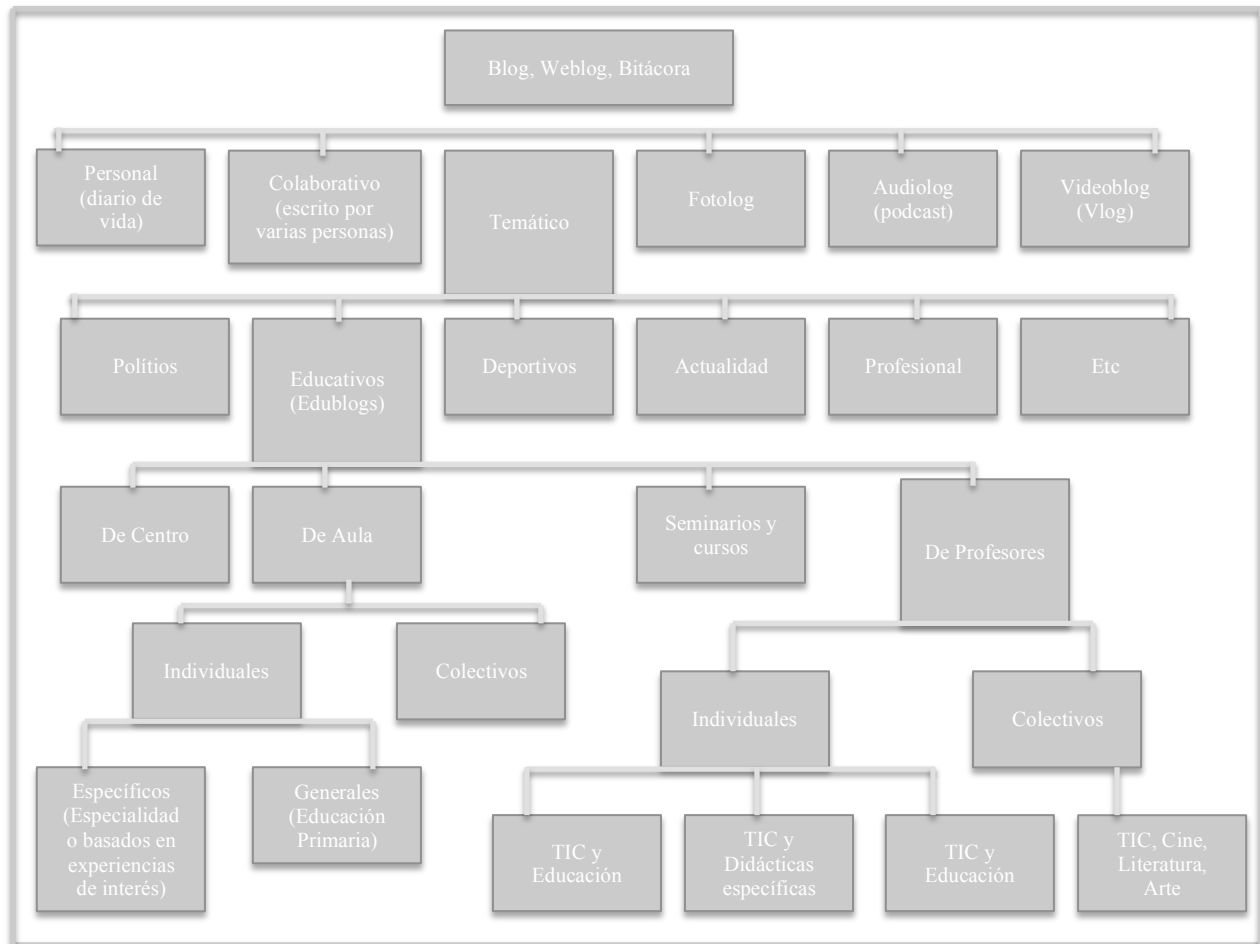
- *Hábitos de lectura y escritura.*
- *La habilidad de tomar decisiones.*
- *La capacidad de forjarse metas individuales y grupales.*
- *Sentido de pertenencia y responsabilidad.*
- *Originalidad y creatividad.*
- *Procesos de comunicación y socialización.*
- *Construcción del conocimiento.*
- *Destrezas de comunicación y altos niveles de pensamiento*
- *Identidad, credibilidad, ética*

Se trata, en resumen, de un aprendizaje personalizado que aborda Bassani (2009) centrando su investigación en las tecnologías de la información y la comunicación: “Estrategias didácticas semi presenciales mediadas por las tecnologías de la información y la comunicación”. En su tesis doctoral, reflexiona sobre la necesidad de usar las TIC. como elemento que articule una enseñanza más personalizada y un aprendizaje más autónomo, ya que en muchas ocasiones se cuenta con un gran número de alumnos/as.

Paralelamente, Durán (2009), desarrolla la tesis “Los edublogs como agentes potenciadores de la motivación y favorecedores de la relaciones personales en los Procesos de enseñanza-aprendizaje”. En esta tesis realiza una clasificación inicial de blogs que nos ayuda a situar los empleados en nuestra investigación, aunque sí que entendemos dicha clasificación

incompleta, desde una perspectiva autónoma, es decir, desde el punto de vista del alumnado; ya que este autor realiza la clasificación de blogs, weblogs o bitácora desde la visión del docente (figura 1):

Figura 1. Clasificación de blogs, weblogs o bitácora de Durán (2009) adaptada



Encontramos que esta clasificación ha de adaptarse a nuestro estudio, ampliando la tipología de blogs de aula desde la perspectiva del alumno, es decir, en nuestro caso la creación y gestión de los blogs corresponde al propio alumnado. Este autor justifica en su tesis el uso de edublogs por parte del profesorado, para aumentar la motivación y mejorar las relaciones con el alumnado. En este sentido, tratamos de hacer algo parecido en nuestra tesis. No obstante, entendemos el blog en nuestro estudio, como una herramienta que gestiona el alumnado en lugar del profesorado. Además queremos ligar el uso de blogs al desarrollo de la competencia de autonomía e iniciativa personal del alumnado, y al mismo tiempo, la motivación de logro y la felicidad de aprendizaje, siendo este último un tema a priori poco desarrollado a través de tesis doctorales, aunque sí en estudios profundos. Su repercusión en las relaciones del grupo, podrán configurar otro de los objetivos de nuestra tesis, pretendiendo ofrecer en este caso una nueva



perspectiva del asunto, intentando aproximarnos al propio pensamiento y sensación del que aprende. Los blogs constituyen, por tanto, una herramienta fundamental en nuestra investigación.

En este sentido, González y García (2010), elaboran un artículo, en el que proponen un modelo de medición del desarrollo de blogs educativos. Resulta interesante, en cuanto que, a pesar de que se orientan al EEES (Espacio Europeo de Educación Superior), resaltan la utilidad de esta herramienta como clave dentro del método de aprendizaje activo, autónomo y reflexivo. Entre sus argumentos, destacan la importancia de otorgar el protagonismo de su aprendizaje a los estudiantes. Se trata además de una herramienta de fácil uso, por lo que es aplicable a cualquier etapa educativa.

En la misma línea, Sáenz (2010), estudia la utilización de las TIC. en el proceso de enseñanza aprendizaje, valorando la incidencia real de las tecnologías en la práctica docente. Desde su punto de vista, el profesorado además de tener la formación pertinente, debe mantener una actitud positiva para su uso y gestión en el aula.

Así, resaltando el uso de las TIC. como estrategia de enseñanza-aprendizaje, Adell y Castañeda (2010), publican un artículo muy interesante desde el punto de vista del uso de las tecnologías de manera autónoma con un fin concreto: aprender, y al mismo tiempo, por qué no, aprender a aprender. A lo largo del mismo, definen y analizan los denominados “Entornos Personales de Aprendizaje” (PLEs). Los autores señalan la importancia de los mismos, por la versatilidad que presentan, en cuanto a la adquisición e investigación de contenidos del currículo. Necesariamente hemos de pensar en una nueva manera de aprender adaptada al generalizado uso de las tecnologías por toda la ciudadanía a nivel mundial. Entendemos que es una herramienta más en nuestro proceso de enseñanza – aprendizaje que enriquece, aunque no sustituye, la labor del docente. No olvidemos que nuestra normativa obliga a formar a nuestro alumnado en el manejo de los medios de comunicación audiovisual. De acuerdo con este planteamiento, consideramos que se trata de un medio imprescindible a desarrollar desde todas las áreas. Las TIC., por ello, se posicionan en un lugar importante dentro del marco normativo, formando parte, de forma transversal de cada una de las etapas educativas.

Concretamente, Castañeda (2011) desarrolla su tesis “Tecnologías digitales y el proceso de enseñanza-aprendizaje en la Educación Secundaria”, cuya hipótesis es: *Las TIC., hoy en día,*

son medios necesarios para llevar a cabo las transformaciones metodológicas que la práctica docente necesita como respuesta a las nuevas demandas sociales. Queremos destacar esta investigación desde el punto de vista del cambio necesario en los centros y la búsqueda de nuevos métodos que despierten la curiosidad del alumnado por aprender. En este sentido, el uso de edublogs, a priori, podrían constituir una herramienta idónea para alcanzar nuestro fin, sin coartar su posible aplicación en el resto de áreas.

Una visión distinta, desde otra de las áreas de la etapa, nos proporciona Toro (2011). En su tesis “Los recursos de internet como estrategia de enseñanza y aprendizaje en la Educación Plástica y visual”, realiza un análisis de blogs en esta disciplina señalando la ausencia de blogs dedicados de forma colectiva a la misma. El autor añade las limitaciones que el alumnado va a tener en el uso de blog; limitaciones a tener en cuenta como consecuencia en el planteamiento de un aprendizaje autogestionado y a través de nuestra área:

- Exposición de trabajos extensos o de estructura compleja, salvo que se presente en forma de documento adjunto.
- Simultaneidad con otras tareas. Dada la secuencialidad y la ausencia de jerarquía intrínseca del blog, cuando se trabaja de forma simultánea con varias tareas se puede optimizar la presentación de resultados utilizando otros sistemas.
- Trabajos de tipo cooperativo. Para la creación conjunta de contenidos interrelacionados, elaborados de forma simultánea por varios alumnos el blog es totalmente inoperante.

Se trata de una serie de orientaciones metodológicas que definen la utilización de blogs en el aula. En este caso, García-Valcárcel y Hernández (2012), investigan el uso de una metodología que provoque nuevas relaciones interpersonales a través del uso de blogs, promoviendo un aprendizaje colaborativo. Concretan además una aproximación a las opiniones de profesores y alumnos. Justifican el empleo de las TIC. para alimentar las tesis existentes y al mismo tiempo, construir nuevos enfoques metodológicos que favorezcan la adquisición de conocimiento por parte del alumnado. No se puede olvidar que se trata de alcanzar el aprendizaje del alumnado, un aprendizaje abordado desde múltiples puntos de vista.



Es el caso de Fernández y Del Valle (2012), quienes realizan una investigación de innovación educativa centrada en el uso de edublog por el profesor y los alumnos en el aprendizaje basado en problemas. En él reclaman la utilización de blogs que favorezcan la motivación y la emoción del alumnado. Entienden que este tipo de herramientas contribuirá al logro y adquisición de competencias.

Navarro y Ortega (2012) coinciden con el empleo del blog como herramienta pedagógica: *el hecho de que el estudiante se enfrente de manera autónoma a su propio proceso de aprender utilizando una estrategia de aprendizaje mediada por la tecnología como lo es un Blog, lo hace desarrollar una serie de competencias cognitivas que van más allá de la experiencia en el manejo de la intermediación tecnológica o el uso de los propios dispositivos.* Con su investigación incluida en las TIC. en educación, destacan la importancia de la autorregulación del aprendizaje mediante el uso de blogs. Se trata de una herramienta fundamental en el ámbito educativo. Muy relacionados con la autorregulación del aprendizaje se encuentran los Entornos Personales de Aprendizaje (PLE).

Fonseca (2013), en su artículo “Los Edublogs como elementos de un PLE (Personal Learning Environment)”, además de reclamar el uso de blog como alternativa en el aprendizaje, tal y como indicaban Adell y Castañeda (2010) anteriormente, analiza las características peculiares que hacen que un blog se convierta en un Entorno Personal de Aprendizaje. En la tabla 1 podemos ver las características señaladas:

Tabla 1: Características de un edublog. (Fonseca, 2008)

Generales	Educativas	Técnicas
Gratuita	Formado por microcontenidos	RSS (Really Simple Syndication)
Organizada cronológicamente	Docencia-Práctica	Capacidad de filtrado
Fácil de usar	Aprendizaje distribuido	Contenido hipertextual y multimedia
Primacía del autor	Sinergia para el aprendizaje	Diseño personalizado
Flexible	Comunitario autogestivo.	Separación contenido – presentación
Enlaces múltiples	Interacción alumno-profesor	Sindicación de contenidos
Interactividad	Desarrolla habilidades metacognitivas	
	Aprendizaje desde múltiples perspectivas	

Hacemos hincapié en subrayar las características educativas señaladas, en cuanto que se encuentran especialmente ligadas al aprendizaje autogestionado, tal y como hemos pretendido justificar en nuestra investigación.

1.4.3. Antecedentes relacionados con la atribución de la motivación de logro

Si hablamos de motivación de logro inevitablemente tenemos que remontarnos a los años cuarenta; a los estudios iniciales del grupo de investigadores de McClelland y Burnham (1976) sobre motivación. Es a partir de estos estudios cuando comienzan a ramificarse distintas modalidades y variantes en torno a ella, que intentaban clarificar las orientaciones del ser humano hacia determinados fines, alcanzando mejores resultados en función de su estado de ánimo. En esta línea, es Heider (1958) uno de los autores más prolíficos, quien se interesa por la asignación de la responsabilidad de un hecho. De acuerdo con García López (2006), *Heider hipotetiza que el factor entorno puede subdividirse en:*

- a) Factores relativamente estables (por ejemplo, dificultad de un problema)
- b) Factores variables (por ejemplo, ocasión, causalidad feliz)

Resaltamos, por tanto, el valor de la motivación de logro, en cuanto a la hipótesis de relación directa con la felicidad originada como consecuencia de la actividad llevada a cabo. Del mismo modo, García López (2006), destaca la importancia del concepto de “Locus of control” (lugar de control) de Rotter (1954), aportando aún más claridad a uno de los objetivos de nuestra tesis.

Así, si tomamos en consideración las situaciones de rendimiento en la percepción de alcanzar unos objetivos fijados, puede influir el proceso de la atribución causal. Por una parte el individuo puede concebirse a sí mismo como responsable de su propio rendimiento (control interno); por otra, el individuo puede ver como responsable de su rendimiento a otros, a la suerte o a circunstancias que se escapan de su control (control externo).

El concepto de motivación de acuerdo con Rotter (1954) se construye dentro de su teoría de aprendizaje social. Weiner (1974) opina al respecto, que *las expectativas creadas se basan en las experiencias de la persona*. Es este último autor precisamente quien formula su “teoría atribucional de la motivación de logro”.



Estas experiencias están además mediatizadas por las tareas empleadas. De este modo, Pekrun (1992) estudió los efectos producidos por las emociones positivas y negativas en la motivación intrínseca y la motivación extrínseca de tareas, investigación a través de la cual se obtuvieron resultados que confirmaron la conexión entre las emociones positivas y el aprendizaje y rendimiento académico; un rendimiento condicionado por un buen número de aspectos o factores que recogen Manassero y Vázquez (1998) en su estudio para la validación de una escala de motivación de logro.

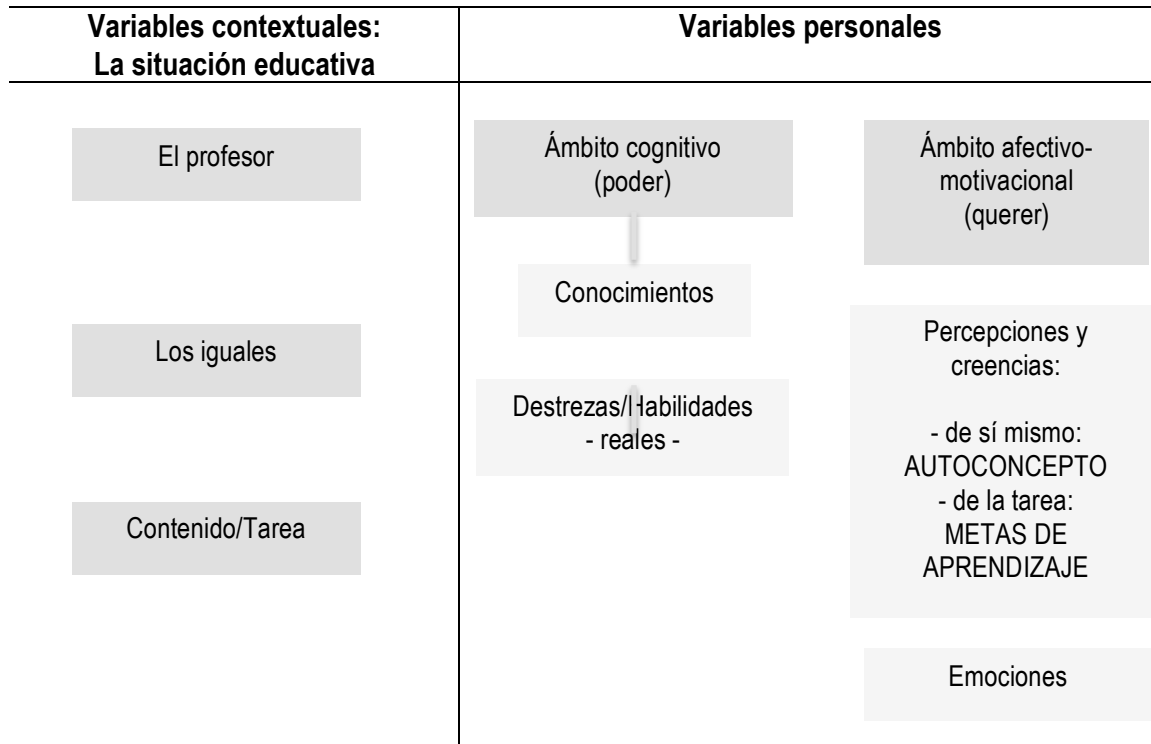
Manassero y Vázquez (1998) en su propuesta de “validación de una escala de motivación de logro”, enfatizan la relación de variables que condicionan una mayor o menor motivación de logro. En ese sentido destacan *tres factores determinantes: el sentido del sí-mismo, los incentivos personales y las alternativas percibidas*. Además añaden (Manassero y Vázquez, 1998): *El sentido de sí mismo se refiere al conjunto de indicadores de la propia identidad: sentido de competencia, sentido de autonomía, y sentido de determinación. Los incentivos personales configuran el sentido de éxito y fracaso asignados subjetivamente a una situación; entre los incentivos personales podrían estar las metas de tarea (implicación y logro), las metas personales (competitividad, poder), las metas de solidaridad social (afiliación, interés social) y las metas de recompensa extrínsecas (reconocimiento, incentivos materiales). Las alternativas percibidas se refieren a las posibilidades de acción en una situación, disponibles y apropiadas (según las normas socioculturales)*. Ambos autores además, investigan sobre la atribución del éxito o rendimiento escolar. De acuerdo con sus resultados, el alumnado lo atribuye más a la competencia, al sesgo del profesor y a los exámenes.

Es interesante el interrogante que plantean, es decir, cuál es la conducta adecuada del docente para que aumenten las expectativas de éxito, la autoestima y la experiencia de emociones positivas respecto al aprendizaje; algo que pretendemos comprobar, en relación al nivel de felicidad experimentado aprendiendo de forma autónoma. Podemos observar la relación existente entre variables relacionadas con la motivación y la autonomía.

García y Doménech (2002) en su trabajo sobre motivación, aprendizaje y rendimiento escolar, señalan las variables que condicionan la motivación, dividiéndolas en contextuales y personales. Resaltamos las variables personales en nuestra investigación (ámbito cognitivo y ámbito afectivo-motivacional), en cuanto que conectan con autogestión en la adquisición y

desarrollo de conocimientos, así como con las emociones. En cualquier caso no podemos olvidar las variables contextuales ya que se trata de un estudio de casos. figura 2:

Figura 2: Variables personales y contextuales más relevantes que influyen en la motivación del estudiante (García y Doménech, 2002)



Completando la relación entre nuestra variables de investigación, Ugartetxea (2002), reflexiona sobre la influencia que puede tener el conocimiento adquirido por la actividad metacognitiva y cómo repercutiría en la motivación de los escolares. Este estudio no estaba referido sin embargo, al área de Educación Física. Así, revisada la literatura relativa a este tema, podemos conformar una triangulación entre autorregulación, motivación y felicidad, verificando las relaciones positivas que se atribuyen a los tres focos de estudio; siempre, consideramos, desde una perspectiva etnográfica.

De forma más concreta y profunda, en torno a la variable de motivación de logro, De la Fuente (2004), justifica su estudio definido en torno a la orientación a la meta, por medio del análisis efectuado por Murphy y Alexander (2000), el cual entiende que existe un vacío conceptual relacionado con la motivación. Ambos autores concluyen que los estudios de motivación se centran en los siguientes aspectos: enfoque de metas, motivacional intrínseco-extrínseco, enfoque del interés, y las variables de auto esquema. Justificando la inclusión de la



motivación de logro en nuestra investigación, constatan que las investigaciones relacionadas con la *Teoría de Meta*, son las que aportan los resultados más importantes y significativos en el panorama actual.

En este sentido, Moreno, y cols. (2005), investigan acerca de la motivación, disciplina, coeducación y estado de flow en Educación Física y sus diferencias según la satisfacción, la práctica deportiva y la frecuencia de práctica, resaltan que los alumnos a los que no les gusta la Educación Física presentaban mayores conductas de indisciplina y percibían un clima motivacional implicante al ego mayor que a los que sí les gustaba. Por el contrario, los alumnos a los que sí les gustaba la Educación Física presentaban mayores conductas de disciplina, percibían mayor igualdad de trato, apreciaban un mayor clima motivacional implicante a la tarea, se encontraban más orientados a la tarea y al ego, y poseían un mayor estado de flow que los alumnos a los que no les gustaba. Los alumnos que practicaban deporte percibían mayores conductas de discriminación, se encontraban más orientados a la tarea y al ego y poseían mayor estado de flow que los que no practicaban.

En la misma línea, Salinero, Ruiz y Sánchez (2006) encontraron una relación entre la orientación motivacional de los deportistas y los siguientes factores: el clima motivacional percibido en su entorno, la competencia motriz percibida, las atribuciones del éxito en el deporte, la diversión con la práctica deportiva, el compromiso y entrega en el aprendizaje y la ansiedad ante el error y las situaciones de estrés. La orientación al ego correlacionó con un clima motivacional percibido al ego en padres, entrenador y compañeros, con una mayor competencia motriz percibida, con la habilidad normativa y el engaño como medios de alcanzar el éxito en el deporte, y con el aburrimiento. La orientación a la tarea correlacionó con la motivación-esfuerzo como forma de alcanzar el éxito deportivo, con la diversión con la práctica deportiva, la ansiedad ante las situaciones de estrés y con un menor compromiso y entrega en el aprendizaje. Se trata en este caso de un aprendizaje dependiente de la tarea que se propone, entendida ésta como estrategia.

Cid (2008), en relación al uso de estrategias de aprendizaje y su correlación con la motivación de logro, justifica el vacío de orientaciones o tesis dirigidas a investigar sobre la necesaria conexión entre la motivación del estudiante y su proceso individual de aprendizaje. Esta autora aporta algunas de las motivaciones más frecuentes de los estudiantes:



- a) Motivación por lo que se logra con el aprendizaje, las ventajas y la importancia de los conocimientos logrados, etc.
- b) Motivación como herramienta. El estudiante comprende la importancia de lograr el aprendizaje como instrumento útil para el logro de un objetivo deseado.
- c) Motivación por la metodología empleada en el aula.
- d) Motivación producida por el docente. Las altas expectativas generan mayor implicación y dedicación por parte del estudiante.
- e) Motivación por lograr el éxito.
- f) El efecto sinérgico Zeigarnik Hawthorne. Este efecto hace referencia a las tareas inconclusas y la motivación que ocasionan cuando un profesor hábil sabe crear una sensación de desafío. Aparece igualmente cuando un grupo advierte que se encuentra embarcado en un proyecto pionero o de investigación.

Parece haber coincidencia entre los distintos autores en señalar, la relación entre la motivación intrínseca y las acciones realizadas por el propio interés; es decir, considerando la actividad como un fin en sí misma o como medio para alcanzar otras metas. Estas motivaciones y las conclusiones aportadas nos permiten ampliar nuestro campo de visión a la hora de clasificar determinados resultados relacionados con las manifestaciones del alumnado. Podríamos pensar en la posibilidad de intuir aquellas tareas o actividades que pueden aumentar o transformar la motivación de los escolares.

En 2008, Moreno Murcia y cols, desarrollaron una investigación centrada en la predicción de la motivación autodeterminada según las estrategias para mantener la disciplina y la orientación motivacional en estudiantes adolescentes de Educación Física, para la cual se incluyeron como muestra más de setecientos estudiantes de Educación Secundaria Obligatoria. Los resultados mostraron la importancia de dirigir al alumnado a través de estrategias de disciplina de preocupación y responsabilidad para conseguir una orientación a la tarea, y como consecuencia una motivación autodeterminada. Además, las estrategias de preocupación/responsabilidad del profesorado y la orientación al ego aparecieron como factores clave en el desarrollo de la motivación autodeterminada.



Moreno, González-Cutre y Ruiz (2009), analizan la relación entre autodeterminación como estrategia en las sesiones de Educación Física, y la importancia que concede el alumnado a esta área en función del desarrollo de una serie de competencias. Sus resultados mostraron que la autodeterminación en Educación Física en estas edades (entre catorce y dieciséis años) repercutía positivamente en una mayor motivación hacia el propio área.

Del mismo modo, Moreno Murcia, Hernández y González-Cutre (2009), en un estudio sobre la diversión en Educación Física en educación secundaria, mostraron que la meta de responsabilidad predecía positivamente la satisfacción de la necesidad de autonomía, mientras que la meta de relación predecía positivamente la satisfacción de la necesidad de relación con los demás. A su vez, la satisfacción de las necesidades de autonomía y relación con los demás predecía positivamente la motivación intrínseca, y ésta predecía positivamente la diversión. Se discuten los resultados en relación al complemento que da la visión de las metas sociales a la teoría de la autodeterminación. Se presta atención y se concede importancia, de esta forma, al estudio del comportamiento autónomo del alumnado.

Así, Moreno Murcia y cols. (2010) desarrollaron el estudio titulado "Importancia de la valoración del comportamiento autónomo del practicante para el disfrute en programas de ejercicio físico acuático". En dicha investigación plantean la discusión de valorar el comportamiento autónomo para fomentar la autonomía y lograr una mayor motivación intrínseca, mediante actividades de disfrute (en su caso acuáticas). Los resultados demuestran la relación directa entre estas dos variables, considerándose indisociables.

También Moreno y cols. (2010), en sintonía con los trabajos anteriores, demuestran la relación directa entre motivación y rendimiento, lo cual justifica el empleo de estrategias que provoquen cambios positivos en la conducta del alumnado para alcanzar mejores resultados. Podemos considerar que las relaciones personales se hayan íntimamente conectadas con las conductas que el alumnado manifiesta de forma espontánea durante su proceso de aprendizaje, pudiendo suponer un condicionante del desarrollo autónomo del alumnado.

Es de esta forma, como Durán-Medina (2011), trabaja sobre los edublogs como agentes potenciadores de la motivación y favorecedores de las relaciones personales en los procesos de enseñanza-aprendizaje, y en su trabajo concluye que el uso de edublogs resulta eficaz para la adquisición de contenidos. En este sentido nos puede llevar a pensar que conlleve la adquisición



de competencias básicas, tales como la autonomía e iniciativa personal o que a través de ésta, es decir, mediante la autogestión de un blog de Educación Física, adquiera los contenidos del área. No obstante, hemos de ser conscientes que nuestra investigación se orienta al área de Educación Física. No podemos olvidar que se trata de un área en el que el alumnado interacciona de forma natural, y por tanto, podríamos cuestionarnos si el empleo de blogs, provoca similares resultados. Nos preocupa por este motivo, el componente emocional que se encuentra adherido a nuestra área, derivando en situaciones de felicidad o más o menos motivación de logro.

En relación con este tipo de sensaciones, en su trabajo con el título, “Efectos de un programa para desarrollar la inteligencia emocional en alumnos/as del sexto grado de Educación Primaria”, Sotil y cols. (2008) indican: *Se trató de contribuir para que la práctica cotidiana en el aula brinde una experiencia satisfactoria que genere motivación y disciplina, que contemple que la educación trascienda a otorgar felicidad y dar sentido a la vida, para amar y ser amado, para vivir con esperanza y descubrir quién es. Esto ha de ser lo “más importante”, lo esencial, el fundamento de nuestra acción educativa.*

Este planteamiento nos hace pensar en la importancia de que el niño/a sea feliz mientras aprende, y cuestiona si los estilos de enseñanza y los estilos de aprendizaje actuales están conectados por lazos de afectividad que refuercen la felicidad de los discentes. En este sentido, queremos comprobar, si existe relación entre un aprendizaje autogestionado y la felicidad de los participantes. De forma individual, se estudian ambas variables en dos investigaciones paralelas:

Huertas (2012), en un trabajo centrado en los efectos de los afectos en la motivación y la autorregulación, encontró como, empleando una estrategia basada en la voluntad, un grupo de estudiantes aumentó su rendimiento. El autor justifica que el empleo de aspectos emocionales hace que aumente el rendimiento del alumnado.

Méndez y cols. (2012), comprueban y coinciden en señalar, que el profesorado debe utilizar estrategias de autorregulación que se transfieran a distintos contextos. Es de esta manera como se alcanzaran mejores rendimientos escolares, teniendo en cuenta que su estudio se dirige a alumnos/as entre doce y quince años.

1.4.4. Antecedentes relacionados con la felicidad y el estado de flow

Segura y Ramos (2009) en un estudio centrado en la “Psicología de la Felicidad”, llevan a cabo un recorrido a lo largo de algunos de los antecedentes más significativos en el campo de la investigación en relación a la felicidad. Así, en primer lugar plantean:

1. La Educación de la Felicidad de Fordyce

Fordyce (1977) es uno de los pioneros en la investigación de la felicidad a través de un programa de formación. Por medio de su estudio el autor extrae catorce rasgos que identifican a una persona feliz (tabla 2):

Tabla 2. Adaptación de las 14 «Reglas fundamentales» del programa cognitivo-conductual de mejora de la felicidad diseñado por Fordyce (1977, 1983)

CATORCE RASGOS DE LA FELICIDAD
1. Ser más activo y permanecer ocupado en: • Actividades placenteras
• Actividades de alta demanda física
• Actividades novedosas
• Actividades en compañía • Actividades no triviales
2. Dedicar más tiempo a la vida social
3. Ser productivo en un trabajo al que se conceda significado
4. Mejor gestión del tiempo
5. Detener las preocupaciones
6. Adecuar las metas y expectativas
7. Desarrollar un estilo de pensamiento positivo y optimista
8. Estar centrado en el presente
9. Trabajar en busca de una personalidad sana
10. Desarrollar una personalidad sociable
11. Ser uno mismo
12. Eliminar los sentimientos negativos y los problemas
13. Fomentar y conservar las relaciones Íntimas como primera fuente de felicidad
14. Apreciar la felicidad

2. En segundo lugar, Segura y Ramos (2009) resumen la teoría evolutivo-cibernética de la felicidad de Heylighen (1992). De acuerdo con este autor, se define la “felicidad

pasajera” como el sentimiento agradable o la experiencia subjetiva del bienestar. La *“felicidad duradera”* corresponde entonces, al predominio de sentimientos agradables en un período prolongado. Esto equivale al grado en el que las personas se sienten satisfechas con sus vidas en general. Esta primera idea conecta con el planteamiento inicial de nuestra tesis, relacionando rasgos felices con características extraídas del desarrollo autónomo del individuo, tal y como se extrae de su conclusión: *aunque no es exactamente igual, este significado de felicidad es casi sinónimo de satisfacción de vida, calidad de vida o, incluso, autorrealización. La teoría evolutivo-cibernética de la felicidad, establece, en definitiva, la relación entre la salud como propiedad objetiva y la experiencia subjetiva de sentirse bien.*

3. La siguiente propuesta de Segura y Ramos (2009) es el modelo de las tres vías hacia la felicidad de Seligman (2002), para el cual *la investigación ha demostrado que hay al menos tres vías fundamentales por las cuales las personas se pueden acercar a la felicidad; “la vida placentera” (pleasant life), este tipo de felicidad es de corta duración y se logra maximizando las emociones positivas y minimizando las negativas respecto a pasado, presente y futuro. En segundo lugar, “la vida comprometida” (engaged life), se refiere a la puesta en práctica cotidiana de las fortalezas personales con el objetivo de desarrollar un mayor número de experiencias óptimas («flow»). Y por último, “la vida significativa” (meaningful life), es la más duradera de las tres, e incluiría el desarrollo de objetivos que van más allá de uno mismo y la pertenencia a las llamadas instituciones positivas (democracia, familia, educación, etc.).*

Siguiendo a Csikszentmihalyi (1998), uno de los autores que más ha estudiado este tema, *hasta mediados de siglo los psicólogos eran reticentes a estudiar la felicidad porque el paradigma conductista, que era el que predominaba en las ciencias sociales, sostenía que las emociones subjetivas eran demasiado endebles para ser objetos apropiados de investigación científica. Pero a medida que en las últimas décadas ha disminuido en los medios académicos la fuerza del “empiricismo”, desgastado por la erosión, se ha podido reconocer de nuevo la importancia de las experiencias subjetivas y se sigue con renovado vigor el estudio de la felicidad.*

Este autor señala además, que *el fluir tiende a suceder cuando una persona tiene por delante una serie clara de metas que exigen respuestas apropiadas. Es fácil entrar en este*



estado en juegos como el ajedrez, el tenis o el póker, porque tienen objetivos y normas de acción que posibilitan que el jugador actúe sin cuestionar lo que tiene que hacer y cómo. Así, las actividades que inducen los estados de fluidez pueden llamarse "actividades de flujo", porque hacen más probable que se produzca la experiencia.

En este sentido, creemos que un alumno tenderá a aprender de forma cada vez más autónoma si las actividades que se le plantean tienden al flujo definido por Csikszentmihalyi (1998), provocando una mayor felicidad en el aprendizaje. Estas actividades de flujo además, puede que condicionen una mayor disposición o motivación, atribuyendo la misma al logro de la propia práctica de actividad física o aprender aquello que desean: *cuando las metas son claras, la retroalimentación relevante y los desafíos y capacidades se hallan en equilibrio, se ordena y se invierte plenamente la atención. Una persona que fluye está completamente centrada debido a la demanda total de energía psíquica.*

No obstante no podemos confundir los términos flow y felicidad ya que como indica el autor *cuando fluimos no es que seamos felices, porque para experimentar la felicidad debemos centrarnos en nuestros estados internos, y esto distraería la atención de la tarea que tenemos entre manos. Si un escalador se toma un tiempo para sentirse feliz mientras está considerando un movimiento difícil, puede caer al fondo del precipicio.*

Del mismo modo, no podemos ser felices sin experimentar el estado de flow. La felicidad que se experimenta a posteriori de dicho estado de flow, se debe corresponder con un estado de abstracción individual más profundo, enfocado con perspectiva.

Egbert (2003) revisó la bibliografía existente sobre flujo y aprendizaje de lenguas extranjeras y analizó cada uno de los aspectos de la misma. Por ejemplo, sobre el equilibrio entre las habilidades de los aprendices y el grado de desafío percibido para la realización de la tarea, él comenta sobre los resultados obtenidos por McQuillan y Conde (1996) donde las experiencias de flujo fueron mayormente obtenidas en la realización de lecturas que no eran ni muy fáciles ni muy difíciles, o sea, que podrían estar dentro del ya mencionado "canal de flujo". En cambio, Schmidt y Savage (1992) encontraron en tailandeses aprendices de inglés que el flujo fue provocado en las actividades que no tenían ni elevados desafíos ni requerían grandes habilidades, por lo cual los autores sugirieron que ese constructo teórico no era "un universal cultural".



Egbert (2003) advierte que esos últimos autores *no tuvieron en cuenta la dimensión del interés*, la cual pudiera explicar el porqué de ese resultado. Una dimensión que especialmente queremos destacar en nuestra investigación ya que pensamos que son las que definimos como “experiencias de interés”, los ejes vertebradores o los motores que provocan la construcción individual del aprendizaje.

Tal y como señala Abio (2004), otras condiciones que pueden intervenir en la experiencia de “flujo” fueron analizadas y discutidas por Egbert (2003). Estas fueron: *la atención focalizada, el interés, el grado de control o autonomía*, así como otras condiciones para el flujo, donde fueron incluidas *la satisfacción y el placer* - términos académicos que no son normalmente usados en la investigación sobre aprendizaje de lenguas, pero que se han convertido en importantes asuntos para discusión e investigación en el área de adquisición de segundas lenguas (Broner y Tarone, 2002; Cook, 2000; Tarone, 2000), y aunque la intensidad y el foco de esa experiencia es diferente a la del flujo, *esas teorías pueden ayudar a unir el vacío entre la teoría del Flujo y otras teorías de adquisición de segundas lenguas* (Egbert, 2003).

De acuerdo con Abio (2004), sin embargo, *el efecto y la interrelación de esos elementos es algo que debe ser investigado con más profundidad, pero a partir de la bibliografía colectada y analizada y de los propios resultados obtenidos en los experimentos que Egbert realizó con alumnos aprendices de español. Éste pudo comprobar que las experiencias de flujo sí son posibles de ser encontradas y analizadas y que la Teoría del Flujo es útil para la conceptualización y evaluación de las actividades realizadas. Hacemos nuestra, la opinión de Casas (2004) de que buscar el estado de flujo, a través del aprendizaje, es una forma más humana, más natural y probablemente más eficaz de ordenar las emociones al servicio de la educación y que lo que se espera es que cuando los alumnos y alumnas alcancen el mencionado estado de "flujo" gracias al aprendizaje, se sientan estimulados para aceptar desafíos en nuevas áreas. Como la persona aprende de forma óptima cuando tiene algo que le interesa y obtiene placer de ello, ése es también nuestro desafío y placer: continuar avanzado en el conocimiento de este tema.*

Haciéndonos eco de esta última afirmación, entendemos que debemos observar este hecho mediante un profundo trabajo de campo, intentando relacionar la felicidad y estado de flow del alumnado, con su autonomía e iniciativa personal para aprender. Creemos que el empleo de distintas herramientas TIC. mediante las cuales se ofrezca un espacio para la

expresión libre y un tiempo de compromiso autónomo con su propio aprendizaje permitiéndoles autogestionar sus clases de Educación Física, es probable que pongan en práctica sus intereses y motivaciones, involucrándose más en el conocimiento del área.

Al igual que Segura y Ramos, citados anteriormente, Castro (2010), lleva a cabo una revisión de las intervenciones positivas más trascendentales. Queremos destacar las más significativas desde el punto de vista de nuestro estudio. Éstas son entre otras:

1. Bono y McCullough (2006) demostraron que el incremento de las experiencias de gratitud está asociado con el bienestar psicológico. Las investigaciones de intervenciones trataron de inducir experimentalmente actividades de gratitud mediante técnicas escritas (escriba una carta para alguien con el que se siente agradecido) o instrucción de actividades específicas (acciones de gratitud reales), demostrando, en todos los casos, un mayor aumento de bienestar de las personas.
2. En la misma línea, Lyubomirsky (2007) diseñó una serie de actividades con el propósito de mejorar el bienestar. Estas tareas estaban basadas en contar cosas buenas que les habían sucedido a las personas, escribir cartas de gratitud, visualizar el mejor self futuro mediante técnicas narrativas y utilizar técnicas de saboreo (savoring) respecto de los buenos momentos. En todos los casos, los grupos experimentales a los que se les instruyeron las tareas obtenían ganancias significativas en los niveles de bienestar psicológico.
3. Fredrickson (2001) propone una teoría de las emociones positivas que se denomina “de ampliación y construcción”. La autora demostró, con firme evidencia empírica, que si las personas incrementan su emocionalidad positiva mediante diferentes técnicas de forma sostenida (meditación, savoring, flow), no solamente se vuelven más creativas y resuelven mejor los problemas que se les presentan (efecto ampliación), sino que las emociones positivas en el largo plazo crean recursos personales y resiliencia (efecto construcción). Como técnica de intervención, recomienda la creación de portfolios personalizados de emociones positivas para ser usados de forma alternada con el fin de evitar la adaptación hedónica. Así, por ejemplo, si se quiere estimular la emoción alegría, se debe ubicar en una caja, pizarra o archivo de



computadora todo tipo de fotos, objetos, videoclips, esencias, recuerdos, etc., que evoquen momentos alegres, debiéndose trabajar con todo el espectro emocional de la teoría.

Jiménez, Godoy – Izquierdo y Godoy García (2010), señalan en su investigación titulada “Relación entre los motivos para la práctica físico-deportiva y las experiencias de flujo en jóvenes: diferencias en función del sexo”, que fomentar motivos de diversión y experiencias subjetivas positivas como el flujo ayudarán a incrementar la adherencia a la práctica físico-deportiva en jóvenes.





CAPÍTULO II: MARCO TEÓRICO





CAPÍTULO II: MARCO TEÓRICO

2.1. Autonomía, felicidad y motivación

2.1.1. Autonomía en el aprendizaje

2.1.1.1. Aprendizajes libres”. Antecedentes pedagógicos

El aprendizaje, entendido como aquella fuente de conocimiento que adquiere el alumnado y el profesorado durante cada jornada escolar, ha sufrido cambios importantes y necesarios en distintos ámbitos a lo largo de diferentes décadas. Estos cambios, a veces incomprendidos, rompieron cadenas didácticas que parecían perpetuas en su origen. Montessori, Decroly, Freinet, fueron sin duda, docentes que entendieron con acierto el verdadero sentido de la enseñanza y el aprendizaje, como paradigmas recíprocos, naturales, y sobre todo, activos.

En este sentido, desde una perspectiva histórico-pedagógica, la autonomía en el aprendizaje ha evolucionado de forma paralela a las distintas tesis que iban proponiendo y fundamentando dichos pedagogos.

Haciendo un recorrido histórico, analizando sus antecedentes, podríamos intuir algunas de las evidencias de aprendizaje autónomo que posteriormente desvelaremos en el marco empírico. Se hace por tanto necesario, tal y como apuntaba Cervantes, profundizar en el pasado para poder comprender nuestro presente.

Es Rousseau¹ (1762) quien destaca que *el alumno/a debe hacer las cosas de forma natural y según su voluntad*. Esta premisa, se relaciona estrechamente hoy día con lo que se denominan ahora competencias básicas, es decir, tal y como apuntaba Rousseau, *desarrollar las fuerzas de la inteligencia del individuo*; muy relacionadas, también, por otro lado, con las actuales inteligencias múltiples de Gardner (2008).

Fue Pestalozzi² (1746-1827), quien apoyó los planteamientos de Rousseau considerando por encima de todo, la educación integral del alumno/a. Entendía que el hecho de adquirir conocimientos no resultaba importante para el niño/a si dichos conocimientos no eran significativos.

¹ Jean Jackes Rousseau (1712-1778), filósofo, músico y botánico suizo, es uno de los filósofos más importantes de la historia. Es conocido por sus estudios sobre el hombre, la sociedad y la educación. Influyó de forma determinante en la Revolución Francesa.

² Johann Heinrich Pestalozzi (1746-1827), pedagogo suizo, sostiene que las ideas se construyen a partir de sensaciones, dependientes del desarrollo mental del niño/a.



En este caso, nos parece relevante destacar el pensamiento de prestigiosos didactas y pensadores contemporáneos, como es el caso de como Pérez Gómez (2011), para el cual *en la sociedad actual, atacada por una incesante lluvia de información, el individuo debe aprender a seleccionar qué es importante*. Cualquier información provoca un conocimiento en cualquier ámbito y en cualquier momento evolutivo de nuestro proceso de aprendizaje. Sin embargo, en muchas ocasiones, dicho conocimiento no se almacena o no se recuerda con el paso del tiempo, porque no nos sentimos identificados con él.

Este mismo autor señala que *para que el conocimiento adquiera sentido y significado en nuestra vida debe conectar con algún plano de nuestra realidad personal que reoriente nuestra atención hacia el verdadero fin que se persigue; nuestro propio desarrollo individual y personal. Es de esta manera cómo el conocimiento que adquirimos, significativo y completo, y que somos capaces de aplicar en cada momento vital, se convierte en sabiduría*.

En cualquier caso, entiendo que de acuerdo tanto a la experiencia como a los resultados de algunas de las investigaciones, incluida la nuestra, que estas tres fases de *información, conocimiento y sabiduría*, deben entrelazarse con delicados pasos intermedios que focalicen su atención, en las historias de vida del alumnado, desarrollando sus propias experiencias de interés, como apuntábamos anteriormente. Se trata por tanto, de una pedagogía que requiere del docente un espíritu científico, como indicaba Unamuno, pensando alto y sintiendo hondo.

Es Froebel³ (1782-1852), quien introduce por primera vez el concepto de “autoactividad”, haciendo referencia a la educación de la independencia del niño/a, recibiendo estímulos adecuados que se acerquen inexcusablemente al ambiente más conocido y cercano del alumno/a. Debemos movernos en un ambiente de “autoaprendizaje montessoriano”, *no impositor de disciplina sino provocador espontáneo*.

No se trata pues, siguiendo los apuntes de Ferrer Guardia⁴ (1859-1909) de anular la originalidad e iniciativa del alumno/a, sino en potenciarla, anticipándonos a cualquier evidencia. La razón natural del individuo prevalece sobre la razón impuesta o ajena. *No puede existir una*

³ Friedrich Fröebel (1782-1852), pedagogo alemán, creador de la educación preescolar y del concepto de jardín de infancia. Es conocido como el pedagogo del romanticismo.

⁴ Francesc Ferrer i Guàrdia (1859-1909), pedagogo libertario español. Seguidor de Rousseau, era contrario de la autoridad y la cosmovisión religiosa. Apostó por una educación por la libertad.



pedagogía que no sea libre, transmisora, que sea impuesta desde la dictadura; sólo aquella sustentada en la democracia y el respeto a la personalidad de acuerdo con Kilpatrick⁵ (1871 – 1965) o Dewey⁶ (1859-1952) para quien no se trata de un régimen de gobierno sino de una forma y filosofía de vida, una liberación continua de la inteligencia que emerge en el alumno/a de forma natural.

Tal y como indica Dewey, *el ser humano aprende atribuyendo sentido a sus experiencias*. Es así, como entendemos inicialmente en nuestra hipótesis, que el alumnado también concede atribuciones motivacionales a sus logros, concebidos como pequeños aprendizajes basados en su propia experiencia.

El alumno/a aprende, aludiendo a la fase de sabiduría anteriormente descrita, cuando el conocimiento le sugiere motivación e intuye que le producirá un mayor grado de felicidad. Además, las significaciones individuales desembocan en significaciones colectivas, compartiendo y comprendiendo a la vez, diferentes filosofías de vida. Conectan por tanto, las pedagogías democráticas, naturales, activas, libres, con los razonamientos filosóficos que en su sentido más estricto, desde los presocráticos, intentan ir más allá de lo que nos muestran los sentidos, explicando todo lo que sucede a nuestro alrededor a partir de la naturaleza, sin dejarse llevar por influencias externas; algo que se analiza más profundamente en el apartado de felicidad con filosofía, que he definido con el nombre de “filicidad”; acercándonos a la ética y la moral como ejes vertebradores.

Es la conducta moral la que persigue y preconiza Giner de los Ríos⁷ (1839-1915), creador de la Institución Libre de Enseñanza, de carácter socrático, kantiano y hegeliano, entendiendo que el aprendizaje no puede ir en una sola dirección sino con “billete de ida y vuelta”, discípulo – docente, y viceversa.

Son fundamentales, por tanto, las estrategias de enseñanza que nacen del alumno/a, tales como las propuestas por Freinet (1976); texto libre, planes de trabajo individuales,

⁵ William Heart Kilpatrick (1871-1965), nacido en Georgia, relacionado con la educación activa, planteaba que el aprendizaje se produce a partir de experiencias significativas.

⁶ John Dewey (1859-1952), filósofo, pedagogo y psicólogo norteamericano, una de las figuras representativas de la pedagogía progresista.

⁷ Francisco Giner de los Ríos (1839-1915), filósofo, ensayista y pedagogo español, fue el fundador y director de la Fundación Libre de Enseñanza.



cooperativas escolares, revistas escolares, tanteo experimental, etc. Técnicas como las propuestas por este autor tienen una *influencia radical en la actualidad, por anticiparse a las inquietudes de una sociedad emergente, en crecimiento*.

Más radicales y controvertidos son los planteamientos de la *Escuela de Summerhill* creada por Neill⁸ (1883-1973). Una escuela en la que el alumnado decide si ir o no a la escuela, dando de lado a las instituciones ancladas en el academicismo, y apostando por una educación basada en la libertad sin interferir en la de los demás. Este autor difunde conceptos tan importantes como el de autorregulación, profundizando en la *manipulación y creación de objetos y las salidas espontáneas al medio que enriquecían una forma de vivir*, tal y como la definía en Summerhill.

La autorregulación por tanto, comienza a cobrar fuerza en el ámbito pedagógico, aunque aún son escasos los centros educativos públicos, al menos en la provincia de Granada, (CEIP Abencerrajes en Granada y CEIP Los Ríos en Castelléjar) en los que se lleva a cabo al completo este tipo de prácticas, en todos los niveles educativos.

Es Makarenko⁹ (1888-1939), pedagogo ruso, fuertemente enraizado en las directrices de Rousseau, quien introduce y cultiva el término de “autogestión del aprendizaje”, a partir del trabajo colectivo, en equipo. Precisamente la pedagogía institucional francesa fundamentada en este tipo de discursos y prácticas durante los años setenta, reconoció a Makarenko como uno de sus mayores precursores. Se desliga pues, de un conocimiento basado en contextos reproductores y contextos que presuponen un desarrollo innato de la individualidad.

En este sentido, Piaget¹⁰ (1896-1980), explicaba después de profundizar en el desarrollo cognitivo para el aprendizaje, que *el conocimiento se construye, a partir de la interacción y el diálogo, sosteniendo un proceso de pensamiento socializado que evita la adquisición de conocimientos científicos precisos*, y aboga por un constructivismo compartido que haga más real el aprendizaje. Se trata de que el alumnado experimente de forma autónoma, que invente,

⁸ Alexander Sutherland Neill (1883-1973), educador escocés, artífice y fundador de la escuela de Summerhill, uno de los centros pioneros de la escuela en libertad.

⁹ Antón Semiónovich Makárenko (1888-1939), pedagogo ruso, fundó las casas cooperativas para huérfanos de la guerra civil, destacando la colonia Gorki, también conocida como escuela del trabajo.

¹⁰ Jean William Fritz Piaget (1896-1980), epistemólogo, psicólogo y biólogo suizo, famoso por sus aportes al estudio de la infancia y sus teorías del desarrollo cognitivo.



que cree normalizando el error, bajo la consideración de que es el error una de las mejores herramientas para aprender de manera individual.

La participación se convierte, en este caso en un valor educativo que representa los cimientos de las nuevas oportunidades de aprendizaje, y que requiere de ingredientes que la fortifiquen. La confianza, el autoconcepto, respeto, el éxito, serán las bases de una realización personal; precisamente constituyen el paso previo a la cúspide de la pirámide de Maslow¹¹ (1998).

La “escuela Barbiana” impulsada por Milani¹² (1923-1967) es una prueba real de ello. En este sentido, tal y como señala Freire, *se considera la reflexión un puente entre el estímulo y la acción, que debe desarrollarse necesariamente sin límites ni fronteras externas que coarten la crítica*. Se debe huir de la “educación bancaria” como aquella que *entiende el conocimiento como un conjunto de informaciones que se transmiten al alumnado, de forma depositaria, considerando al discente como individuo acrítico*.

El aprendizaje debe consistir en un proceso de liberación, que se aleja de los “depósitos educativos con un elevado interés” que intentan dominarlo todo, haciendo conscientes a los educandos de las opciones para elegir, dentro de un marco de diálogo, que mediatiza e interfiere en cualquier conocimiento que se pretenda adquirir. Manteniendo esta idea, como apunta Stenhouse¹³ (1926-1982), *no podemos creernos poseedores de todo lo que se transmite, analiza o interpreta*. Se trata de un proceso más complejo en el que, como ya profundizaremos más adelante, el docente debe someterse del mismo modo, a aprender, adquiriendo conciencia de dicha reciprocidad al asumir la humildad pedagógica como parte de la construcción cultural y social que perseguimos.

¹¹ Abraham Maslow (1908-1970), psicólogo estadounidense, unos de los exponentes y fundadores de la psicología humanista. Desarrolla su teoría de la jerarquía de las necesidades. Para ello diseña una pirámide en la cual ubica una serie de necesidades del ser humano de mayor a menor grado de importancia. En la base de la pirámide se encuentra la fisiología, y en la cúspide la autorrealización, pasando por la seguridad, afiliación, y reconocimiento.

¹² Lorenzo Milani (1923-1967), escritor y pedagogo italiano, fundador de la Escuela Barbiana, famoso por su libro “Carta a una maestra” en el que critica el clasismo y la selectividad de la escuela italiana. Apuesta por una educación a favor de los pobres y en contra del fracaso escolar. En España este movimiento se conoce como el Movimiento de Educadores Milanianos (MEM) o Grupo Milani.

¹³ Lawrence Stenhouse (1926-1982), pedagogo británico, destacó por su investigación educativa y curricular del desarrollo. Fue miembro fundador del Center for Applied Research in Education (CARE).

De manera anecdótica, destacamos el pensamiento de expertos con los que nos encontramos en nuestro día a día, que apoyan los planteamientos anteriores. En este sentido, destacamos la figura de Francisco Olvera, Inspector de Educación y docente afín al movimiento “Freinetiano”, de manera informal, en una visita al centro educativo en el que trabajo, me indicó que “el conocimiento del alumnado debe fundamentarse en la necesaria investigación del maestro/a, en una búsqueda incesante del saber hacer”. Del mismo modo, Juan Antonio Ruiz Lucena, también Inspector de Educación, con una larga trayectoria en cargos de responsabilidad a nivel educativo, enfoca la actuación docente, hacia una postura de autonomía pedagógica que provoque en el alumnado planteamientos también autónomos.

2.1.1.2. Autonomía en el aprendizaje: Aproximación a su definición.

Si profundizamos en el origen de la palabra, podríamos decir que no se ajusta o no se concreta de manera correcta, dada la gran variedad terminológica que a lo largo del tiempo, se ha ido utilizando por los distintos autores. En cualquier caso, según Gremmo y Riley (1995) citados por Mongelos (2008), *a raíz de las agitaciones políticas que vive Europa en los años 60 del siglo pasado, se intenta dar respuesta a los ideales y expectativas nuevas surgidas, así como a un giro ideológico que se está dando, por el que alejarse del consumismo y materialismo, pretendiendo poner un mayor énfasis en el valor de la experiencia personal, la calidad de vida, la libertad y los derechos de las minorías.*

Holec (1981) recoge estas ideas y, en su proyecto para el Consejo de Europa, parte de la descripción social e ideológica de la que surgen las ideas sobre la autonomía del aprendizaje. No obstante, hemos de ser conscientes que el término ya se empezó a utilizar por pedagogos como Froebel (1782-1852) como hemos citado anteriormente, refiriéndose a la misma acepción, con el nombre de “autoactividad”, por lo que tendríamos que establecer el origen del término a finales del siglo XVIII. En este sentido Hans Aebli (2001), refiriéndose a la *actividad autónoma nos indica cinco premisas o capacidades* que deben cumplir los alumnos/as:

- Establecer contacto por sí mismos, con cosas e ideas, en cuanto que el alumnado lea y observe lo que ocurre a su alrededor.
- Comprender por sí mismo fenómenos y textos, rompiendo la frontera entre la lectura/observación y la comprensión, muchas veces difusa, intentando que el alumnado otorgue significatividad a los observado o leído, estableciendo redes de relación entre unos sucesos presentes y pasados.



- Planear por sí mismos acciones y solucionar problemas por sí mismos, haciendo que el alumnado asuma que es él el protagonista de su propio plan de aprendizaje, para cumplir cualquier objetivo que se le proponga. Se asemeja a los *planes de trabajo* o *contratos de trabajo*, utilizados por Freinet.
- Ejercitar actividades por sí mismos, poder manejar información mentalmente, mostrando al alumnado herramientas con las que el aprendizaje de determinados contenidos será más fácil. De esta manera conectamos directamente con el concepto de competencias básicas.
- Mantener por sí mismos la motivación para la actividad y para el aprendizaje.

De esta forma podemos intuir o apreciar los pilares que sustentan cualquier aprendizaje autónomo y competente: Saber, saber hacer y querer.

Por su parte, la Díaz y cols. (2010), propone tres procesos básicos que el docente debe atender para lograr el aprendizaje autónomo del alumnado:

1. La gradual cesión del docente / aceptación del alumno del control sobre los procesos de aprendizaje.
2. La formación metacognitiva del alumno que lo lleve a un conocimiento de sí mismo y a una madurez mental.
3. El trabajo cooperativo que permita el apoyo entre compañeros y el aprovechamiento de la diversidad del grupo para generar procesos de autonomía.

Se trata, en este caso de un proceso de transferencia continua entre docente y discente, que en cierto modo, entendemos que debe ser recíproco en cualquier momento del proceso de enseñanza-aprendizaje, sea cual sea la experiencia docente. Ya que, como indica Viciano (2002), *un docente en un contexto distinto debe programar de manera distinta, al igual que dos docentes con el mismo grupo de alumnos/as desarrollarán una programación distinta cada curso escolar.*

La evolución del aprendizaje, maduración y desarrollo del niño/a, son evidentes. Este proceso de transferencia depende en gran medida del proceso de formación metacognitiva de cada alumno/a, en cuanto que determinará el conocimiento de los propios procesos mentales y la autorregulación del aprendizaje, también conocida como “conocimiento autoreflexivo”.

Se hacen necesarias, por tanto, una serie de estrategias de aprendizaje que el discente debe adquirir para afrontar su propio aprendizaje. La propuesta Díaz y cols. (2010), divide este conjunto de estrategias de aprendizaje en dos tipos: macroestrategias y microestrategias, siendo estas últimas las que deben desencadenar las primeras (Tabla 3):

Tabla 3: Macroestrategias y Microestrategias de aprendizaje elaboradas por Díaz y cols. (2010).

MACROESTRATEGIAS Capacidades complejas utilizadas para aprender en situaciones y contextos específicos y por lo general complejos	MICROESTRATEGIAS Técnicas de estudio o habilidades básicas para aprender
Visualización de las demandas de la tarea Reconocimiento del contexto de trabajo Planificación de acciones Autorregulación Estudio eficaz Evaluación y toma de decisiones Reconstrucción	Subrayado Resumen Mapa conceptual Exposición oral Exposición escrita (Metaescritura) Comprensión lectora (Metalectura) Identificar ideas principales (Metacomprensión) Uso de la atención (meta-atención) Uso de la memoria (Meta-memoria)

Siguiendo esta propuesta, en el ámbito de la Educación Física, podríamos realizar una adaptación de las microestrategias que el alumnado debería adquirir para el aprendizaje autónomo de cualquier contenido, complementándolas con la adquisición de las nociones de capacidades perceptivo-motrices (corporalidad, espacialidad, temporalidad, coordinación y equilibrio), y habilidades básicas (desplazamientos, saltos, giros, lanzamientos y recepciones) como fundamentos autónomos. Así, podríamos apoyarnos en la definición de Bosch (1996): *aprendiente autónomo es el aprendiz que sabe aprender porque tiene los conocimientos y las habilidades necesarios.*

Little (1990;1991), por otro lado, apunta que el concepto de autonomía es controvertido y ha sufrido variaciones, por lo que, si bien su definición resulta complicada, al menos sí que podemos establecer una serie de prescripciones de lo que no es autonomía:

- *AUTONOMÍA no es sinónimo de ser autodidacta, es decir, no se ciñe al hecho de que el aprendiz “aprenda sin profesor”, aun cuando en gran medida todo aprendiz realiza una gran parte de su aprendizaje sin la intervención del profesor. No se trata de que el*



estudiante aprenda él solo, sin relacionarse con el resto de los aprendices. En el momento en el que el aprendiz reconoce que es capaz de aprender de sus compañeros, es entonces cuando su propio proceso de aprendizaje se transforma en un proceso más autónomo. Con frecuencia se ha venido a asimilar autonomía con individualización o diferenciación. Es en el área de Educación Física una afirmación que adquiere mayor importancia en cuanto que, el ámbito social sostiene de manera intrínseca las tareas que se proponen durante la práctica.

- *AUTONOMÍA en el contexto escolar, dentro del aula, no supone una abdicación de responsabilidad por parte del profesor, no se trata de dejar que los aprendices se las arreglen por sí mismos, como puedan. No quiere decir que el profesor se desentiende de toda iniciativa ni de todo control, pero su función no será la misma que la que venía ejerciendo hasta ahora. Así pues, no se puede equiparar autonomía con el aprendizaje independiente sin un profesor. Si atendemos a la “zona de desarrollo próximo” de Vigotsky, entendemos que el aprendizaje se origina como consecuencia de la relación entre lo que se pretende aprender y lo que ya se sabe, con la ayuda externa del docente para adquirir ese nuevo aprendizaje. En el área de Educación Física existe una secuenciación de contenidos ascendente de lo fácil a difícil y de lo global a lo específico, bien marcada por ejemplo en el desarrollo de las habilidades y capacidades que hace indispensable además la actuación del docente, estableciendo conexiones y significaciones entre dichos bloques de contenido.*
- *AUTONOMÍA no es algo que los profesores hagan a los aprendices; no estamos hablando de un nuevo método de enseñanza, no se trata de una nueva metodología. Aoki y Smith (1999) también corroboran esta idea. Los aprendices necesitarán del estímulo del profesor, pero desde luego que no se trata de un cambio inmediato que los aprendices puedan realizar para desprenderse de la dependencia de los profesores; no es algo que se pueda programar en una serie de sesiones. Como en todas las áreas, la autonomía forma parte de los objetivos a alcanzar en la etapa, además de ser una de las competencias a alcanzar al finalizar la enseñanza obligatoria o educación básica, por lo que su evolución es progresiva y se producirá de manera indirecta al desarrollo de los diferentes contenidos de nuestras programaciones didácticas y más concretamente de*



nuestras unidades didácticas, ya que no debemos confundir el término contenido con el de competencia básica.

- *AUTONOMÍA no es una conducta única, fácil de describir. A menudo reconocemos al aprendiz autónomo por su conducta, pero no siempre se manifiesta de la misma manera. Dependerá mucho de las necesidades en cada momento, la evolución dentro de su propio aprendizaje, etc.* En el área de Educación Física, son aún más difíciles de detectar las manifestaciones de aprendizaje autónomo, en muchas ocasiones, por la gran versatilidad de adaptación en cuanto a tiempo y espacio y la variabilidad de movimientos en una misma sesión. Precisamente, el detectar dichas evidencias de aprendizaje autónomo, constituye uno de los objetivos de esta investigación.
- *AUTONOMÍA no es un estado constante que alcanzan los aprendices. Esta característica, altamente relacionada con la anterior, no puede ser garantizada una vez adquirida. Así pues, cuando un aprendiz desarrolla esta capacidad no quiere decir que va a mantenerla permanentemente. Del mismo modo, se puede dar el caso de que un estudiante que sea altamente autónomo en un área no lo sea para nada en otra.* En este caso debemos entender que en muchos centros educativos son varios los especialistas de Educación Física que intervienen, del mismo modo que no existe estabilidad del profesorado, por interinidades, traslados o situaciones de provisionalidad. Este hecho influye en la medida en que el alumnado puede adquirir cierta autonomía durante un curso escolar, gracias a las estrategias de aprendizaje autónomo empleadas por un determinado docente, y en el curso siguiente, perder gran parte del desarrollo alcanzado, por la intervención de un docente que no conceda demasiado protagonismo al alumnado durante las sesiones. La autonomía es una capacidad que se adquiere progresivamente, mediatizada por el docente, aunque es susceptible de estancarse o extinguirse.

Van Esch y St. John (2003), por su parte, retoman esta idea de que la autonomía del aprendizaje se puede desarrollar en la medida que el control, gestión y responsabilidad sobre el aprendizaje va pasando del profesor al aprendiz. Se hace hincapié en distintos aspectos característicos de la autonomía del aprendizaje, que hacen que se pueda llevar dicho traspaso. Estas características son:



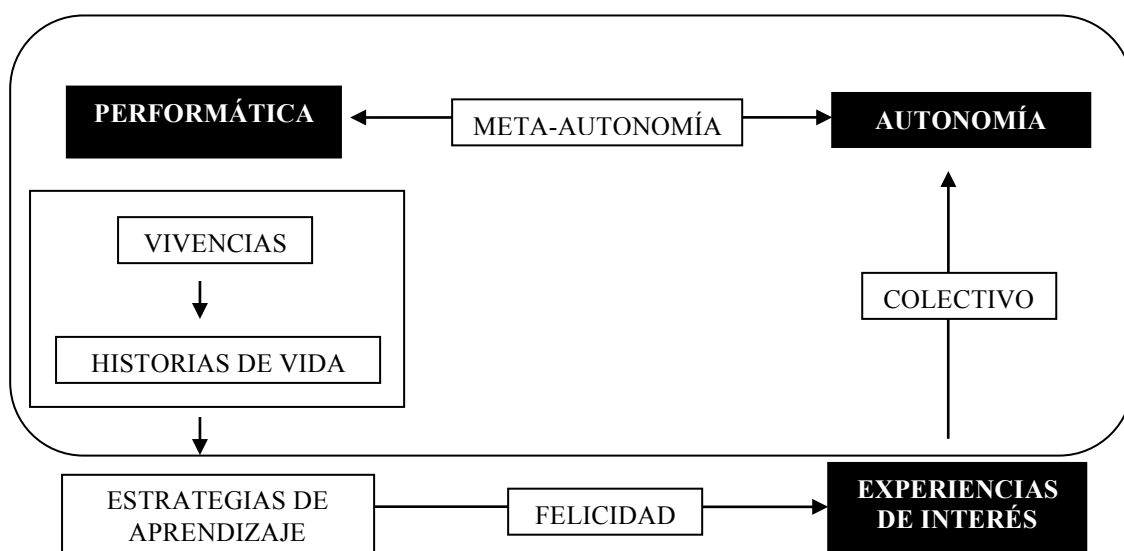
- Marco de trabajo sólido creado por profesor y aprendiz. Dicho marco irá modificándose según las necesidades y progresos realizados.
- Deseo por parte del aprendiz de invertir tanto en el proceso como en el producto de aprendizaje, utilizando lo ya aprendido para redefinir sus objetivos en todo momento.
- Compromiso del aprendiz para consentir y llevar adelante acciones derivadas de sus obligaciones como aprendiz.

Introduciendo y relacionando por primera vez los conceptos de autonomía, felicidad y motivación, entendemos que debemos centrar nuestra atención en tres características concretas que encaminan el aprendizaje del alumno: proceso de construcción, deseo y compromiso; tres aspectos dependientes el uno del otro. Llegados a este punto, nos cuestionamos acerca de si podríamos intuir que dichas características dependen en gran medida de la felicidad y la motivación con las que el alumno aprenda. Pensamos que probablemente encontremos la respuesta en las experiencias de aprendizaje. Desde nuestro punto de vista, las experiencias positivas o negativas, condicionarán aprendizajes más o menos significativos y por supuesto, aprendizajes más o menos felices y motivantes. Es decir, las experiencias cobran especial importancia en la medida en que provocan la adquisición de autonomía. Es por tanto, el aprendizaje basado en la experiencia, una etapa previa que ocasionará sentimientos positivos o negativos que a la vez harán que el alumno/a decida intervenir de manera independiente.

Apoyando esta tesis, Boud, Cohen y Walker (2011), señalan que *no se puede concebir el aprendizaje aislado de la experiencia*. Entendemos que es la experiencia el enlace entre lo que va a ser aprendido de manera consciente o no y lo que se conoce previamente. No podemos pensar no obstante que la experiencia en sí misma provoca el desarrollo de los aprendizajes. El tiempo en el que se adquieren determinados aprendizajes depende del compromiso que establezcan tanto el aprendiz como el docente con su propia práctica de manera individual, inicialmente, y de forma colectiva en segundo término, o viceversa. En este sentido, desde una perspectiva performática, de acuerdo con Hernández (2010), no podemos obviar que *cada alumno/a posee una historia de vida, construida en base a experiencias, que en todos los casos, determina su grado de desarrollo cognitivo*. Es por ello, por lo que el docente especialista en Educación Física debe tener en cuenta dichas historias de vida y experiencias para decidir qué contenidos pueden atraer la atención del alumnado. Se trata en definitiva de fundamentar nuestras sesiones en cada una de las experiencias de interés de cada alumno/a.

Los afectos y emociones, constituirán la base de cualquier experiencia que conduzca inevitablemente a un aprendizaje autónomo, si ambas son percibidas de forma positiva. Constituyen las experiencias de interés, junto con las emociones, el contexto de aprendizaje real sobre el que se asentarán los nuevos aprendizajes. Así, Monereo (2001) define la autonomía como: *autonomía no como independencia, sino como facultad de tomar decisiones que permitan regular el propio aprendizaje para aproximarlo a una determinada meta, en el seno de unas condiciones específicas que forman el contexto de aprendizaje*. Podríamos esquematizar el proceso de adquisición de aprendizaje autónomo en base a una serie de condiciones y características, tal y como se plantea en la figura 3:

Figura 3. Proceso de adquisición de autonomía en el aprendizaje mediante experiencias de interés (Elaboración propia)



Como se puede observar, el docente desde una perspectiva performática¹⁴ partirá de las particulares vivencias que conformarán cada una de las historias de vida del grupo, para emplear

¹⁴ La Performática es un concepto de creación propia en el ámbito de la educación relacionado con la forma en que el alumnado aprende los contenidos de un área. Proviene del término Performance, técnica teatral, con la que el actor/actriz, consigue que el público participe de la obra de teatro o representación, sin ser consciente de ello (recordemos a los artistas callejeros). Extrapolamos este término al ámbito educativo para denominar Performática, a la técnica basada en experiencias de interés (interés inmediato del alumnado de un grupo de alumnos/as concreto), con la que el alumno/a aprende los contenidos de un área sin ser consciente de ello. El concepto performática se relaciona también, de forma paralela, con el de rizoma propuesto por Deleuze y Guattari (1972;1980). En resumen, se trata de considerar toda fuente de información emergente en el aula, con el mismo grado de importancia. El símil propuesto por ambos autores parte de la idea de que en un tubérculo como la patata, rizoma, no existe un tallo más importante que otro; es decir, todos crecen al mismo tiempo y en el mismo nivel.



estrategias de aprendizaje autónomo que motiven e interesen realmente al alumnado, en definitiva, que les hagan felices, para provocar la producción de experiencias de interés que conduzcan definitivamente a la adquisición de esquemas de conocimiento basados en la propia práctica, que el alumnado recuerde y aplique en otros contextos de aprendizaje con facilidad de manera autónoma. No obstante, dicha autonomía debe ser revisada constantemente por el individuo, transformando las antiguas experiencias en nuevas experiencias encadenadas ocasionando nuevos aprendizajes.

La conciencia y revisión de la propia autonomía constituirá un último nivel de meta-autonomía, cambiante e inestable, que mejorará y se perfeccionará gracias a una nueva intervención de carácter performático. Hemos de considerar por otro lado, que se trata de un proceso que va de lo individual a lo colectivo y en ocasiones al contrario, por lo que podríamos calificar a este proceso como rizomático, tal y como lo entienden Deleuze y Guattari (1972/1980); es decir, como proceso de construcción colectivo en el que no hay una fuente de conocimiento más importante que la otra, sino que cada historia de vida aporta información, de la cual el resto del grupo aprende para aplicarla en similares o nuevos contextos de aprendizaje. Monereo (2008), dentro de lo que denomina enseñanza estratégica y que intentaremos aclarar después de esta breve introducción, especifica de manera concreta, las *fases en la adquisición de estrategias de aprendizaje autónomo*:

- Una primera fase de *Presentación de la Estrategia* sirve para dar a conocer al aprendiz, los caminos pormenorizados para llegar a la solución del problema, en nuestro caso experiencia motriz. Existe aún en esta primera fase un control externo que dirige la acción del alumno/a.
- La segunda fase se denomina *Práctica Guiada*. En esta fase, inicialmente, se propondrían al alumnado experiencias motrices de interés, que fuesen similares a las presentadas en la primera fase. De esta forma el docente comprobaría si el alumnado es capaz de aplicar las estrategias utilizadas en la primera fase. Paulatinamente el docente le propondría situaciones distintas a las anteriores aunque con cierto grado de relación.
- Por último, la fase de *Práctica Autónoma de la Estrategia*. El alumnado ha hecho suyas las estrategias adquiridas en las dos fases anteriores y es capaz de aplicarlas en



cualquier situación de aprendizaje, similar o no a las anteriores, estableciendo, por tanto, patrones motrices de relación entre unas experiencias y otras. El aprendiz es capaz de autorregular su propio aprendizaje.

Desde nuestro punto de vista se trata sin embargo, de un proceso mucho más complejo, difícil de encaminar en la dirección que señala Monereo (2008). Prueba de ello es la cantidad de aportaciones realizadas por numerosos autores en torno al concepto de autonomía, que nos hace pensar en la generalidad y falta de concreción del mismo. Veamos algunos ejemplos:

- Sinclair (2000) establece una descripción del concepto de autonomía. Para ello se basa tanto en diversas definiciones de otros autores como en trabajos de investigación:
 - La autonomía es un constructo de capacidades.
 - La autonomía implica voluntad por parte del aprendiz de hacerse responsable de su propio aprendizaje.
 - Esta capacidad y voluntad de los aprendices de hacerse con esta responsabilidad no es necesariamente innata.
 - La autonomía completa es un objetivo idealista.
 - Existen distintos grados de autonomía.
 - Los grados de autonomía son variables e inestables.
 - La autonomía no se trata simplemente de poner a los aprendices en situaciones que les fuercen a ser independientes.
 - El desarrollo de la autonomía requiere consciencia sobre el proceso de aprendizaje, requiere reflexión consciente y toma de decisiones.
 - El fomento de la autonomía no consiste únicamente en la enseñanza de estrategias.
 - La autonomía se puede dar tanto dentro como fuera del aula.
 - La autonomía tiene una dimensión tanto social como individual.
 - El fomento de la autonomía tiene una dimensión tanto política como psicológica.



- Las diferentes culturas dan una interpretación distinta al concepto de autonomía.
- Jiménez Raya, Lamb y Vieira (2007) consideran que autonomía conlleva:
 - *Es considerada una competencia.* En efecto la autonomía es una de las ocho competencias que la administración propone para su desarrollo a lo largo de la educación básica. Se relaciona por tanto con los conceptos reseñados anteriormente, relacionados con el saber, saber hacer y querer.
 - *No es un concepto absoluto.* Tal y como hemos dicho antes no se trata de ser o no ser autónomo sino en un proceso continuo que puede acrecentarse, al mismo tiempo que disminuir, en tanto así sea la intervención del docente, y así de atractivas y motivantes las actividades que se propongan.
 - *Implica auto-determinación.* La auto-determinación implica la promoción de las acciones de la persona con un nivel elevado de reflexión. A la hora de promocionar la autonomía se crean condiciones para el desarrollo de una motivación intrínseca, compromiso activo con el aprendizaje, poder del discurso, iniciativa y capacidad de decisión, auto-control, y persistencia en el aprendizaje.
 - *Implica responsabilidad social.* En este aspecto conviene hacer hincapié en la dimensión social de la autonomía. El ámbito social es necesario para que la autonomía se desarrolle satisfactoriamente, es interdependiente de las experiencias del resto del grupo.
 - *Necesariamente implica concienciación crítica.* Como decíamos anteriormente el aprendiz autónomo debe ser capaz de abstraerse de las influencias ideológicas y políticas externas que pueden condicionar reflexiones y aprendizajes no reales o significativos. Se trata de un nivel de meta-autonomía en el que alumnado se haga consciente de su propio proceso de transformación.
 - *Denota un papel proactivo e interactivo.* Por la naturaleza dinámica del área de Educación Física, y la interacción necesaria durante la práctica, no podemos eludir la adquisición de habilidades sociales conectado con el desarrollo de la inteligencia emocional del niño/a.
 - *Es posible y deseable en ambientes educativos.*

Además de la problemática existente a nivel teórico, también se hacen latentes determinadas dificultades que condicionan en muchos casos el correcto desarrollo del proceso de aprendizaje autónomo. Jiménez, Lamb y Vieira (2007), apuntan que son distintas razones las que generan tensiones que desembocan en esta situación:

- Tensiones entre responsabilidad-libertad y limitación-control en contextos institucionales en los que los sistemas educativos limitan las posibilidades de desarrollo de la autonomía.
- Dificultades a la hora de consensuar una definición práctica de autonomía.
- Dificultades a la hora de definir su función en el aula hoy en día y las formas de promocionarla, de impulsarla.
- Las políticas y prácticas dentro de la formación inicial (y posterior) del profesorado, quizás no cubran adecuadamente los temas referidos a autonomía.

Mongelos (2008), insiste en la *dificultad para definir el concepto de autonomía como lo atestiguan pedagogos, educadores y lingüistas, que no llegan a un acuerdo al respecto; encontrándose dicho concepto, por tanto, en una situación de indefinición.*

En cualquier caso, partiendo de esta situación de indefinición podríamos acudir a las perspectivas propuestas por Kumaravadivelu (2003), que teniendo en cuenta cuál es el objetivo de la autonomía de aprendizaje, aprecia una doble perspectiva en la literatura actual. Una a la que él denomina *perspectiva limitada* y otra a la que designa como *perspectiva amplia*.

La perspectiva limitada tiene como objetivo capacitar al aprendiz a aprender a aprender. De acuerdo con Mongelos (2008), esta es una perspectiva a corto plazo y tiene como foco principal el aprendizaje académico mediante la habilitación de estrategias. El fin en sí mismo es el aprendizaje académico, autonomía académica.

Buscando una relación directa de esta perspectiva limitada de autonomía con el área de Educación Física, entendemos que Cañabate y Zagalaz (2010), se acercan a los *indicadores que pueden estructurar el aprendizaje autónomo.*

Estas autoras, elaboran una tabla en la que exponen la relación de capacidades y habilidades de acuerdo a la “competencia aprender a aprender” dentro de las aportaciones del área de Educación Física al desarrollo de dicha competencia. En la tabla 4, se expone la relación de capacidades de acuerdo a la competencia aprender a aprender, expuestas por Cañabate y Zagalaz (2010).

Tabla 4. Relación de capacidades y habilidades de acuerdo a la competencia Aprender a Aprender (Cañabate y Zagalaz, 2010)

Capacidades	Habilidades
CONOCER LA PROPIAS CAPACIDADES	<ul style="list-style-type: none">•Saber autoevaluarse.•Identificar las potencialidades y dificultades.•Adquirir conciencia sobre el comportamiento y los sentimientos que generan los procesos de aprendizaje en uno mismo.•Ser consciente sobre qué me pasa / qué hago delante de una dificultad.
REFLEXIONAR SOBRE CÓMO APRENDER	<ul style="list-style-type: none">•Descubrir actitudes o condiciones necesarias para aprender (atención, concentración, memoria, comprensión, expresión...)•Descubrir actitudes o condiciones que dificulten el aprendizaje.•Identificar el proceso básico para resolver tareas (¿qué me piden?, ¿qué sé?, ¿qué necesito saber?, ¿cómo lo puedo hacer?)•Descubrir formas para aprender cooperativamente.
ADQUIRIR ESTRATEGIAS PARA DESARROLLAR LAS PROPIAS CAPACIDADES	<ul style="list-style-type: none">•Identificar y ejercitar las propias capacidades•Ejercitar la memoria a corto, medio y a largo término utilizando diferentes técnicas.•Resolver actividades que requieran diferentes grados de tensión y concentración.•Poner en práctica diferentes estrategias nuevas y creativas buscando, recuperando y tratando la información.•Poner en práctica diferentes estrategias de comunicación escrita, verbal y no verbal•Resolver actividades mediante trabajo cooperativo.
MEJORAR LA AUTOESTIMA Y EL SENTIMIENTO DE COMPETENCIA	<ul style="list-style-type: none">•Resolver actividades de dificultad gradual.•Recoger las actividades que se han resuelto correctamente cada día. Intercambiar valoraciones positivas entre los compañeros y compañeras.•Trabajar cooperativamente.
UTILIZAR DIFERENTES MÉTODOS Y ESTREGIAS DURANTE EL APRENDIZAJE	<ul style="list-style-type: none">•Hacer planes de trabajo.•Organizarse y ser ordenado con el trabajo•Plantearse y redactar objetivos claros y concretos.•Tomar decisiones según los diferentes contextos y cuestionarse preguntas y



	<p>buscar respuestas a través de diferentes fuentes.</p> <ul style="list-style-type: none">•Trabajar en grupo: dialogando, cooperando, expresándose, comunicando, respetando, tolerando...•Trabajar individualmente y autónomamente.
GESTIONAR LOS RECURSOS NECESARIOS	<p>Investigar, sintetizar y trabajar la información a través de diferentes fuentes y recursos.</p> <ul style="list-style-type: none">•Emitir soluciones críticas sobre los recursos utilizados.•Aplicar diferentes recursos durante el aprendizaje.•Dominar los recursos audiovisuales como fuente de obtención y de transmisión de información.
RELACIONAR TEORÍA Y PRÁCTICA	<ul style="list-style-type: none">•Utilizar el conocimiento teórico como instrumento de reflexión para analizar el fenómeno educativo (reflexionar y teorizar a partir de la práctica).•Identificar los marcos explicativos para las diferentes situaciones educativas.•Saber justificar y argumentar.•Buscar fuentes de información relevantes•Saber seleccionar información relevante•Habilidad de análisis y síntesis.•Actuar, reflexionar, experimentar y teorizar.•Reconstruir conceptos a partir de las vivencias, de las experiencias personales, de la conciencia corporal.•Del placer de actuar al placer de pensar.
CONOCERSE A UNO MISMO	<ul style="list-style-type: none">•Conocer :•el que uno mismo ya sabe.•el que uno quiere aprender.•las propias potencialidades o capacidades.•Hacer autocrítica.•Emitir juicios de valor sobre uno mismo y sobre el propio trabajo.

Por otro lado, la *perspectiva amplia* (Mongelos, 2008) pretende como objetivo final *que el estudiante aprenda a liberarse, teniendo un objetivo a más largo plazo, ampliando miras a otros aspectos y contextos en los que el aprendiz se mueve, una autonomía liberadora. Pretende crear pensadores críticos que puedan realizarse potencialmente como personas.*

En cuanto a esta perspectiva, podríamos tener en cuenta la tabla 5 elaborada por Cañabate y Zagalaz (2010) relacionada con el Área de Educación Física:



Tabla 5. Aportaciones del área de Educación Física a la competencia Aprender a Aprender (Cañabate y Zagalaz, 2010)

A.- CONOCER LAS PROPIAS CAPACIDADES
<p>A1.- Saberse autoevaluar</p> <ul style="list-style-type: none">-Identificar el grado de madurez de los propios conocimientos y habilidades en diferentes actividades motrices (<i>coordinación, lateralidad, equilibrio, lanzamiento, carrera, orientación espacio-tiempo, percepción, control postural, equilibrio, expresión, ritmo, etc.</i>).-Valorar el progreso realizado en la madurez de contenidos y habilidades motrices a lo largo del proceso de aprendizaje.-Mantener una actitud respetuosa hacia la propia realidad corporal y la de los otros
<p>A2.- Identificar las potencialidades y las dificultades</p> <ul style="list-style-type: none">-Identificar las propias potencialidades motrices y las principales dificultades.-Adoptar roles diferentes dentro de una misma actividad física.-Valorar aquello que se puede hacer a través del trabajo en equipo y con la ayuda de los demás.
<p>A3.- Adquirir conciencia sobre el comportamiento y los sentimientos que generan los procesos de aprendizaje en uno mismo</p> <ul style="list-style-type: none">-Identificar los comportamientos y sentimientos que generan las dificultades y los éxitos.-Anticipar posibles desenlaces delante las dificultades que presenta una actividad motriz.-Prevenir los sentimientos que generan en los otros, el control de nuestro cuerpo en reposo y en movimiento
B.- REFLEXIONAR SOBRE CÓMO APRENDO
<p>B1.- Descubrir actitudes o condiciones que dificultan o favorecen el aprendizaje</p> <ul style="list-style-type: none">-Vivenciar diferentes elementos que facilitan el aprendizaje de contenidos o procesos motrices (<i>la tensión, la relajación, la respiración, la postura, etc.</i>).-Experimentar las aportaciones del trabajo cooperativo y el trabajo competitivo.-Utilizar de forma adecuada del espacio y los materiales de educación física. Prevenir lesiones en la práctica de actividades físicas.-Llevar a término el proceso del calentamiento y recuperación.-Identificar prácticas poco saludables.
<p>B2.- Identificar el proceso básico para resolver actividades</p> <ul style="list-style-type: none">-Identificar la actividad, las condiciones de ésta y las respuestas posibles.-Utilizar de forma adecuada el material de educación física.-Dosificar y adecuar el nivel de esfuerzo para resolver una actividad física.-Descubrir procedimientos o técnicas pre-deportivas específicas.-Elaborar un código de juego limpio.
<p>B3.- Descubrir formas para aprender cooperativamente</p> <ul style="list-style-type: none">-Vivenciar las diferencias entre el trabajo individual y el trabajo en equipo.-Experimentar el trabajo cooperativo como una forma positiva para resolver actividades motrices en equipo.-Aprender diferentes técnicas de trabajo en equipo cooperativo.-Experimentar el dar, el recibir y el compartir.
C.- ADQUIRIR ESTRATEGIAS PARA DESARROLLAR LAS PROPIAS CAPACIDADES



<p>C1.- Identificar y ejercitar las propias capacidades</p> <ul style="list-style-type: none">-Identificar el rol más adecuado para uno mismo dentro de una actividad motriz colectiva.-Identificar y aplicar estrategias que mejoren las propias capacidades motrices.-Proponerse mejoras personales y de equipo a corto término
<p>C2.- Resolver actividades de dificultad gradual</p> <ul style="list-style-type: none">-Realizar juegos de diferentes modalidades y dificultades crecientes.-Adquirir un control motor y corporal de manera progresiva.-Ejecutar movimientos de mayor a menor dificultad con los segmentos corporales dominantes.-Adaptar la ejecución de las habilidades motrices en actividades de complejidad progresiva con eficacia y creatividad
<p>C3.- Poner en práctica diferentes estrategias nuevas y creativas</p> <ul style="list-style-type: none">-Inventar juegos deportivos.-Componer coreografías y ejercicios para trabajar habilidades motrices de manera creativa.-Descubrir juegos y actividades deportivas de otros entornos y contextos.
<p>C4.- Resolver actividades mediante el trabajo cooperativo</p> <ul style="list-style-type: none">-Llevar a término juegos cooperativos.-Valorar a nivel individual y colectivo el trabajo realizado desde el punto de vista motriz.-Practicar la elaboración de bailes y coreografías sencillas.-Promover el uso adecuado de estrategias básicas de juego relacionadas con la cooperación y la oposición
<p>D.- MEJORAR LA AUTOESTIMA Y EL SENTIMIENTO DE COMPETENCIA</p>
<p>D1.- Resolver actividades de dificultad gradual</p> <ul style="list-style-type: none">-Realizar juegos de diferentes modalidades y dificultades crecientes.-Adquirir un control motor y corporal de manera progresiva.-Ejecutar movimientos de mayor a menor dificultad con los segmentos corporales dominantes.-Adaptar la ejecución de las habilidades motrices en actividades de complejidad progresiva con eficacia y creatividad
<p>D2.- Recoger las actividades que se ha resuelto correctamente cada día</p> <ul style="list-style-type: none">-Poner en común todo aquello que se ha trabajado durante la sesión de educación física.-Anotar en un espacio común las valoraciones positivas del grupo.-Escribir en un diario todo aquello que se ha trabajado cada día en la sesión de educación física.-Utilizar un registro para recoger los éxitos individuales y colectivos.
<p>D3.- Intercambiar valoraciones positivas entre compañeros</p> <ul style="list-style-type: none">-Expresar y comunicar de manera respetuosa sentimientos y emociones individuales y compartidas a través del cuerpo, el gesto y el movimiento.-Escuchar de manera respetuosa las valoraciones emitidas por los compañeros.-Llevar a término masajes y estrategias de relajación entre compañeros
<p>D4.- Trabajar a través del trabajo cooperativo</p> <ul style="list-style-type: none">-Llevar a término juegos cooperativos.-Valorar a nivel individual y colectivo el trabajo realizado desde el punto de vista motriz.-Practicar en la elaboración de bailes y coreografías sencillas.

-Promover el uso adecuado de estrategias básicas de juego relacionadas con la cooperación y la oposición.

Ambas perspectivas conectan con el desarrollo de la competencia de aprender a aprender desde el área de Educación Física. Es entendible la relación inevitable entre esta competencia y la competencia de autonomía e iniciativa personal, ya que ambas configuran la expresión de autonomía en el aprendizaje por sus propias características intrínsecas. En este sentido, podríamos pensar en una definición ecléctica de autonomía del aprendizaje, partiendo de los elementos identificativos propuestos además en nuestra normativa a través del Real Decreto 1513/06¹⁵ y el Decreto 230/07¹⁶.

De acuerdo con el Real Decreto 1513/06, la competencia de autonomía e iniciativa personal, en síntesis, supone: *...ser capaz de imaginar, emprender, desarrollar y evaluar acciones o proyectos individuales o colectivos con creatividad, confianza, responsabilidad y sentido crítico.*

En cuanto a la competencia de aprender a aprender el mismo Real Decreto indica: *En síntesis, aprender a aprender implica la conciencia, gestión y control de las propias capacidades y conocimientos desde un sentimiento de competencia o eficacia personal, e incluye tanto el pensamiento estratégico, como la capacidad de cooperar, de autoevaluarse, y el manejo eficiente de un conjunto de recursos y técnicas de trabajo intelectual, todo lo cual se desarrolla a través de experiencias de aprendizaje conscientes y gratificantes, tanto individuales como colectivas.*

Si analizamos ambas, los conceptos de autonomía y aprendizaje, mantienen una relación inseparable, dando lugar a confusión sobre cuál es la “síntesis” que pertenece a cada competencia. Es el Decreto 230/07 el que ratifica dicha relación incluyendo la palabra autonomía en la redacción del título de las dos competencias. Así, la competencia de aprender a aprender del Real Decreto 1513/06, pasa ahora a denominarse en el artículo 6.2.g) del Decreto 230/07,

¹⁵ Real Decreto 1513/06 de 7 de diciembre por el que se establecen las enseñanzas mínimas en Educación Primaria

¹⁶ Decreto 230/07 de 31 de julio por el que se establece la ordenación y las enseñanzas correspondientes a la Educación Primaria en Andalucía

Aclaremos que el Real Decreto 1513/06 de 7 de diciembre, ha sido derogado por el Real Decreto 126/2014 de 28 de febrero por el que se establece el currículo básico de la Educación Primaria. La investigación ha sido realizada con la vigencia del Real Decreto 1513/06, por lo que hemos llevado a cabo nuestra fundamentación. En cualquier caso no se encuentran grandes diferencias en cuanto al tratamiento de las dos competencias destacadas en este documento (Aprender a aprender y Autonomía e iniciativa personal). Sólo la competencia de autonomía e iniciativa personal ha sido sustituida en su denominación por la competencia de “Sentido de iniciativa y espíritu emprendedor”.

“Competencia y actitudes para seguir aprendiendo de forma autónoma a lo largo de la vida”; y la competencia de autonomía e iniciativa personal sigue manteniendo su enunciado, añadiendo en el artículo 6.2.h): *...que incluye la posibilidad de optar con criterio propio y espíritu crítico y llevar a cabo las iniciativas necesarias para desarrollar la opción elegida y hacerse responsable de ella. Incluye la capacidad emprendedora para idear, planificar, desarrollar y evaluar un proyecto.*

El propio Decreto 230/07, que establece las enseñanzas mínimas en Andalucía, asume una función unificadora, orientando ambas competencias en la misma dirección, y posiblemente hacia una única definición de la expresión autonomía en el aprendizaje.

Hemos de ser conscientes si atendemos a los niveles educativos pertenecientes a la enseñanza básica (primaria y secundaria), que estamos formando a los ciudadanos del futuro. Como tales se adecuarán a unos criterios de selección subjetivos en función de las demandas concretas que la sociedad requiera a medio/largo plazo. En este sentido, la incertidumbre que este hecho provoca nos hace pensar en la necesidad de crear nuevos pensadores con perspectiva, “camaleónicos”, capaces de adaptarse a cualquier situación.

De hecho si centramos nuestra atención en los nuevos objetivos perseguidos por el EEES (Espacio Europeo de Educación Superior), podríamos focalizar su orientación hacia el desarrollo de estudiantes autónomos, que aprendan a aprender.

No obstante, no podemos pensar que el aprendizaje autónomo se ha intentado definir recientemente. Como indican Moreno y Martínez (2007), *el aprendizaje autónomo ha sido presentado desde distintos enfoques constructivistas, se han elaborado herramientas informáticas para su desarrollo y se han publicado artículos sobre experiencias de autoaprendizaje.* Compartiendo la opinión de estos autores, la definición de autonomía en el aprendizaje no ha sido abordada desde un punto de vista conductual, siendo mayoritariamente planteado en términos de destrezas cognitivas y metacognitivas, posesión de intuiciones o insights o incluso, capacidad innata.

Según sus planteamientos el aprendizaje autónomo no debe desligarse de su raíz, el propio aprendizaje, con algunas características adicionales. Debemos entender el aprendizaje como una adquisición que nos prepara para un nuevo aprendizaje y que recordamos de manera permanente o duradera. Si por otro lado, analizamos el término autonomía, el propio (2001) de la Real Academia lo entiende como una *condición de quien, para muchas personas no depende*



de nadie. Podríamos entender, en este caso, el aprendizaje autónomo, como aquella adquisición duradera que se produce sin la intervención o influencia de otro.

De acuerdo con Moreno y Martínez (2007), la definición resultante de la unión de ambos significados pueden derivar algunos aspectos adicionales. En primer lugar la *independencia definitoria de la autonomía para un determinado aprendizaje*, se entiende para determinados referentes, es decir, para ciertas cosas. Además un aprendizaje puede resultar más o menos independiente para un determinado referente. De esta forma un alumno puede ser más autónomo en matemáticas y más dependiente en el resto de áreas.

Por otro lado, inevitablemente hemos de contemplar la dependencia de forma positiva, en cuanto que es necesaria para que el aprendizaje progrese de forma experiencial; es decir, aprendizajes anteriores condicionan los nuevos aprendizajes causados de manera autónoma. No podría existir un aprendizaje tal y como indican los citados autores, “acausado”, sin dependencia alguna, salvo en personas altamente cualificadas en un determinado dominio. Se entiende que el alumno adquiere un conocimiento inicial, vulnerable de caer en el olvido, pero que una sucesión de acontecimientos, experiencias, hagan posible que el aprendizaje que era dependiente de dichas experiencias, evolucione a independiente, ya que el discente puede ser capaz de aplicar su bagaje adquirido a nuevas situaciones, provocando nuevas respuestas hasta entonces desconocidas. Se van creando, por tanto, mediadores dependientes que amplían el aprendizaje. Lograr aprendizajes autónomos consistiría en la adecuada mediación de aprendizajes dependientes. Así, surgen distintos niveles de complejidad directamente proporcionales a la complejidad de las relaciones establecidas con los entornos que favorecen el aprendizaje autónomo.

Es común escuchar en determinados municipios de nuestra geografía andaluza la expresión “me he enseñado a”; una expresión que no se aleja del concepto de aprender a aprender o que podríamos calificar de autoenseñanza.

Finalmente Moreno y Martínez (2007) proponen cinco características que nos acercan a una definición de autonomía de aprendizaje:

1. No es un concepto unidimensional, sino entendible necesariamente con el concurso de múltiples dimensiones y aspectos componentes



2. Su identificación fundamental debe hacerse con criterios funcionales referidos a la complejidad de la interacción sujeto-medio implicada en cada caso, sirviendo lo morfológico tan sólo como primera aproximación
3. Es preciso siempre definirlo respecto a determinados referentes enmarcados en dominios o conjuntos y no en el vacío.
4. No implica un único nivel de intervención organismo-objeto
5. Para cada dominio de referentes alcanzar los niveles de mayor autonomía requiere haber alcanzado autonomías de niveles previos. Es pues un proceso con sucesivos pasos y no directo ni inmediato.

Nuestro posicionamiento respecto al concepto de autonomía en el aprendizaje, se orienta a entenderlo como un proceso de construcción natural del conocimiento, en cuanto que requiere una ayuda del docente, en el que el aprendiz establece relaciones, en base a experiencias de interés fundamentadas en su propia historia de vida, entre los aprendizajes adquiridos y los nuevos aprendizajes, interrelacionando además sus propias experiencias con las de los compañeros/as que intervienen en el mismo proceso.

2.1.1.3. Factores determinantes del aprendizaje autónomo

Pérez Gómez (2011), destaca que el docente cumple dos funciones fundamentales: *diseña contextos y diseña actividades*. En este sentido, tenemos que pensar que el aprendizaje autónomo del alumnado, dependerá en gran medida, de los tipos de contextos que diseñemos y de la significatividad de las actividades. Las actividades de enseñanza-aprendizaje, serán más productivas, precisamente si provocan que el alumnado produzca nuevos conocimientos o nuevas perspectivas de conocimiento. Son, por tanto, las herramientas con las que el docente y el alumnado aprende y construye nuevos aprendizajes, constituyendo sin duda, uno de los factores condicionantes de dicho aprendizaje.

De acuerdo con Aebli (2001), los factores que determinan el aprendizaje autónomo están relacionados con el tipo de actividad que empleemos en cuanto que orienta o dirigen nuestra actuación pedagógica hacia los objetivos que pretendemos alcanzar. En segundo lugar, el aprendizaje social, constituye uno de los ejes de cualquier aprendizaje ya que si atendemos a las fases de la enseñanza estratégica propuesta por Monereo (2008), el hecho de aprender del otro y apropiarse de técnicas de aprendizaje eficaces ajenas, propiciará la asimilación de técnica de aprendizaje autónomo de manera que la práctica, en principio guiada, se convierta e autónoma.



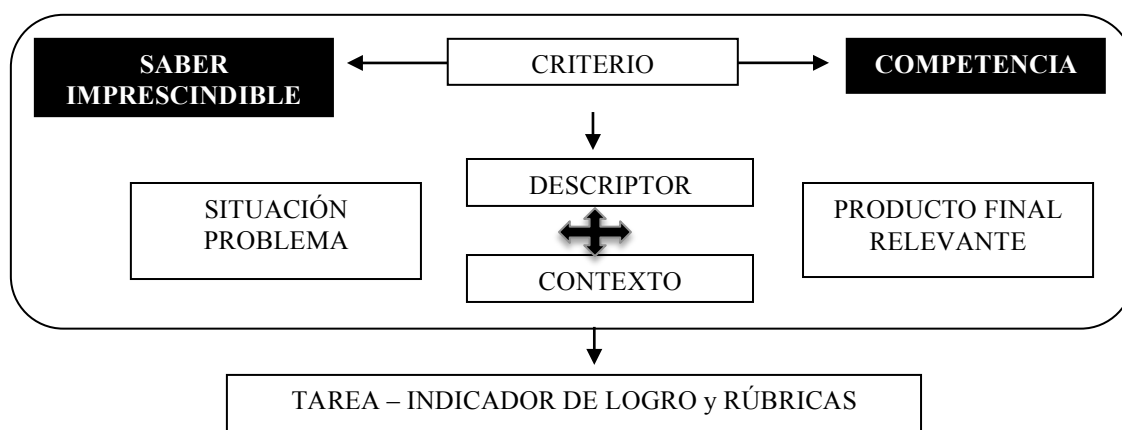
Para ello, según este autor, *se presenta el problema de la motivación para el aprendizaje y del aprendizaje de los motivos, en cuanto que hay que despertar el interés y curiosidad del alumnado por la adquisición de nuevos aprendizajes contruidos o directamente relacionados con los anteriores.*

El problema de aprender a aprender cobra entonces especial importancia si tenemos en cuenta que alumno aprende de forma global, aplicando lo conocido con ayuda del docente a lo desconocido. El niño adquiere contenidos fragmentados aportados por las distintas áreas, que deben soldarse en conjunto para constituir una unidad de conocimiento aplicable a cualquier entorno.

La autoridad y la disciplina, desencadenan también un debate definiendo posibles perfiles docentes que pueden oscilar dependiendo del grupo de alumnos al que nos enfrentamos. Los planes de enseñanza y objetivos de aprendizaje determinan en gran medida, por otro lado, el hecho de que nuestra acción docente esté más encaminada a la teoría o la práctica, en función de la priorización y el concepto pedagógico individual de cada docente adquirido a través de la experiencia o la formación inicial. El último factor o aspecto fundamental a analizar se refiere a los exámenes y la asignación de notas.

No podemos caer en un “plano secuencia de aprendizaje” que obvie determinados criterios sobre otros; es decir, es fundamental que el alumnado conozca sus posibilidades y limitaciones iniciales en torno a unos criterios que el docente debe transmitir. Surge sin embargo, el inconveniente de evaluar el nivel de competencia, y más concretamente, el nivel de autonomía que posee un alumno. Es precisamente, nuestra intención, proponer una posible escala de aprendizaje autónomo, a través de la evidencias encontradas en la investigación, para facilitar la labor tanto del docente como del alumnado. Así, el problema de la evaluación debe paliarse mediante la sistematización de un conjunto de actividades flexibles orientadas a la valoración de una serie de criterios de evaluación que además se relacionen con un conjunto de subcompetencias o competencias secundarias, extraídas de las normativas. En este sentido, tenemos que otorgar a las actividades de enseñanza-aprendizaje ese carácter competencial, de indicadores de logro, que haga posible evaluar criterios y al mismo tiempo competencias básicas, tal y como se esquematiza en la figura 4:

Figura 4. Proceso de construcción de tareas para evaluar competencias (Elaboración propia)



Por otro lado, podríamos adaptar a la enseñanza primaria, las consideraciones de Kirk, Bélisle y McAlphine (2003), según las cuales el alumno puede desarrollar una serie de actividades para mejorar su autonomía:

- Escribir sobre el contenido motivo de aprendizaje
- Hacer presentaciones orales con o sin apoyos técnicos
- Leer sobre el tema motivo de aprendizaje en base a experiencias de interés relacionadas
- Implicarse en actividades de investigación, resolución de problemas.
- Trabajar y predisponerse a trabajar en equipo

Por su parte Cowan (2006) señala que, en 1980 en Reino Unido, un grupo de personalidades relevantes presentaron un manifiesto denominado “Educación para la capacitación” (Royal Society Arts, 1980), dirigido a la comunidad docente, que produjo un gran revuelo. En dicho manifiesto se proponen una serie de condiciones para el desarrollo del aprendizaje autónomo:

- Emplear métodos activos de aprendizaje, los cuales desarrollan los intereses, habilidades y experiencias actuales de los estudiantes.
- Favorecer la cooperación entre ellos, ya sea en actividades de naturaleza cooperativa, animándoles a encontrar soluciones a problemas identificados por ellos mismos y hacerlo en contextos relevantes para sus vidas
- Abrir espacios para sus actuaciones, para hacer y para organizar. En estas circunstancias, sus aptitudes creativas se desarrollan y mejoran.



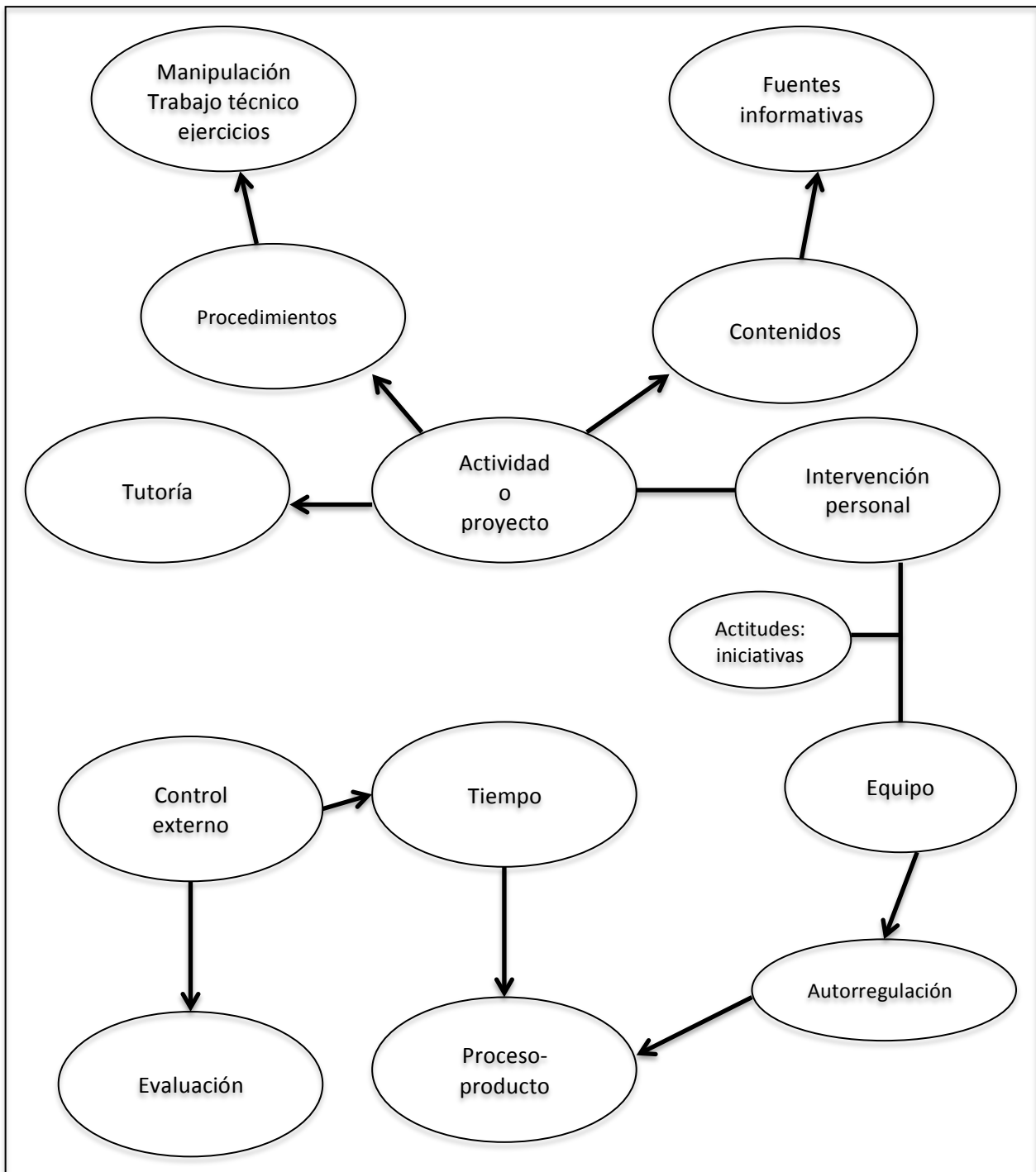
- Implicarlos, de acuerdo con su grado de madurez, en la negociación con sus profesores acerca de lo que necesitan aprender.
- Cuando los métodos de evaluación y de reconocimiento a las actuaciones de éxito se ajustan a las actividades desarrolladas.
- Cuando los propósitos y objetivos del programa son comprendidos y aceptados por los alumnos y profesorado, y en ellos se da una coherencia entre el diseño del programa y su desarrollo efectivo.

Aebli (2001), añade además otras cinco condiciones para abordar el desarrollo de las competencias en el trabajo autónomo:

- Establecer contacto, por sí mismos, con cosas e ideas
- Comprender por sí mismos fenómenos y textos
- Planear por sí mismos acciones y solucionar problemas por sí mismos
- Ejercitar actividades por sí mismos, poder manejar información mentalmente
- Mantener por sí mismos la motivación para la actividad y para el aprendizaje.

Como docentes, de acuerdo con Rué (2009), debemos diseñar entornos de apoyo a la autonomía del aprendizaje mucho más adecuados, refiriéndose a la necesaria relación en la planificación e intervención de objetivos entre objetivos, condiciones del proceso y el tipo de resultados deseados en el aprendizaje. De forma esquemática hace una propuesta (figura 5) en la que expone los factores que inciden en el desarrollo de la autonomía en el aula:

Figura 5. Factores que inciden en el desarrollo de la autonomía en el aula (Rué, 2009)



Además, este mismo autor sugiere un posible interrogante planteado también en la presente investigación: *¿cuál es el grado de autonomía real percibida y practicada por los estudiantes en su aprendizaje?*, ante el cual presenta una serie de orientaciones para la reflexión que pueden ayudar a una mejor alineación entre propósitos, objetivos, procesos, actividades y recursos y resultados:



- En el acceso a la información sobre objetivos, procedimientos, normas, tiempo, recursos, tipo de evaluación.
- En el diseño y en los criterios seguidos en la elaboración y en los materiales de apoyo al auto-aprendizaje.
- En las diversas situaciones de trabajo propuestas.
- En la relación teoría-práctica
- En el desarrollo de las tutorías
- En los recursos y en las herramientas empleadas para el trabajo.
- En los protocolos de autoevaluación y en la evaluación de los aprendizajes.

Así, el docente debe reflexionar en torno a cómo percibe el alumno estos aspectos, ya que actúan en cierto modo como factores o condicionantes de su autonomía.

2.1.1.4. Performance como estrategia docente para el aprendizaje autónomo

Podríamos entender el performance como manifestación artística teatral que trata de involucrar al público en la propia creación. En este sentido, podría entenderse formando parte de la propia práctica o como estrategia para involucrar a aquel individuo que participa pasivamente, fluyendo de actor a espectador a lo largo de todo el proceso creativo. En nuestro caso, para que el aprendizaje se produzca, y más si cabe, para que dicho aprendizaje sea autónomo, hemos de considerar el componente de iniciativa que se asume en el alumno. Cualquier persona aprende un referente cuando siente atracción por su dominio y se involucra por tanto en su conocimiento e investigación. Podríamos calificar cualquier acto externo, pedagógico o didáctico o no, que involucre al alumno en su aprendizaje tras despertar su interés por experimentarlo, vivenciarlo, como acto performático. Es de esta forma, de acuerdo con Hernández (2010), como *el individuo se ve inmiscuido en una trama de afectividad, contradicciones y vínculos especiales que hace posible que la persona desee ser agente de su propia búsqueda*, lo que denomina “relación pedagógica”: *Ésta supone reconocer-se en el otro y poner en marcha nuestra capacidad de autoría para aprender a discernir lo que nos conviene en cada momento* (Hernández 2010); pudiendo relacionar esta idea con el concepto de metacognición, y siendo conscientes de los procesos que ocurren en nuestra mente.

Vidiella (2009) propone *toda acción de performance requiere de una estética de la presencia, de un acto, suceso, gesto, momento, temporalidad, movimiento y corporalidad. Todas estas características permiten una relectura de los discursos pedagógicos tradicionales que han*



paralizado y omitido el cuerpo en sus formulaciones. Una pedagogía performática posibilita la puesta en escena de los sujetos corporizados más allá del trabajo únicamente intelectual y lingüístico. Como herramienta pedagógica, la performance cruza la frontera que divide la interacción entre cuerpo-mente, pensamiento-acción, conocedor-conocido, profesor-alumno. individual-colectivo, teórico-práctico, crítico-criticado, profesional-amateur, etc., y va más allá de la producción meramente intelectual. Al incorporar el cuerpo y la sensibilidad kin(a)estética (Gardner, 1987), las estructuras inmóviles de adoctrinamiento se ponen en cuestionamiento.

Se trata, desde este punto de vista, de una pedagogía del contacto que trata de intensificar las relaciones pedagógicas, dando lugar a una pedagogía cercana que entienda los elementos de la comunicación, emisor y receptor, como condicionantes y dependientes el uno del otro. Partir de este tipo de metodología nos permite incorporar los deseos y sentimientos de los alumnos, partir verdaderamente de los intereses y motivaciones de los escolares.

Se trata de un enfoque que secunda los planteamientos posmodernos, posicionándose en la formación de una identidad propia que genera subjetividades. Los discentes se enfrentan al propio deseo de aprender como algo inicialmente inexplorado, asumiendo la incertidumbre del desconocimiento.

El docente comienza su proceso de enseñanza invisible, diluyéndose entre los posicionamientos que adoptan los alumnos, confrontando también posibles perfiles docentes que pueden dar o no cabida a la autonomía. En el ámbito de la Educación Física las relaciones pedagógicas son a priori cercanas y pueden ser propicias para favorecer experiencias performáticas. De acuerdo con Julián (2012), *debemos asumir papeles de liderazgo, tomar decisiones teniendo en cuenta los diferentes roles que se pueden adoptar en nuestras sesiones.* El alumnado no sólo debe actuar como ejecutante sino como árbitro, entrenador, espectador, anotador, etc. Es de esta forma como las habilidades comunicativas, conectadas con la inteligencia emocional del discente, harán posible la adopción de responsabilidades individuales que completen a su vez la individualidad y cohesión del grupo.

Las situaciones empáticas serán posibles y plausibles, provocando estímulos que desarrollen la globalidad compartida, identificando valores tales como la solidaridad y la participación como propios. Los roles adquieren de esta forma la personalidad performática, atreviéndonos a formularlos en términos de funciones performáticas diluyentes, en cuanto que



ocasionan nuevas situaciones de aprendizaje originadas por decisiones individuales que condicionan como referentes al resto de miembros, que construyen su dominio en base a dichas consideraciones dependientes.

Autonomía-performática constituyen de esta forma un constructo único y necesario para poder producir nuevas adquisiciones que interrelacionen directamente las anteriores que pasan de dependientes a independientes al favorecer un nivel superior de aprendizaje.

Es así, como damos margen para que el alumno desarrolle su trabajo y afronte su nuevo conocimiento a partir de lo que elige aprender y priorizar. De acuerdo con el estudio realizado por Moreno-Murcia, Conde y Sáenz-López (2012), al comparar estudiantes de aulas gestionadas con un estilo controlador y estudiantes con apoyo a la autonomía, se observa que estos últimos obtienen mayores beneficios. Retomando la conexión entre performática y autonomía y haciéndonos eco de este tipo de estudios, se trata en definitiva, tal y como apunta Agüera (2004), recordando unas palabras de uno de sus alumnos, de: *...tratando de dar a todos en general y a cada uno en particular, el tratamiento que, como persona, consideraba más adecuado a sus necesidades más básicas y elementales.*

Continúa esta autora afirmando que se trataba de hacer del aula un lugar de encuentro feliz, asumiendo la afectividad inherente a la autonomía de aprendizaje. La pedagogía del contacto físico propia de las premisas propuestas en torno a la performática también deben entenderse unidas a una pedagogía del contacto psicológico.

2.1.1.5. Enseñar para autoenseñar

Toda enseñanza implica un nuevo aprendizaje entendido como conocimiento cotidiano que es útil para el discente. De acuerdo con ello, es probable que el alumno pueda aplicar este aprendizaje a una nueva enseñanza sobre algún contenido que le atraiga de manera autónoma. El hecho de superponer aprendizajes sólidos, hará posible, por tanto, que las futuras enseñanzas sean también sólidas. El hecho de enseñar es al mismo tiempo un acto de autoenseñanza pluridireccional; docente-discente, docente-docente y discente-discente. Es decir, cuando se enseña se aprende durante la propia acción de enseñar.



No se pueden obviar factores determinantes en la comunicación como son sus propios elementos (emisor, receptor, código, mensaje y canal), la metacognición (controlando el proceso que conecta nuestros razonamientos, provocando el descubrimiento de nuevos razonamientos más elaborados), el dominio de la inteligencia emocional,... Por este motivo es necesario que el individuo adquiriera una serie de estrategias autónomas de autoenseñanza útiles que intenten controlar al máximo dichos factores. Es en este punto del proceso en el que interviene la enseñanza estratégica de Monereo (2008), introducida anteriormente, que destaca una serie de fases:

Fase 1. Presentación de la estrategia; es decir, de las cuestiones y decisiones que guiarán al aprendiz en la resolución de cualquier problema, en nuestro caso motriz. Incluye en esta fase distintos métodos como:

- a) El modelado (un experto competente en la ejecución de una tarea explica la estrategia para resolverla efectivamente)
- b) El análisis y discusión metacognitivas (haciendo a posteriori, que los alumnos piensen en todos los momentos del proceso de resolución del problema que se les ha propuesto)
- c) Las actividades perspectivistas (saber mediante la observación cuál o cuáles son las estrategias que usa otra persona para resolver de la mejor forma una situación problemática).

Fase 2. Práctica guiada. Durante esta fase el alumno pone en práctica las estrategias aprendidas con anterioridad ante situaciones similares o parecidas. En este caso el control lo continúa ejerciendo el docente. Paulatinamente las actividades propuestas se irán alejando de las anteriores en cuanto a dificultad, tipo, etc. En esta fase se proponen métodos como:

- a) La interrogación y la autointerrogación metacognitiva (el alumno anota en una hoja los interrogantes más frecuentes que se suele hacer ante una actividad o problema). La interrogación se asemeja con la técnica de enseñanza de descubrimiento guiado en la que el docente contesta a las preguntas del discente con nuevos interrogantes que guíen su actuación.
- b) Otro método bien conocido es el aprendizaje cooperativo (un grupo coopera para alcanzar un objetivo común sin oposición)



Fase 3. Práctica autónoma de la estrategia. El alumnado hace suyos, interioriza los interrogantes que se ha ido haciendo a lo largo del proceso de aprendizaje de cualquier referente. Es importante destacar que el niño no aprende el contenido únicamente sino además los períodos críticos en su adquisición y cómo evitarlos de manera efectiva y autónoma. En esta fase destacan métodos como:

- a) Los autoinformes o informes
- b) La revisión de la estrategia
- c) La evaluación por carpetas o portafolio, etc.

Todos ellos están muy relacionados con el empleo de blogs o diarios de aula en los que el alumnado valora mediante un informe escrito (blog y wiki), u oral (comentarios a cámara), las prácticas ejecutadas. Además es capaz de revisar las estrategias empleadas mediante la planificación de sesiones autogestionadas (como en el caso de la presente investigación); y muestra una serie de evidencias de aprendizaje autónomo. En cualquier caso, el éxito de las estrategias en las tareas, tal y como hemos apuntado en el apartado anterior, dependerá en gran medida de la implicación performática que tanto el docente como el discente acepten.

Entendemos en este sentido, que la autorregulación constituye un proceso consciente, un proceso por el cual el discente es capaz de pensar en los factores que determinan paulatinamente su aprendizaje, durante el propio proceso. Así, la autorregulación constituye una de las fases de carácter continuo que fluye dentro del proceso de desarrollo y mejora de la autonomía. La autorregulación, y por tanto la autonomía, dependen indivisiblemente del contexto en el que tiene lugar el aprendizaje.

Es la autorregulación del aprendizaje una fase dependiente y al mismo tiempo independiente de la autonomía como concepto más amplio. Dependiente en cuanto que si hay autonomía hay autorregulación; aunque independiente ya que es posible una autorregulación objetivada asumida o aprendida de forma externa, bajo el prisma del perspectivismo, es decir como estrategia adquirida para asociar aprendizajes actuales con anteriores y posibles aprendizajes futuros mediante el análisis y la observación de aprendizaje paralelos llevados a cabo por otros aprendices. Podemos considerar que los alumnos que pueden regular su propio aprendizaje son aquellos que tienen la capacidad de controlar las distintas dimensiones del proceso de aprendizaje, siendo sensibles al contexto en el que este tiene lugar.



La mayoría de los modelos de autorregulación del aprendizaje señalan tres tipos generales de estrategias para autorregular el aprendizaje: planificación, supervisión y regulación (Corno, 1986; Pintrich, 1989; Pintrich y DeGroot, 1990; Pintrich y García, 1991; Zimmerman y Martínez-Pons, 1986).

En el caso de la Educación Física, el hecho de transferir múltiples contenidos a la vida cotidiana del alumno de forma natural, hace más fácil la adquisición de automatismos motivacionales que hagan posible la adquisición de patrones de conducta, en principio dependientes, que originan con el tiempo estrategias de aprendizaje de nuevos patrones, al mismo tiempo que ayuda a que el alumno sea capaz de planificar dichas estrategias.

Es así como la voluntad del alumnado para desarrollar determinados contenidos o actividades de manera autónoma, puede llegar a ser controlada por el propio alumno, que empieza a ser consciente de su nivel de atención, su nivel de afectividad, sus preocupaciones, e incluso sus fortalezas y debilidades. Entendemos que el alumnado podría llegar a controlar el aprendizaje de sus propios patrones motrices.

En el caso de nuestra investigación, los tipos de estrategias señaladas anteriormente adquieren una especial significación en cuanto que posibilitan al alumnado detectar posibles variaciones motivacionales y comportamentales, afectando tanto a su grado de motivación de aprendizaje, como de felicidad, centrando fundamentalmente nuestra atención en la supervisión. De acuerdo con Schunk (1991), la supervisión, puede definirse como *la atención deliberada a determinados aspectos del comportamiento de uno*, y en el ámbito académico, según Rodríguez Fuentes (2009), hace referencia a *los esfuerzos del estudiante por observarse a medida que evalúa la información sobre los procesos y acciones personales específicas que afectan a su aprendizaje y rendimiento*.

En el área de Educación Física, algunas actividades que se incluyen dentro de esta estrategia de supervisión son, por ejemplo, mantener la atención mientras se atiende a las explicaciones durante las sesiones, o emplear métodos autónomos de autointerrogación o interrogación durante las ejecuciones favoreciendo el descubrimiento guiado, elaborar páginas en un blog personal sobre los contenidos trabajados, o plantear preguntas que induzcan a la investigación. Por tanto, son actividades que dirigen la atención del estudiante a una cantidad limitada y pertinente de información, y, de este modo, la supervisión se convierte en un proceso



clave en el aprendizaje autónomo. Consiguientemente, la supervisión activaría la conciencia metacognitiva del estudiante acerca de diversos aspectos de sí mismo, de la tarea y del contexto durante el proceso de aprendizaje.

Por su parte, las estrategias de revisión hacen referencia al control del pensamiento, la motivación y el afecto que el estudiante tiene según realiza las tareas académicas, así como a la gestión del tiempo, el esfuerzo y otros aspectos del contexto de dichas tareas; felicidad y motivación en el caso de nuestra investigación. Algunas actividades de revisión en Educación Física serían, por ejemplo, resolver dudas sobre temas que no han quedado claros, reducir la complejidad de la tarea en función del nivel de ejecución, revisar la información investigada y plasmada en el blog. La revisión puede convertirse en un proceso clave para una mejor organización del tiempo disponible, unas autoevaluaciones más adecuadas, una planificación más efectiva y el establecimiento de nuevas metas en el aprendizaje (Lan, 1994; Zimmerman y Bandura, 1994).

Finalmente, según Rodríguez Fuentes (2009), la valoración supone la reflexión sobre el proceso seguido para estudiar y aprender. Reflexión ésta, que permitirá decidir en el futuro sobre los mejores procedimientos para lograr nuevos objetivos. La valoración implica el desarrollo de juicios sobre su ejecución en la tarea, atribuciones sobre las causas del éxito o el fracaso, análisis de las reacciones afectivas experimentadas como consecuencia de dicho éxito o fracaso, selección del comportamiento futuro y evaluaciones generales sobre la tarea – resultados obtenidos y mejoras a realizar– y el ambiente de clase.

Por tanto, las estrategias de valoración o regulación son estrategias que permiten valorar el proceso desarrollado durante las distintas experiencias de aprendizaje y decidir acerca de la posibilidad de emplear los distintos procedimientos seguidos para alcanzar metas similares en el futuro (Weinstein, 1988). El aprendizaje implica la puesta en marcha de diferentes recursos antes, durante y después de la realización de una tarea, tal y como señalan Roces y González Torres (1998). Es la autoenseñanza un proceso fundamentado en la autorregulación a partir de la asimilación de estrategias individuales, que se orienta hacia la consecución, entendida como objetivo, de la autonomía de aprendizaje.



2.1.2. El aula de la felicidad.

2.1.2.1. ¿Qué es la felicidad?: Revisión terminológica y aproximación conceptual

El diccionario de la Real Academia (2001) la define como: *“felicidad es un estado de ánimo caracterizado por dotar a la personalidad de quien la posee de un enfoque del medio positivo”*:

1. Estado del ánimo que se complace en la posesión de un bien
- 2 Satisfacción, gusto, contento
- 3 Suerte feliz. Viajar con felicidad

Así, de acuerdo con Bueno (2005), para la teoría de la felicidad, el formato de la universalidad atributiva tiene una importancia decisiva en el análisis de las relaciones entre lo que tradicionalmente se denominó felicidad formal y lo que se denominó felicidad objetiva, como en el análisis de las relaciones entre el placer sensible (por ejemplo, el placer de la visión de una hoja verde de magnolio) y el contenido de esa sensación (la hoja verde), es decir, entre el ejercicio de la sensación (*sensus*) y el contenido de lo sentido en ella (*sensatum*), entre la visión y lo visto, etc.

Añade este autor que se trata de un concepto multívoco, explicando esta cualidad de la siguiente manera: *el término «génesis» designa unas veces conceptos biológicos unívocos (la génesis de los organismos, la ontogénesis); otras veces designa conceptos unívocos aplicados a la historia de las tecnologías (la génesis de la imprenta o la génesis de los cohetes espaciales) o de la políticas (la génesis de los Imperios). El término «génesis» también designa una Idea: Génesis del Mundo o del Cosmos (a esta Idea va referido el Génesis del Antiguo Testamento, o la «génesis del universo» en la teoría del big-bang). Como Idea, «génesis» se opone a «physis» (en los textos presocráticos) y a la Idea de «estructura». El término «génesis» es por tanto multívoco al igual que el de felicidad, según los diferentes formatos lógicos que aparecen en sus diferentes usos.*

Añade este autor que se trata de un concepto multívoco, explicando esta cualidad de la siguiente manera (Bueno, 2005): *el término «génesis» designa unas veces conceptos biológicos unívocos (la génesis de los organismos, la ontogénesis); otras veces designa conceptos unívocos aplicados a la historia de la tecnologías (la génesis de la imprenta o la génesis de los*

cohetes espaciales) o de la políticas (la génesis de los Imperios). El término «génesis» también designa una Idea: Génesis del Mundo o del Cosmos (a esta Idea va referido el Génesis del Antiguo Testamento, o la «génesis del universo» en la teoría del big-bang). Como Idea, «génesis» se opone a «physis» (en los textos presocráticos) y a la Idea de «estructura». El término «génesis» es por tanto multívoco al igual que el de felicidad, según los diferentes formatos lógicos que aparecen en sus diferentes usos.

Se trata además de un concepto desde nuestro punto de vista, sujeto a transformaciones líquidas “baumanianas”¹⁷ pasando de estados de infelicidad a felicidad, de felicidad a mantenimiento de la felicidad, y de felicidad a un estado superior al anterior.

Hernández y Valera (2001) señalan algunos elementos comunes entre los conceptos de felicidad, bienestar y calidad de vida:

a) La existencia de una postura compartida a la hora de tener en cuenta el aspecto subjetivo del tema.

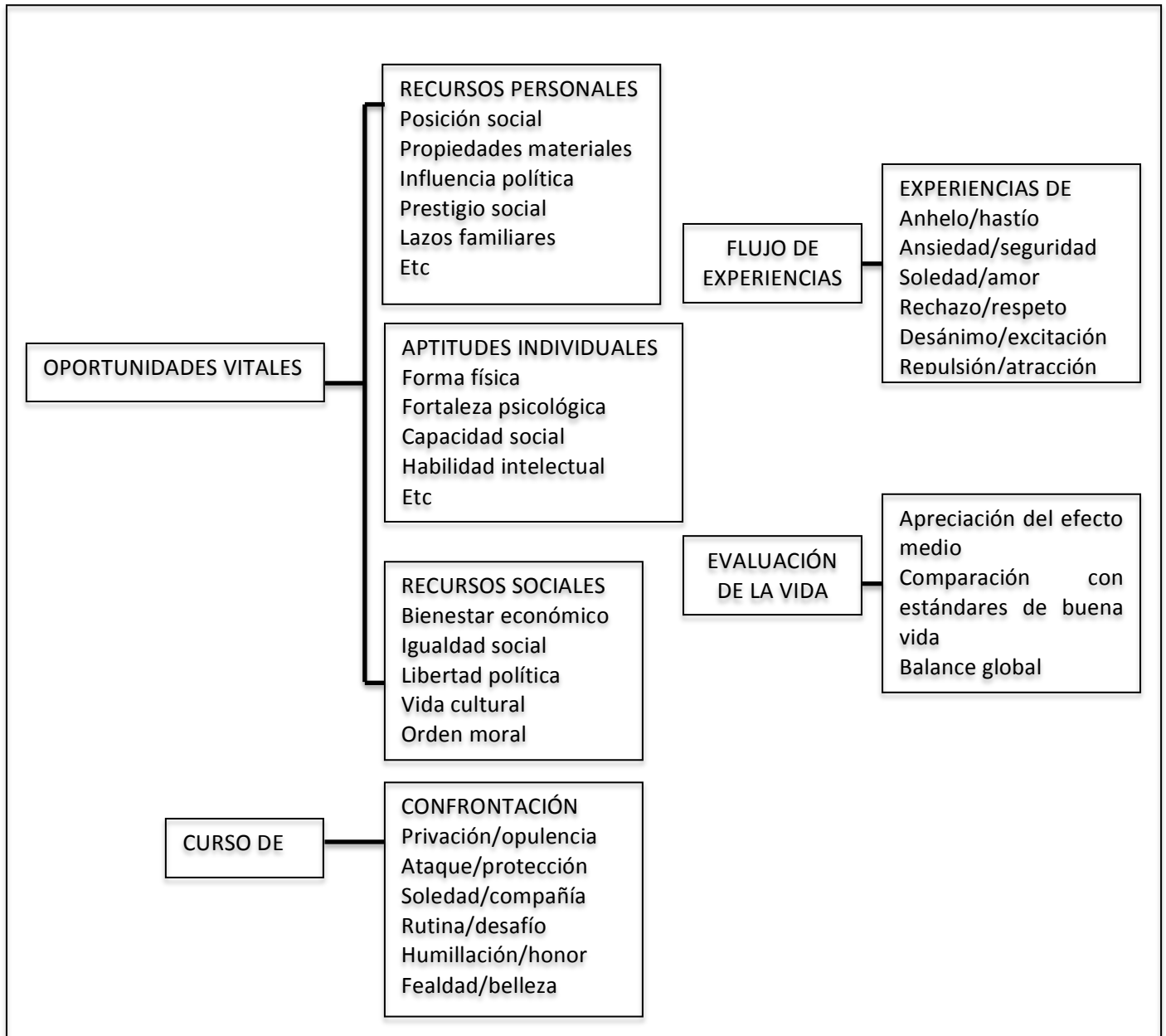
b) Relativo consenso al distinguir entre una faceta de la felicidad centrada en aspectos emocionales (bienestar subjetivo, estados de ánimo) y aspectos cognitivo-valorativos (satisfacción con la vida, calidad de vida).

c) Consideración de la felicidad como rasgo o como estado. Atendiendo a esta división, tiene lugar el desarrollo de dos teorías que valoran de forma distinta la felicidad. Por una parte, la teoría de abajo-arriba (bottom-up), que considera que el estado general de felicidad se consigue con la suma estados de felicidad parciales o situacionales procedentes de distintas áreas de la vida. Por otra, el modelo top-down (arriba-abajo), que considera que la satisfacción en varias esferas de la vida se debe a una satisfacción con la vida de uno en su conjunto (Diener, 1984).

¹⁷ Zygmunt Bauman, sociólogo, filósofo y ensayista polaco, conocido por acuñar y desarrollar el concepto de “modernidad líquida”. Plantea que las identidades son semejantes a una costra volcánica que se endurece y vuelve a fundirse y cambia constantemente de forma. Parecen estables desde un punto de vista externo pero que al ser miradas por el propio sujeto aparece la fragilidad y el desgarramiento constante. El único valor es hacerse con una identidad flexible y versátil que haga frente a las distintas mutaciones que el sujeto deberá de enfrentar a lo largo de su vida. La identidad se configura como una responsabilidad reflexiva que busca la autonomía del resto y la constante autorrealización. Se trata en definitiva, del proceso por el cual el individuo tiene que pasar para poder integrarse a una sociedad cada vez más global, voluble y maleable, sin identidad fija.

En este sentido, Veenhoven (1994), tal y como se observa en la figura 6, propone los determinantes de satisfacción con la vida:

Figura 6. Determinantes de satisfacción con la vida (Veenhoven, 1994)



Podríamos, de esta forma comparar el concepto de felicidad con el de satisfacción vital, entendiéndolo como el gusto o placer que una persona siente o percibe en su vida dentro del ámbito general de calidad de vida. Precisamente, una de las dimensiones de la satisfacción personal, está referida a la autodeterminación conectando los conceptos de autonomía, calidad, satisfacción y por ende, felicidad. Entendemos por ello que se trata de un concepto concebido en



mayor o menor medida asociado al de autonomía, en nuestro caso de aprendizaje, y por tanto, debe ser definido conjuntamente. Así, debido a la dificultad que implica buscar una definición de felicidad, en cuanto que irremediamente agrupa otros conceptos como placer, armonía etc., queremos alejarnos de la globalidad y acercarnos a la concreción del concepto de felicidad de aprendizaje.

De acuerdo con Domínguez (2006), se podría plantear la felicidad desde un punto de vista subjetivo y antagónico siguiendo a Freud. Por un lado, estaría la felicidad egoísta, que cubre los deseos personales. Por otro lado, se encuentra la felicidad comunitaria, a través de la interacción con los demás.

Atendiendo a la variedad de percepciones sobre la felicidad, no resulta extraño comprobar que en su conceptualización se haga referencia a distintas dimensiones. Así, por un lado, se suele tener en cuenta su aspecto emocional, relacionándose con el concepto de bienestar subjetivo, mientras que por otro, se plantea su carácter cognitivo, relacionándolo con la satisfacción de vida. También suele ser planteada como rasgo o estado. Por una parte, un estado general que se alcanza a través de estados parciales o situaciones de felicidad y, por otra, como un sentimiento general que permite leer positivamente las diferentes situaciones o avatares de la vida (Hernández y Valera, 2001).

Para Myers (1992) la felicidad engloba tanto el bienestar subjetivo como la satisfacción vital: *la mejor definición que conozco es que la felicidad es un sentido de bienestar, un sentimiento de que la vida en su conjunto va bien. Esto viene de dos fuentes: lo feliz que la gente se siente y el grado en que se encuentran su vida satisfactoria.*

Desde esta perspectiva, se podría pensar que la felicidad sería una reflexión sobre la satisfacción que hay sobre la vida. No obstante según Fernández Domínguez (2009), *es frecuente confundir la felicidad con tener unas condiciones de vida favorables y abundantes recursos materiales, algo que, indudablemente, ayuda a tener más oportunidades de satisfacción, pero que no determina la felicidad.* Además, la felicidad depende también de las aspiraciones y deseos de la persona, que le van a conducir por diferentes caminos en la vida. ¿Son los suyos o los que los demás le imponen?, ¿están guiados por su interpretación de lo que hay que hacer en la vida, de sus exigencias autoimpuestas? Todo esto le puede conducir por caminos de aparente satisfacción pero de una gran infelicidad (PRH, Personalidad y Relaciones



humanas – Escuela de Formación Internacional, 1997). El recién citado autor, añade, *la persona se siente feliz cuando vive fiel a sí misma en cada momento, sin esperar el reconocimiento de los otros o el ajuste a los criterios sociales o familiares, viviendo en una actitud de escucha a quién es y decidiendo de forma libre y responsable.*

Atendiendo a estas reflexiones, podemos intuir necesariamente que la felicidad se relaciona con nuestros logros personales y depende en gran medida de las decisiones que tomemos de manera autónoma.

De esta manera, la felicidad tiene mucho que ver con nuestros propios intereses y motivaciones, y las experiencias de interés que apuntábamos en el apartado de autonomía de aprendizaje. Constituyen nuestras experiencias, historias de vida y como tales, experiencias o historias más o menos felices. Se corresponderían con el término adoptado por Csikszentmihalyi (1997): el flow. El flow significa tener una experiencia plena. Es un sentimiento de estar bien, de plenitud, de felicidad, que se da cuando hacemos algo que concentra toda nuestra atención al máximo, que saca lo mejor de nosotros implicándonos plenamente. Es una especie de corriente que atraviesa, impulsa y dirige las vidas de quienes poseen esa emoción o son poseídos por ella. El flow se experimenta al realizar actividades que tienen un sentido. La felicidad está en las actividades que tienen un sentido personal.

Recientemente, son muy significativos los estudios realizados por Godoy-Izquierdo y Godoy (2012), quienes a tenor de los resultados encontrados con grupos de jóvenes deportistas, sugieren que *fomentar motivos de diversión y experiencias positivas subjetivas como el flujo ayudará a incrementar la adherencia a la práctica físico-deportiva.* Además, señalan como *en el caso de la motivación intrínseca, la conducta se realiza por la diversión que supone, por el simple placer interno de hacerla o por las satisfacciones inherentes a la actividad, en ausencia de refuerzos, presiones, coerción o influencias externas.*

En este caso, podríamos pensar que la práctica de Educación Física, se relaciona directamente con el sentimiento de flow, pero más significativamente con la autonomía para aprender del alumnado, quienes probablemente aprenderán más y mejor por propia iniciativa en base a contenidos que le sean sugerentes.



De acuerdo con estos planteamientos, el carácter competencial de nuestras actividades y tareas de enseñanza-aprendizaje o de autoenseñanza como preferimos señalar, se relaciona en gran medida con este concepto, partiendo de que el alumnado practica actividades o situaciones enmarcadas en su propio contexto. El hecho de plantear sesiones autogestionadas podría hacernos pensar que el alumnado plantee sesiones competenciales que provoquen ese estado de flow que perseguimos.

Peiró (2006) tomando como referencia las aportaciones de numerosos autores, señala distintas variables asociadas a conceptos como la felicidad o la satisfacción: salud (Veenhoven, 1991); edad (Oswald, 1997); relaciones sociales y, especialmente, estado civil (Argyle & Martin, 1991; Lee, Park, Uhlemann & Patsula, 1999; Blanchflower & Oswald, 2004); estabilidad política y posibilidades de desarrollo (Argyle, 1987; Frey y Stutzer, 2000).

En definitiva, la definición de “felicidad de aprendizaje” se acerca más al estado de flow, desde nuestro punto de vista, con dos premisas importantes a considerar: que haga que el alumnado se implique activa y autónomamente en la tarea; y en segundo lugar, que cree en el discente un sentimiento de necesidad orientado hacia logros futuros.

2.1.2.2. Teorías en el estudio de la felicidad

Hernández y Valera (2001) realizan una revisión de algunas teorías explicativas sobre la felicidad. Consideramos añadir dichas teorías para ayudar a comprender el concepto de felicidad, y al mismo tiempo, alcanzar el proceso de asimilación de la misma en función de las tareas propuestas al alumnado. En resumen:

b.1. Teorías finalistas. Según las teorías finalistas, la felicidad se alcanza al conseguir ciertas metas o satisfacción de necesidades. Sin embargo, no siempre alcanzar ciertas metas nos supone una felicidad. De hecho, a lo largo de nuestra existencia existen gran multitud de ocasiones en las que alcanzar ciertas metas puede suponer la aparición de conflictos con otros aspectos de nuestra vida e incluso con otras metas.

b.2. Teorías de la actividad. Desde esta teoría, la felicidad no requeriría alcanzar determinados objetivos o necesidades, sino que surgiría o dependería de la propia actividad o comportamiento humano. La Teoría del flujo de Csikszentmihalyi (1990) se centra en esta visión de la felicidad. El autor entiende esta experiencia de flujo como un estado de



envolvimiento total en una actividad que requiere la concentración completa, de tal modo que su experiencia es tan placentera que las personas continuarán realizándola pese a que el costo sea elevado. En este sentido, el autor plantea que no sólo son las cosas las que influyen en nuestra felicidad, sino también cómo son percibidas por nosotros, lo que implica un esfuerzo importante para lograr canalizar la energía hacia la armonía.

b.3. Teorías del placer-dolor. Es la privación la que conlleva el nivel de bienestar sentido. Por ello, quienes no han sufrido de privación en algún aspecto de sus vidas, difícilmente sentirán gran felicidad al respecto.

Desde un planteamiento cognitivo, surgen otras dos teorías:

b.4. Teorías asociacionistas. Desde esta orientación, la explicación de porqué unas personas se sienten más felices que otras se debe a principios de memoria (desarrollan una red rica de asociaciones positivas, mientras que las negativas poseen una red más limitada), cognitivos (atribución de los hechos positivos a aspectos internos y estables), o de condicionamiento (siendo más felices quienes tengan experiencias positivas relacionadas con hechos cotidianos). Este tipo de persona (que establece relaciones positivas con el mundo) parece corresponderse con el llamado “Principio de Poliana”, aplicado a aquellas personas que ven el lado bueno de las cosas. Sin embargo, también las atribuciones que se realizan sobre un acontecimiento determinado pueden influir a la hora de determinar o evaluar el grado de felicidad.

b.5. Teorías de juicio. La felicidad es la resultante de comparar las condiciones reales con una serie de estándares. Entre las teorías que parten de este planteamiento se encuentran las siguientes:

- La Teoría de la comparación social de Festinger (1954), según la cual las personas evalúan y valoran la realidad social comparando sus propias actuaciones y opiniones con las de otras personas.
- Una variante de la anterior, la Teoría de la comparación social descendente (uno se siente más feliz cuando se compara con personas que son menos afortunadas).



- La Teoría del nivel de aspiración (Lewin, Dembo, Festinger y Sears, 1944) postula que la felicidad depende de la diferencia entre lo que uno desea y lo que consigue.
- La Teoría del nivel de adaptación, defiende que la persona compara estados de gratificación pasados, y de este modo sólo le gratificarán cambios que mejoren su situación.
- La Teoría del alcance-frecuencia de Parducci (1968) supone que la comparación se realiza sobre el cálculo de un punto medio. Por tanto, dicha comparación resultará positiva dependiendo de la desviación de ese punto medio.
- La Teoría de las discrepancias múltiples de Michalos (1980) según la cual el grado de felicidad, satisfacción o bienestar subjetivo es función de una serie de discrepancias: discrepancias entre lo que uno tiene y lo que desea; discrepancias entre lo que uno tiene y lo que tienen otras personas significativas; discrepancias entre lo que uno tiene ahora y lo mejor que ha tenido en el pasado; discrepancias entre lo que uno tiene y lo que hace tres años esperaba tener ahora; discrepancias entre lo que uno tiene ahora y lo que esperaba tener en el futuro (dentro de 5 años); discrepancias entre lo que uno tiene y lo que cree que merece. Discrepancias entre lo que uno tiene y lo que necesita.

No obstante, a veces esas condiciones reales pueden ser percibidas de forma subjetiva, afectando al valor obtenido del proceso comparativo. Igualmente, los estándares que utilizamos en la comparación con los demás suelen estar influenciados tanto por variables personales como sociales.

2.1.2.3. Inteligencia emocional y felicidad

Fernández-Berrocal y Extremera (2009) afirman: *el éxito o la felicidad del ser humano se encuentran indivisiblemente unidos a la aparición de ciertos estados de ánimo o emociones particulares (generalmente de tipo positivo) que a su vez pueden conllevar un mejor rendimiento individual. En este punto, es donde Psicología Positiva e Inteligencia Emocional (IE) se dan la mano y plantean un interés compartido.*

Este hecho nos lleva a pensar que el tipo de conexiones que se puedan establecer entre autonomía, motivación y felicidad tengan una base emocional y afectiva. En este sentido el



estudio de la felicidad adquiere un matiz especial e importante en cuanto que puede determinar el grado de autonomía o motivación que un individuo puede adquirir durante su aprendizaje. No obstante debemos atender a posibles teorías o investigaciones de las que se extraen conclusiones o evidencias que pueden condicionar dicho crecimiento o aumento de los mencionados grados. Tal y como señalan Fernández-Berrocal y Extremera (2009): *este pesimismo se fundamenta en tres evidencias: los genes determinan nuestro nivel característico y estable de felicidad; las dimensiones de personalidad son estables a lo largo del ciclo vital; y nuestra capacidad de adaptación hedónica hace que nos acostumbremos con rapidez a lo novedoso.*

La Psicología Positiva considera este análisis como incompleto y plantea que la felicidad estaría determinada por la combinación de los aspectos genéticos y de personalidad, los circunstanciales y los intencionales. Estas tres grandes dimensiones se distribuirían de la siguiente manera (Lyubomirsky, King y Diener , 2005):

- Los genes. Supondría aproximadamente un 50% de la varianza y refleja características de personalidad muy estables como extraversión y neuroticismo.
- Las circunstancias. Variables sociodemográficas como raza, sexo, edad, ocupación, nivel socioeconómico sólo aportan un 10% de la varianza.
- La actividad intencional. Es una categoría muy amplia ya que supone las acciones concretas en las que nos implicamos de forma voluntaria. Estas actividades darían cuenta del 40% de la varianza y permiten un espacio extenso para el cambio y la mejora de la felicidad.

Es en este último punto en el que queremos centrar nuestro análisis, ya que nos hace pensar en la influencia de la autonomía en el aumento de la felicidad, al mismo tiempo que como consecuencia o como raíz de las anteriores, se incrementa también la motivación por aprender. La inteligencia emocional por tanto, adquiere un valor trascendental en cuanto que enlaza los tres ámbitos motivo de estudio.

De acuerdo con Salovey, Mayer y Caruso (2002), *la inteligencia emocional estudia la habilidad para procesar la información afectiva, utilizando ésta para guiar nuestras actividades cognitivas, centrar nuestra atención o focalizar nuestra energía para la solución de problemas.*



Podríamos deducir que es la inteligencia emocional del individuo la que determina el grado de autonomía en el aprendizaje. Va a determinar de este modo centros más o menos autónomos. Precisamente Clonan y cols. (2004) plantean que para introducir la Psicología Positiva dentro de la escuela es necesario:

- a. Operacionalizar los elementos claves. Definir y objetivar en qué consiste la Psicología Positiva y cómo se va a abordar en el aula. La cuestión es prioritaria si queremos determinar la eficacia de un abordaje como la Psicología Positiva, todavía en su fase inicial de desarrollo. Los educadores deben establecer cuáles serían los criterios para crear un ambiente escolar positivo (qué fortalezas son importantes, cómo se promoverían, qué cambios se esperan,...) y cómo se medirían los resultados finales. Por ejemplo, una forma tentativa de operacionalización de resultados podría ser el incremento de conductas prosociales o altruistas en el alumnado o, por contraposición, la disminución de comportamientos disfuncionales dentro y fuera del aula.
- b. Utilizar otros ambientes naturales. Este segundo punto implica que para crear escuelas positivas también debemos buscar sistemas ecológicos de relevancia que faciliten una consecución integral de aprendizaje. Siguiendo una perspectiva más ecológica, la integración de otros ambientes inmediatos tales como la familia, los amigos o la comunidad ayudarían a tal fin.

Aunque la promoción de habilidades o destrezas es importante para generar comportamientos positivos, si los contextos inmediatos no apoyan estas incorporaciones personales, las oportunidades para utilizar y generalizar estos nuevos comportamientos se limitan bastante.

- c. Cambios sostenibles. Es necesario llevar a cabo aprendizajes positivos que se generalicen más allá del entorno educativo. Si el feedback constructivo, los elogios ante los logros, la amabilidad, o las conductas altruistas sólo son expuestas en clase y, en cambio, no en casa, perderán toda su eficacia y valor. Igualmente, la figura del modelo no puede estar sólo presente en el aula, los padres serán en el hogar el espejo en el que se reflejarán los comportamientos proactivos y positivos aprendidos del niño y su responsabilidad moral será fundamental en la generalización de sus virtudes positivas y habilidades emocionales.



En cualquier caso, tal y como añaden Fernández-Berrocal y Extremera (2009): *aprender a ser feliz no es una tarea que pueda dejarse sólo y en exclusiva al descubrimiento individual. La Psicología Positiva ha sido inspiradora en este punto y ha insistido que necesitamos construir espacios educativos que hagan crecer las fortalezas individuales del alumnado para su crecimiento personal y social. Pero para ello la escuela no puede funcionar como un oasis emocional en un entorno cerrado al cambio, sino como un centro dinamizador que trascienda su contexto y se extienda a la familia y a la sociedad. La investigación rigurosa sobre la Inteligencia Emocional y la felicidad está en sus inicios y son necesarios más estudios empíricos para esclarecer unas relaciones complejas que sólo atisbamos a comprender.*

2.1.2.4. Eudaimonía, Aristóteles y felicidad: “¿Filicidad y Filonomía?”

Con esta aproximación filosófica, pretendemos profundizar en el origen de la autonomía, felicidad y motivación. Pensamos que las fuentes epistemológicas, parten de fundamentos deductivos, que necesariamente construyen el conocimiento desde el pensamiento, desde la percepción de la realidad. Es por ello, por lo que consideramos importante incluir esta reflexión, en torno no sólo al conocimiento, sino también, al descubrimiento, a la toma de decisiones, desafíos, etc, cualidades todas ellas imprescindibles en el análisis de los términos motivo de estudio, que nos permitirán concretar y profundizar aún más en nuestra investigación:

“Puesto que hay evidentemente más de un fin, y elegimos algunos de ellos [...] por lograr algo distinto, claramente no todos los fines son fines completos; pero el bien principal es evidentemente algo completo. Por tanto, si hay sólo un fin completo, éste será lo que andamos buscando, y si hay más de uno, el más completo de ellos será lo que estamos buscando. Pues bien, a aquello que en sí mismo es merecedor de ser buscado lo llamamos más completo que a aquello otro que es merecedor de ser buscado para lograr algo distinto, y también lo que nunca es deseable en virtud de algo distinto es más completo que las cosas que son deseables tanto en sí mismas como para lograr otra cosa distinta, y por consiguiente llamamos completo sin más a aquello que siempre es deseable en sí mismo y nunca para lograr algo distinto.

Pues bien, tal cosa se supone que es la eudaimonía, por encima de todo lo demás; pues a ella la elegimos siempre por sí misma y nunca para lograr algo distinto; el honor, el placer, la razón, y toda excelencia los elegimos ciertamente por sí mismos [...], pero los elegimos también para lograr la eudaimonía, juzgando que por medio de ellos la alcanzaremos. La eudaimonía, en cambio, nadie la elige para lograr esas cosas, ni, en general, para nada que no sea ella misma.



Desde el punto de vista de la autosuficiencia parece seguirse el mismo resultado; pues se piensa que el bien completo es autosuficiente. Ahora bien, por autosuficiente no entendemos aquello que es suficiente para un hombre por sí mismo, para alguien que vive una vida solitaria, sino también para los padres, los hijos, la esposa, y en general para sus amigos y compañeros ciudadanos, puesto que el hombre es sociable por naturaleza [...] La autosuficiencia la definimos ahora como aquello que, por sí solo, hace que la vida sea deseable y no carente de nada; y pensamos que tal cosa es la eudaimonía; y además pensamos que es la cosa más deseable de todas [...] La eudaimonía es, pues, algo completo y autosuficiente, y el fin de la acción. (Aristóteles, Ética a Nicómaco 1097a25-1097b21)

Eudaimonía o plenitud de ser es una palabra griega clásica traducida comúnmente como “felicidad”. Aristóteles lo entendió como ejercicio virtuoso de lo específicamente humano, es decir, la razón. El uso popular del término se refiere a un estado de la mente y alma, relacionado con la alegría o el placer.

Según Aristóteles, *el fin o bien último que persigue el hombre es la eudaimonía, es decir, felicidad, entendida como plenitud de ser.* El problema viene dado entonces en determinar qué se entenderá por felicidad, y es aquí, que la Ética a Nicómaco hace mención a cuatro tipos de vida y su consiguiente forma de encontrar la felicidad. Según Aristóteles, el hombre cree alcanzar la felicidad con riquezas; o con honores y fama; y otros creen obtenerla por placer. Concluye diciendo que *no se alcanza la felicidad mediante ninguno de los cuatro caminos mencionados, sino mediante la práctica de la virtud.* El cultivo de la virtud por otro lado, implica un estado del ser que puede ser, valga la redundancia, en acto o en potencia. Así nuestro alumnado constituye inicialmente un ser en acto, es decir, lo que es, un alumnado con unas características concretas, en un momento y contexto determinados y con un bagaje de aprendizaje propio. No obstante, es también por sus intereses y motivaciones, un ser en potencia, es decir, un ser que todavía no es, pero que puede llegar a ser.

Según la forma que reciba, estímulos, puede llegar a ser cualquier cosa. En este sentido podríamos hablar de aprendizajes en acto y aprendizajes en potencia. En cualquier caso, hemos de ser conscientes que ambos tipos de ser o de aprendizaje; conviven simultáneamente. Con nuestra investigación precisamente pretendemos comprobar si un aprendizaje en potencia se convierte en acto por la adquisición o influencia de otros aprendizajes en acto. Este carácter líquido de los aprendizajes del alumnado se relaciona específicamente con el mismo carácter



que señalábamos anteriormente en relación a la felicidad y sus estados que fluyen permanentemente de infelicidad a felicidad, de felicidad a un mantenimiento de la propia felicidad, y por último, de la felicidad en acto a una felicidad aumentada o en potencia, que hemos querido denominar “filocidad”, como resultado de una reflexión filosófica, y por otro lado, como consecuencia de una intervención práctica.

Es de esta manera como el alumnado tendrá la capacidad de adueñarse del alma racional que señalaba Aristóteles, en cuanto que adquirirá la capacidad para conocer teóricamente por medio de conceptos y definiciones. Y, ¿es posible que dicho conocimiento se adquiriera sin una implicación práctica clara del alumnado? En este caso podríamos pensar en los métodos tradicionales que conceden un espacio importante a los contextos de aprendizaje reproductivos. Quizá puedan adquirirse dominios sobre determinados referentes que pasen a ser con el tiempo independientes. No obstante queremos pensar que quizá estados líquidos de aprendizaje continuos, no permiten que el aprendizaje se convierta en sólido, y se evaporen en el olvido. Es decir, aprendizajes basados en experiencias que interesan realmente al alumnado harán que esos aprendizajes reproductivos líquidos que caen en el olvido consigan convertirse en sólidos y permanentes.

Según Aristóteles, *la felicidad además será la actividad del alma de acuerdo con la virtud perfecta, y distingue dos tipos de virtudes: las virtudes éticas y las virtudes dianoéticas. Las primeras se corresponden con la dimensión sensitiva del alma y las segundas con la intelectual.* Estableciendo un paralelismo entre dichas dimensiones y los temas motivo de estudio, podríamos afirmar que las primeras virtudes constituirían la motivación y la felicidad (aprendizajes éticos) mientras que las intelectuales, constituirían la autonomía (aprendizajes dianoéticos).

La razón humana es la que se encargará de sopesar las circunstancias de aprendizaje y elegir la acción oportuna. Se trata de la adquisición de un nivel de prudencia, entendida por Sócrates como un conocimiento equivalente al que tiene el artesano capaz de fabricar estatuas hermosas (armoniosas, proporcionadas). La prudencia se adquiere además por la práctica, encontrando siempre en el aprendizaje lo que determina el éxito en las tareas propuestas. La filocidad consiste entonces no sólo en el equilibrio y sometimiento de los propios intereses y motivaciones, sino también en la realización y cumplimiento de las capacidades que le son propias al discente y que han sido adquiridas de forma autónoma, lo que preferimos en este



caso nombrar con el término “filonomía”. En este caso, Plotino precursor del neoplatonismo, desarrolla la idea de que lo sensible es un reflejo, una sombra de la auténtica realidad, que es la suprasensible o inteligible, lo cual nos viene a decir teniendo en cuenta el paralelismo anteriormente mencionado, que “filocidad” y “filonomía”, están íntimamente relacionados.

Algunos filósofos posteriores defienden una idea similar en cuanto que afirman que no hay entendimiento que antes no haya estado en los sentidos. El individuo capta una impresión sensible de lo percibido, que es almacenada en los sentidos internos, la memoria y la imaginación. Pensamos pues que desde el punto de vista de la autonomía del aprendizaje, las impresiones sensibles se transforman en expresiones del conocimiento adquirido.

Los humanistas ofrecen por su parte su particular visión de la felicidad, ensalzando las virtudes que la hacen posible (fama, riqueza, poder...). El gran ideal humanista es el ideal del hombre universal, investido de dignidad propia y dueño de su propio destino. Dentro de este movimiento destacan las ideas de Nicolas de Cusa quien nos transmite que el sujeto debe asumir un papel activo. El alumnado irá adquiriendo conocimiento generando conjeturas, pequeñas hipótesis sobre lo posible. Se trata de conceptos que conectan con nuestra filosofía de aprendizaje que se entiende fundamentada en la experiencia, tal y como indica Maquiavelo. Puesto que el hombre siempre se comporta de la misma manera, sujeto como está a sus pasiones y apetitos, es posible aprender de la experiencia propia, enlazando situaciones y acontecimientos.

Es sin embargo, Descartes quien concede mayor importancia a la razón sobre los sentidos, oponiéndose a las ideas innatas. Se trataría de buscar un método universal de conocimiento para la razón, un método desde nuestro punto de vista, de búsqueda de la autonomía de aprendizaje. Así, la razón conoce las ideas por dos procedimientos: las ideas simples por intuición; y las ideas complejas por deducción. Podríamos además, identificar estos dos procedimientos como evidentes, de un alumno que se considera o se percibe a priori autónomo. Es a través de la observación de nuestras sesiones autogestionadas, mediante la cual el aprendiz intuirá conocimientos relacionados con el tema motivo de aprendizaje.

El blog y el uso de la wiki contribuyen en gran medida a ello. En segundo lugar, la deducción hace referencia desde nuestro punto de vista a un perspectivismo que podríamos llamar filosófico, en la medida en que se relaciona con la comprensión de una verdad a partir de



otra verdad. Es decir se trataría de un conocimiento que se adquiere por comparación de dos o más hechos o ideas observadas. Según nuestra intuición se generarán en el alumnado ideas adventicias, en cuanto que se originan en los sentidos, provocando cambios en los estados de felicidad propuestos anteriormente; en segundo lugar ideas facticias, ya que surgirán provenientes de la imaginación de cada discente; e ideas innatas, que las concibe la razón con autonomía de los sentidos.

Siguiendo los planteamientos de Descartes, Spinoza, formula una tesis racional estricta, realizando una afirmación que podría aplicarse al alumnado autónomo, enunciando que *el ser no necesita de otro para ser*. Para Spinoza la libertad y la necesidad son la misma cosa. Surgen a partir de aquel momento un grupo de filósofos que conceden importancia a la práctica y se la restan a lo innato, tales como Hume, Locke, Berkeley,... que fundan el empirismo, según el cual, la experiencia es el origen y el límite de todo conocimiento. Nos preguntamos si las experiencias requieren ser vivenciadas, a partir de los propios intereses del alumnado para que dicha tesis empírica adquiera validez y significado en nuestro ámbito.

Hume propone la distinción entre impresiones, los datos inmediatos de la experiencia que se presentan con la mayor fuerza y viveza, y las ideas, copias o imágenes atenuadas de las impresiones que quedan almacenadas en la memoria y que son la base de nuestras reflexiones. Para Hume, *conocer es construir juicios combinando las ideas que hay en el entendimiento*. Además se postula como el precursor de una corriente, el emotivismo moral, según el cual, los sentimientos son la única base de nuestra actividad. Es decir, la virtud consiste en cualquier acción o cualidad mental que le produce a un espectador el sentimiento agradable o de aprobación. Entre otros, Kant, apoya este tipo de ideal, en el que predomina el sentimiento sobre la razón. Se establecen relaciones necesarios entre distintos hechos que se relacionan en torno a un eje común, aumentando el conocimiento mediante la formulación de juicios propios, a los que denomina como juicios sintéticos.

Son estos juicios los que tendremos que provocar como consecuencia de nuestra actuación docente. Habla de una estética trascendental, en cuanto que se refiere a la sensibilidad como capacidad de tener representaciones gracias a la forma en que somos afectados por el exterior. ¿Podríamos establecer un límite del conocimiento a partir de los sentimientos generados en el individuo? Desde nuestra particular visión, el número o límite del conocimiento propuesto por Kant, sólo es posible si el conocimiento adquirido no se adquiere en



contexto significativo para el aprendiz. La autonomía de aprendizaje, tiende más hacia el idealismo absoluto de Hegel, según el cual, desde la perspectiva didáctica, considera una conciencia individual y otra objetiva o colectiva que en definitiva, se convierte en una conciencia o conocimiento síntesis de ambas. Partimos de la individualidad, defendida anteriormente, a la colectividad.

Se trata al mismo tiempo de un proceso libre de producción o trabajo, de acuerdo con Marx, que tiende en resumen a una búsqueda de realización o satisfacción personal. Surge entonces una filosofía basada en el utilitarismo, que sostiene que nuestras certezas provienen de la experiencia. Como figura representativa de esta corriente, queremos destacar a Stuart Mill. Éste, piensa que el individuo persigue la felicidad a través del placer originado por cualquier bien. Las filosofías de vida con Nietzsche a la cabeza, emergen enfocando la acción humana que realiza y satisface y que es útil, hacia la voluntad. Ésta se manifiesta como deseo siempre insatisfecho, que refleja en muchas ocasiones infelicidad. Son los valores de la vida los que deben prevalecer, fundando la corriente del vitalismo.

Pero si tuviéramos que identificar un filósofo con nuestra interpretación de autonomía de aprendizaje, ese es Ortega y Gasset. Suele ser muy citada su frase: Yo soy yo y mi circunstancia y si no la salvo a ella no me salvo yo. ¿Qué se quiere decir con ella? Con el primer yo remite a la totalidad de su realidad, que es su vida (repleta de experiencias, historias de vida que producen aprendizajes), y que contiene al segundo yo, que es su subjetividad (la individualidad antes analizada), que se enfrenta al mundo o circunstancia. Pero la filosofía tiene una dimensión práctica, (de aprendizaje real y significativo, competencial) que es a la que alude con el término salvación. Es esa realidad individual señala por Ortega y Gasset la que merece ser comprendida y orientada, para lo cual nos servimos de nuestra propia razón. Para Ortega y Gasset la vida humana individual (experiencias de interés de un alumno), encierra a todas las demás realidades.

El alumnado tiene que proyectar su vida, adoptando una serie de decisiones, para descubrir quién quiere ser. Así la vida del discente desde un punto de vista filosófico, es encuentro y quehacer, presencia (tomando conciencia de lo real que le rodea), tiempo y decisión (libertad y destino), que en cualquier caso, depende en ocasiones de las decisiones que nos afectan. Adquiere entonces un especial valor en el aprendizaje el sentido fenomenológico que el



alumno desarrolle en potencia, es decir, la interpretación que realice de la realidad aprendida. De acuerdo con Sartre el individuo es libertad y proyecto.

2.1.2.5. La Psicología positiva: Felicidad y ciencia

Los antecedentes más claros de la psicología positiva se sitúan en el movimiento humanista con Maslow (1943) y Rogers (1963) a la cabeza. Poco a poco sin embargo éste fue un movimiento que se fue acercando al esoterismo alejándose de universidades y estudios científicos. Partiendo del vacío que deja este movimiento, emerge el necesario nacimiento de la psicología positiva. Es Seligman (2000) quien en colaboración con otros investigadores, trata de devolver al centro de la investigación el estudio del bienestar humano y de las fortalezas humanas. Como indica Hervás (2009), Seligman sugirió que los temas esenciales del campo se podían agrupar en tres grandes bloques. El estudio de las emociones positivas, el estudio de los rasgos positivos, y el estudio de las organizaciones positivas. En los últimos años, muchos autores suelen añadir un elemento más: las relaciones positivas (Peterson, Park y Seligman, 2006). En definitiva, se puede afirmar que la psicología positiva se ocupa principalmente, aunque no exclusivamente, del estudio del bienestar y la felicidad, a través de los bloques anteriormente apuntados.

Así, según Hervás (2009), resulta muy difícil nombrar algunas experiencias positivas. En este sentido, Haidt (2000), *ante la inexistencia de una etiqueta específica, denominó elevación a la emoción resultante de ser testigo de un acto admirable que refleje una cualidad humana positiva en un grado extremo*. De esta manera es importante tener presente la etiquetación de experiencias positivas que suceden en nuestras sesiones de Educación Física y más si cabe tratándose de sesiones propuestas por los propios alumnos/as; ya que de acuerdo con Fredrickson (1998), precisamente, la teoría de la ampliación y construcción plantea que las emociones positivas podrían tener como función principal el desarrollo de habilidades y comportamientos nuevos.

En segundo lugar, en relación al estudio de las fortalezas humanas, Pérez Gómez (2011), reflexionando sobre la importancia de la evaluación, propone una diferenciación entre los conceptos de calificación y evaluación. Así, *la evaluación es la emisión de un diagnóstico, elaborando informes para conocer las fortalezas y debilidades de los alumnos/as. Ayudamos de esta forma al aprendiz además a conocerse a sí mismo y potenciar dichas fortalezas y corregir u*



obviar sus debilidades. Es nuestra labor profundizar en el estudio de dichas fortalezas como raíces o fuentes de felicidad ante nuevos aprendizajes. El conocer las fortalezas reales del alumnado es una de las tareas pendientes prioritarias de los docentes. Peterson y Park (2009), ayudan a identificarlas mediante la siguiente clasificación de fortalezas VIA (“Values in action”) en la tabla 6:

Tabla 6. Clasificación de fortalezas VIA (“Values in action”) de Peterson y Park (2009)

1. Sabiduría y conocimiento
<ul style="list-style-type: none">• Creatividad: pensar en formas nuevas y productivas de hacer las cosas• Curiosidad: tener interés sobre todas las experiencias que estén teniendo lugar• Apertura de mente: pensar en las cosas con profundidad y desde todos los ángulos• Amor al aprendizaje: buscar el desarrollo de nuevas destrezas, temas y cuerpos de conocimiento• Perspectiva: ser capaz de proporcionar sabios consejos a otros
2. Coraje
<ul style="list-style-type: none">• Autenticidad: decir la verdad y presentarse a uno mismo de una forma genuina• No amedrentarse ante la amenaza, el desafío, la dificultad o el dolor• Persistencia: finalizar lo que uno empieza• Vitalidad: acercarse a la vida con excitación y energía
3. Humanidad
<ul style="list-style-type: none">• Bondad: hacer favores y ayudar a los demás• Amor: Valorar las relaciones cercanas con los demás• Inteligencia social: ser consciente de los motivos y sentimientos de uno mismo y de los demás
4. Justicia
<ul style="list-style-type: none">• Justicia: tratar a todo el mundo de la misma forma de acuerdo a las nociones de justicia y equidad• Liderazgo: organizar actividades de grupo y conseguir que se lleven a cabo• Trabajo en equipo: trabajar bien como miembro de un grupo o equipo
5. Contención
<ul style="list-style-type: none">• Capacidad de perdonar: perdonar a aquellos que nos han hecho daño• Modestia: dejar que los logros propios hablen por sí mismos



- Prudencia: ser cuidadoso acerca de las propias decisiones; no hacer o decir cosas de las que luego uno se podría arrepentir
- Autorregulación: regular lo que uno hace y siente

6. Trascendencia

- Apreciación de la belleza y la excelencia: percibir y apreciar la belleza, la excelencia o la destreza en todos los ámbitos de la vida
- Gratitud: ser consciente y agradecido de las buenas cosas que suceden
- Esperanza: esperar lo mejor y trabajar para lograrlo
- Humor: gusto por la risa y la broma, generar sonrisas en los demás
- Religiosidad: tener creencias coherentes sobre un propósito más alto y un sentido en la vida

Se trataría en definitiva, como indica Hervás (2009), de destacar los recursos de las personas y aprovecharlos, más que detectar deficiencias para intentar reducirlos. Este cambio de foco elimina la frustración habitual al enfrentarse a una lista de cualidades “obligatorias” y casi imposibles de cumplir y aporta una visión más positiva del discente y de su futuro. Favorecer que el alumnado tome conciencia y aplique sus fortalezas, más que destacar y trabajar en sus debilidades, implica confiar en que muchas de esas debilidades se reducirán como consecuencia de centrar el crecimiento de la persona sobre sus cualidades naturales.

Otro de los conceptos a considerar dentro del estudio de las fortalezas es el de resiliencia. Se refiere a la capacidad para afrontar situaciones adversas o potencialmente traumáticas y afrontarlas como retos o desafíos más que como amenazas (muchas veces, esta capacidad facilita el afrontamiento eficaz de dichas situaciones y reduce considerablemente el impacto psicológico del mismo). El hecho de poner en marcha un programa de Educación Física basado en el planteamiento de sesiones autogestionadas podría provocar cierta resiliencia en el alumnado participante, pudiendo ser una de las características diferenciadoras de dos grupos, experimental y control.

En tercer lugar, en cuanto al estudio del bienestar, éste constituye el origen del estudio de la felicidad. Entre los antecedentes más claros de estudio del bienestar se encuentra el trabajo de Jahoda (1958), en el que presentaría las características que definirían un estado de salud mental positivo. Este modelo, entre otros sirvió de inspiración a Ryff (1989) para desarrollar un



modelo de bienestar basado en el reflejo de un funcionamiento psicológico óptimo. Para ello plantea seis dimensiones básicas que delimitarían el bienestar, definiendo además los dos extremos, por una parte, el funcionamiento óptimo, y por otra, el funcionamiento deficitario. Las dimensiones son: Autoaceptación, Relaciones positivas, Autonomía, Dominio del entorno, Propósito en la vida y Crecimiento personal; todas ellas como se puede observar muy relacionadas con el desarrollo de la autonomía de aprendizaje.

Hemos de valorar, no obstante como señalan algunos investigadores que la felicidad, tal y como aclarábamos antes, tiene un carácter “líquido”, cambiante, y lo que provoca felicidad en unos, produce el efecto contrario en otros. Según Oishi, Diener y Lucas (2007), un ejemplo realmente sorprendente es precisamente el caso de los altamente felices. Una reciente investigación plantea que un grado muy alto de felicidad puede tener consecuencias no deseables al menos en algunos campos como el nivel de estudios, los ingresos logrados o la participación política. Por tanto, tal y como indica Hervás (2009), *por tanto, parece que lo más positivo no siempre es lo más adecuado o lo más deseable y, en efecto, la inercia optimista que inevitable y saludablemente impregna este campo puede reducir el interés por comprobar o destacar aquellas situaciones o rasgos que aun siendo altamente positivos pueden dar lugar a resultados desadaptativos.*

Después de veinte años de investigaciones en torno a la felicidad Csikszentmihalyi (1997), llega a la conclusión de que *la felicidad no es algo que sucede, no es producto del azar, sino que es una condición vital que hay que cultivar para alcanzarla.* El estado óptimo de la experiencia se alcanza cuando hay orden en la conciencia, es decir, cuando las personas pudieron focalizar su energía psíquica en una meta. Recordando el concepto de flow anteriormente definido, esta meta tiene que cumplir con el requisito de retroalimentación constante para que se alcance la condición de flujo. Cuando la conciencia está organizada de esta manera, a través de experiencias de flujo, la calidad de vida mejora y la personalidad se diferencia y complejiza. Esto es lo más cerca que estamos, según el autor, de la felicidad.

Según Peterson, Park y Seligman (2005), El estado de flow tiene que ver con la clásica distinción entre el placer hedónico y eudaemónico de los griegos (felicidad y filosofía). Mientras que el placer hedónico, consiste en el aumento de emociones positivas la mayor parte del tiempo para ser feliz, el placer eudaemónico consiste en que el logro de la felicidad no se alcanza de primera mano sino que exige esfuerzo y trabajo, no sólo para conseguirlo sino para mantenerlo.

La psicología positiva considera que la capacidad de experimentar flow es una vía regia de acceso a la felicidad.

En resumen, tal y como señalan Fernández-Berrocal y Extremera (2009), la Psicología Positiva o, como algunos autores la han denominado, “la ciencia de la felicidad” (Lyubomirsky, 2008) centra su interés en analizar las fortalezas, virtudes y destrezas humanas como base para comprender los factores que contribuyen al bienestar subjetivo (Seligman y Csikszentmihalyi, 2000).

2.1.2.6. El aula feliz. Una experiencia de interés repleta de intereses por experimentar. Práctica de la pedagogía del interés (performática)

El relato que a continuación desarrollo es la experiencia personal de un encuentro inesperado que se convirtió en experiencia de interés; una historia de vida, una vivencia inolvidable con un grupo de alumnos que me hizo asumir lo bonita que es esta profesión de enseñar y aprender, de compartir en definitiva momentos que siempre quedarán en mi memoria. Este relato es necesario desde el punto de vista etnográfico ya que nos ayudará a clarificar cuál era el contexto real y significativo en el que el alumnado participante, aprendía y enseñaba. Además comprenderemos la influencia que unos ejercimos sobre otros, determinando un clima educativo irrepetible, que justificará en gran medida el marcado carácter psicológico-positivo, que analizábamos en el apartado anterior, además del estado de flow anteriormente descrito.

Todo empezó en septiembre del año dos mil diez. El alumnado al que me iba a enfrentar acudía al centro con la incertidumbre del maestro que “les iba a tocar” y los compañeros con los que iban a compartir los próximos dos cursos, ya que los dos grupos que venían de cuarto de Educación Primaria, habían sido mezclados en quinto. Como hacían tradicionalmente, se disponían formando filas con el nerviosismo propio de la suerte que les había tocado. La Jefa de estudios, con los nuevos listados en la mano procedía a nombrar a todos los alumnos que uno a uno se iban colocando en su lugar correspondiente. Desde P.A. (Paula Arias) hasta D.T. (Daniel Torres) el aula de la felicidad comenzaba a escribir una historia repleta de sorpresas.

El primer día de clase fue un día de choque metodológico; intentaba poner en marcha una metodología con la que el alumnado fuese y se sintiese realmente creativo. El alumnado se sentía perdido pero lo que no sabían, era que su maestro se sentía del mismo modo. Por mi cabeza iban y venían ideas que se superponían y se escapaban sin llegar a concretarse. El libro



de texto comenzaba a marcar nuestros pasos, pensando en que nos serviría bien de guía antes de pretender desprendernos del mismo.

Tengo que decir que nunca nos desprendimos totalmente del libro de texto, aunque nunca realmente lo necesitamos. Es decir, de manera transversal eran frecuentes los proyectos que tanto alumnos como maestros íbamos proponiendo “coloreando” el mapa de contenidos que teníamos que asimilar. El primer curso estuvo repleto de oportunidades y ofertas creativas que el alumnado en ocasiones no era capaz de desarrollar. No obstante, la participación en concursos, obteniendo el primer premio en alguno de ellos, como el aumento del clima de afectividad mediante clases abiertas basadas en provocar la sonrisa de mis alumnos, hizo que la creatividad e imaginación, herramientas esenciales de este grupo de alumnos, fuera creciendo paulatinamente de forma natural.

Como ya he dicho una de las experiencias más increíbles fue ganar el primer premio en un concurso de cortometrajes sobre igualdad organizado por la Escuela de Artes de Huesca. El alumnado, ilusionado y motivado por la posibilidad incluso de poner en marcha el rodaje de una película; un largometraje que rodaríamos en el centro durante un año, empezó a aportar ideas en relación a la temática. El guión cobraba vida poco a poco pero más aún cuando llegaba el momento de ensayar. La expresión corporal, escrita y oral, alcanzaban progresivamente niveles bastante aceptables para su edad y la improvisación y espontaneidad se dejaban llevar durante aquellas horas en las que las matemáticas y la lengua como tales, o entendidas desde un punto de vista tradicional, dejaban paso a temas que se acercaban más a sus motivaciones e intereses. Nuestros cortometrajes fueron tres y se convirtieron en una trilogía sobre igualdad. Nuestro cortometraje principal se llamaba “Iqualacútrex, la lejía del futuro”. Sin duda cuando nos comunicaron la noticia de que éramos los ganadores, el alumnado y yo mismo vivimos una jornada llena de felicidad. Nuestro esfuerzo se veía recompensado y el alumnado comenzaba a valorar aún más si cabe las actividades que realizábamos en el aula y que se salían de lo estrictamente establecido. La verdadera explosión creativa no llegó hasta el curso siguiente. El alumnado había acabado el curso anterior con un alto nivel competencial según mi propia percepción y a nivel social y afectivo había aceptado la dinámica de grupo constante que disfrutábamos cada día.

Durante aquel nuevo curso, partimos de una premisa: escuchar las propuestas del alumnado en todo momento e intentar incluirlas en nuestras programaciones. En reuniones



periódicas con el profesorado del ciclo antes del inicio oficial del curso, les comuniqué el proyecto “que tenía en la cabeza” y que había diseñado e iniciado durante el verano.

El proyecto consistía en la elaboración de unidades didácticas propias, aportando actividades globales desde todas las áreas en torno a un centro de interés común. En nuestro caso quise proponer el trabajo ya elaborado durante el verano que trataba sobre las comunidades autónomas por la versatilidad y la facilidad de adaptación que presentaban, pudiendo aplicarlas a cualquier contenido de cualquier área.

Comenzaba un proyecto que quise llamar performático porque partía de lo que el alumnado realmente quería aprender, a partir de tareas rizomáticas que ellos mismo iban elaborando y diseñando durante cada jornada escolar de manera libre. Así, la dinámica de clase cambió desde el momento en que agrupé a los veinticinco alumnos en mesas redondas y cooperativas. El hecho de sentirse juntos supuso una inyección de motivación para ellos, siendo frecuentes las actividades que proponían y resolvían en grupo. Fue a partir de entonces cuando empezaron a surgir lo que llamé rizomas, es decir, estrategias de motivación en el aula dispuestas en diferentes paredes y rincones, que los propios alumnos gestionaban e inventaban con mi ayuda y guía. Quise llamarlos rizomas por la propia naturaleza del concepto aportado por Deleuze y Guattari, señalado anteriormente. A diferencia de los rincones, muy frecuentes en Educación Infantil y propuestos por el docente; los rizomas no son propuestos por el docente sino por el alumnado, inducido por el docente bajo un clima afectivo importante.

Los rizomas empezaron a decorar las paredes del aula a la vez que enriquecer la creatividad y curiosidad del alumnado por inventar nuevas tareas y estrategias que les motivaran e interesaran. Fue así como surgieron:

- Un juego de lectura con el que avanzaban tantas casillas como páginas leían. Para ello usábamos un juego de tablero ambientado en la edad media cuyos personajes creados por ellos mismos, eran caballeros andantes que escapaban de las garras de un dragón.
- La liga ABP (Aprendizaje Basado en Problemas) surgió en asambleas en las que hablamos de fútbol, tema que motivaba bastante al alumnado. Frecuentemente hablábamos de la liga BBVA y una mañana pensamos en crear un rizoma usando un campo de fútbol para jugar



con las matemáticas. En este juego, se enfrentaban dos equipos y el balón pasaba de un jugador a otro conforme iban resolviendo problemas que les ponía el equipo contrario sobre el tema de matemáticas que estábamos estudiando. Con este juego además empezaron a surgir enigmas matemáticos curiosos que se iban proponiendo entre ellos durante el juego e incluso a diario en la pizarra para ver quién era capaz de resolverlos.

- El Rincón de libertad de expresión, surgió de la necesidad de expresar lo que queríamos o reivindicábamos. Para ello, usamos los textos libres, poemas colectivos y cuentos viajeros como ejes principales, aunque a veces también se aportaban otro tipo de lecturas. Lo más importante de esta estrategia consistía en que decidimos que para participar en este rincón, leyendo lo que quisiéramos en voz alta, no sería necesario el permiso del maestro. Este hecho provocaba que el alumnado se sintiese libre para hablar cuando quisiese y además que el resto del alumnado, de manera espontánea, aprendiese que cuando una persona intervenía teníamos que respetarla guardando silencio.
- Uno de los momentos más emocionantes fue la creación por parte de tres alumnas del aula de un club literario; “el Club Arcoiris”, diseñando todos los textos que escribían con los colores del arcoiris, al mismo tiempo que leyendo de manera consecutiva y simultánea muchos de sus textos. Esto aumentaba aún más la expectación de los alumnos que escuchaban ya que se dejaban llevar con sonrisas por el ritmo y los diferentes tonos que imprimían a sus lecturas, en algunas ocasiones dramatizadas. Recuerdo algunos días que me pedían representar sus textos en otras clases, haciendo del club, un club itinerante que fomentaba entre el alumnado del centro, el afán por la lectura y la escritura.
- En cuarto lugar estaba nuestro proyecto solidario. Los textos libres se sucedían y de alguna manera sentíamos que mucha más gente tenía que leer nuestros escritos. De esta manera, pensamos en la edición y publicación de un libro que además ayudase a recaudar dinero para colaborar con alguna asociación u ONG. El libro se llamó “Tiende tu mano contra el cáncer”, y consiguió recaudar más de mil euros con su venta. Sin duda, el contemplar sus caras cuando vieron sus libros publicados mereció todo el esfuerzo realizado.
- El caso de los documentales, fue un rizoma especial. En el grupo había un alumno, que se encontraba un tanto desplazado, según declaraciones del resto de alumnos en algunas

asambleas por su manera de ser a veces “rara”. Poco a poco les fui proponiendo el reto de comprender a este alumno, manteniendo al mismo tiempo entrevistas periódicas con su familia; una familia además bastante implicada en la integración de su hijo. En una de estas reuniones de manera anecdótica y viendo los problemas que este alumno tenía en lengua y en matemáticas, su madre me comentó que se pasaba las tardes viendo documentales. Efectivamente su nivel cultural era superior al resto y recuerdo una de las anécdotas más simpáticas cuando visitamos la Alhambra. Al mismo tiempo que la guía de la visita, nos explicaba las diferentes estancias, A. D. O. le apuntaba y respondía acertadamente a todas sus preguntas retóricas. La guía se sorprendió de su nivel cultural. Se convirtió en su pareja de guía. Desde el momento en que su madre me dio aquella información, me puse manos a la obra. Había surgido un rizoma de manera espontánea y necesaria en el aula de la felicidad: Los Documentales de A.

Este niño empezó a desarrollar su capacidad investigadora gracias a este rizoma creado de manera personalizada, dejando atrás gran parte de su falta de motivación por estudiar y trabajar y esto hizo que la película que queríamos realizar inicialmente se convirtiera en un documental que posteriormente explicare sobre las experiencias vividas.

- Del mismo modo, en muchas asambleas hablábamos de lo importante que era llevarse bien con las personas que nos rodean, con nuestros amigos, vecinos, etc. De manera paralela, el alumnado observaba que mi móvil contenía Whatsapp. Fue así como sugirieron comunicarnos de esa manera para felicitarnos, criticarnos (siempre de forma constructiva), etc. Como sugerencia en lugar de utilizar el móvil, empleamos un cuadro de cartón con casilleros en desuso por el profesorado del centro, que nosotros aprovechamos en nuestra aula. El alumnado diseñaría y adornaría su casillero de acuerdo con sus gustos y a través de él podrían enviarse mensajes instantáneos con felicitaciones y críticas. Cada casillero incluía además su estado (ocupado, triste, disfrutando del presente, haciendo deberes, etc.). Aquello les incentivó para continuar escribiendo al mismo tiempo que para estrechar aún más nuestros lazos afectivos.
- Lo mismo ocurrió con “El Muro”. Como en Facebook, y animados por la idea del Whatsapp, el alumnado propuso colocar un muro en el que colocar sus frases preferidas, sus fotos etc. El Muro, no sólo constituía un nuevo espacio de expresión libre sino también nuestra señal



de identidad. Con un simple vistazo se podía intuir cuáles eran nuestros gustos, preferencias, defectos, virtudes, etc.

- Otro de los rizomas fue el apadrinamiento lector. El alumnado de sexto apadrinó al alumnado de cinco años, ofreciendo unos minutos de cada semana (aproximadamente 30 minutos) su ayuda en tareas de grafomotricidad, lectoescritura, etc., además de leerles sus propios cuentos y creaciones. Lo cierto es que uno de los alumnos tenía una hermana en infantil y surgió la idea de hacer una actividad inter-etapas. Tal y como ocurrió con el rincón de libertad de expresión, su motivación aumentó y pronto se sucedieron los microgrupos que querían ir al aula de infantil para ofrecerles su tiempo.
- Uno de los rizomas que más atrajeron de manera inmediata al alumnado fue escribir cartas a otros niños desconocidos para ellos. Recibimos cartas procedentes de la costa de Granada, de Motril, contándonos cómo era la vida allí y nosotros hicimos lo mismo. La correspondencia escolar como técnica Freinet fue un auténtico descubrimiento para ellos.
- No puedo olvidarme de las noticias curiosas que quisimos colocar en nuestro rizoma dedicado a la información. Recuerdo una noticia curiosa que consistía en el relato de un estudiante que había escrito “Te quiero” en cien idiomas diferentes en el suelo de una de las calles más céntricas de Granada. Despertó tal entusiasmo que le hicimos un seguimiento ya que el ayuntamiento de la ciudad quería borrar el trabajo de este chico. Nos llevamos una pequeña desilusión a las pocas semanas cuando el alcalde decretó que se borrarán aquellas románticas palabras del suelo. Las noticias se sucedieron intentando superar la presente. El periódico constituyó en este sentido un elemento de vida, de debate en nuestra aula.

El afán investigador fue creciendo y pensamos que podíamos investigar sobre aquello que quisiéramos para exponerlo a los compañeros. Hubo exposiciones magníficas, otras quizá no llamaron demasiado la atención, pero lo que sí provocaron fue incertidumbre en el aula cada mañana, por ver la investigación que nos traía un compañero. Muchas de ellas recorrieron algunas de las aulas del centro como la de A. E. (Aída Elhadri) sobre cine. De manera progresiva se convirtieron en pequeños grandes proyectos que contribuyeron a acrecentar y crear mi idea de “Experiencias de Interés”. Es decir todo el trabajo que estaban realizando aquellos alumnos



no podía caer en el olvido. De alguna forma teníamos que guardar aquellas imágenes en nuestras retinas.

Apareció entonces lo que parecía haber estado gritándonos a voces durante todo ese tiempo: la creación de un blog colectivo gestionado al mismo tiempo por todo el alumnado, que en un solo día ya contaba con trescientas visitas y numerosas páginas creadas por los alumnos. Había páginas de textos libres, poemas colectivos que componíamos bajo la inspiración de algún sonido musical, correspondencia escolar con las mejores cartas que habíamos recibido, excusas cuando no se hacían determinadas tareas, chistes y adivinanzas, etc. Hubo una página especial para mí por el alumno que la creó. F. O. (Fabio Ortiz), era un alumno con problemas de integración y falta de interés por el colegio en general. Su página estaba ambientada en el cine. Encontré en F. O. su propia experiencia de interés y comprendí que cada alumno tenía que construir la suya. Efectivamente, las experiencias de interés guiarían mi actuación docente con aquel grupo y nada más ofrecerle la oportunidad de crear su propio blog individual sobre el tema que más les gustase, se pusieron manos a la obra, llegando a crear veintidós blogs individuales en unas horas en clase.

Aquella experiencia se complementó con la idea de una alumna N. D. (Natalia Dengra) quien me propuso la posibilidad de hacer un programa de radio en la escuela, probablemente motivada por el frecuente uso que hacíamos de las nuevas tecnologías en clase, además del conocimiento que tenía del trabajo de mi mujer; locutora de radio. El primer programa comenzó a emitirse semanas más tarde con el nombre de “El aula de la felicidad” hasta completar nueve programas. Todas esas experiencias hicieron que mi investigación sobre experiencias de interés, adquiriera sentido. A partir de aquel momento se propuso al alumnado desde el área de Educación Física la construcción de un blog sobre el área en el que escribir sobre lo que aprendíamos al mismo tiempo que sobre las sesiones que irían exponiendo. No fue ningún problema debido al bagaje tecnológico que arrastraban después de haber elaborado su blog personal y el blog colectivo.

Recibimos nuevamente las bases del concurso de cortometrajes de la Escuela de Artes de Huéscar. Si con nuestra primera participación su motivación aumentó considerablemente, después de haber obtenido un primer premio, el reto de conseguir de nuevo el premio, hizo que en ese mismo día propusieran la realización de un casting para elegir a los mejores actores que representarían al aula de la felicidad. Presentamos dos cortometrajes, “7 días” y “El machito”.



Fue finalmente “El machito”, el triunfador y aquello supuso una unión mucho más especial entre los miembros del grupo. En este cortometraje además había actuado toda la clase aportando su grano de arena. Construimos nuestra propia montaña. Nos aficionamos a esto de grabar y rodar durante las horas de clase, y emprendimos la película documental referida anteriormente, que sirvió a estos alumnos para despedirse del centro. Un documental en el que entrevistaríamos a los maestros y maestras que habían tenido a lo largo de los nueve años en el centro, además de contar anécdotas y recorrer los espacios que siempre ocuparían un lugar en nuestros corazones. El estreno del documental fue todo un éxito. Las lágrimas de padres, alumnos y maestros asomaban en los ojos de muchos de nosotros, y todas en una misma dirección y con un sentimiento compartido; aquellos años habían sido un sueño hecho realidad, una experiencia, imposible de volver a tocar con nuestros ojos, un eco sonoro que permanecerá por siempre en mi recuerdo. El aula de la felicidad se despidió a lo grande; haciendo llorar a un humilde maestro emocional que huía de las emociones y que hasta entonces pensaba que el arte de enseñar consistía, sólo, en ceñirse a un modelo técnico y tradicional usando herramientas prescritas y que debía mantener una jerarquía entre alumnado y maestros marcando una distancia justificada en la también tradicionalmente conocida como “la disciplina que necesitan nuestros jóvenes”.

Realmente estos chicos llegaron a emocionarme. A la postre, fue todo un homenaje a nuestra malograda y recientemente desaparecida María, nuestra inspiración; una alumna con síndrome down que no sólo compartía pasillo con el aula de la felicidad, sino la alegría y las ilusiones de unos niños que quisieron crecer libres, con una única norma de aula: Ser felices.

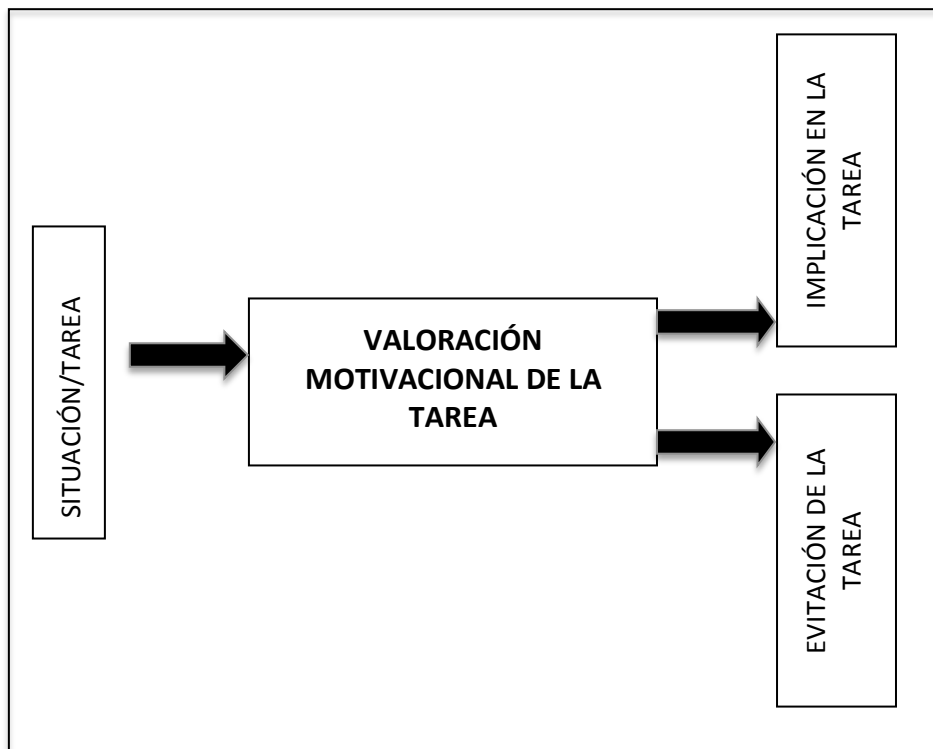
2.1.3. Motivación en el aprendizaje

2.1.3.1. Revisión terminológica

A pesar del reconocimiento, desde una perspectiva psicológica, de la importancia de la motivación, no existe un consenso o aproximación clara debido a su complejidad y su multidimensionalidad. Además, cada uno de nuestros estudiantes valora las tareas de estudio y aprendizaje que les planteamos de un modo peculiar, *donde cuanto más positiva sea la valoración de estas situaciones y tareas, más fácil será que el estudiante opte por dedicar tiempo, esfuerzo y recursos a la actividad, y mayores las posibilidades de buscar soluciones y alternativas para hacer frente a las dificultades y los problemas que acarree la tarea* (Carver, Sutton y Scheier, 2000). Del mismo modo, *cuanto más negativo sea el signo de la valoración*

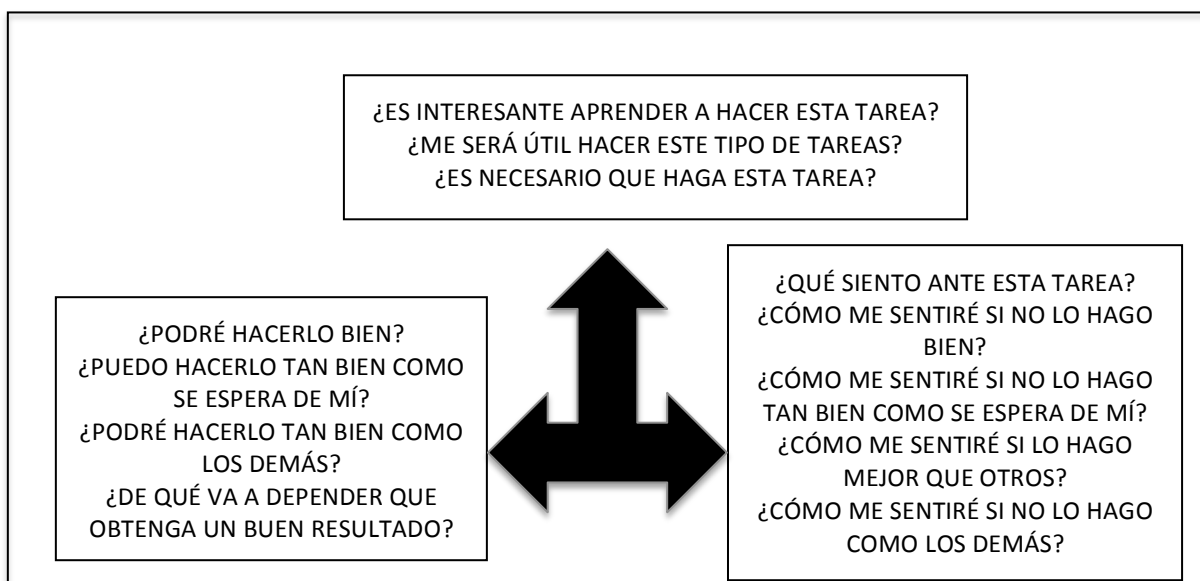
motivacional que realiza el estudiante, mayores serán las posibilidades de evitar una implicación profunda en la tarea tal y como expone Rodríguez Fuentes (2009) en la figura 7:

Figura 7. Secuencia explicativa de la implicación/evitación de la tarea (Rodríguez Fuentes, 2009)



De acuerdo con este autor, cuando nuestros estudiantes se enfrentan a las tareas de estudio que les planteamos, y especialmente cuando esas tareas tienen para ellos cierta dificultad o son novedosas, de una forma más o menos deliberada valoran motivacionalmente esa tarea. Esta valoración que el estudiante realiza de la actividad antes de implicarse o no en ella, la hace en base a consideraciones similares a las que se presentan en la figura 8.

Figura 8. Valoración motivacional de la tarea de estudio (Rodríguez Fuentes, 2009)





De manera general, se suele afirmar que la motivación podría ser el epicentro de la toda la Psicología. Se puede decir que *existe cierto consenso respecto a la definición de motivación, entendiéndola como el conjunto de procesos implicados en la activación, dirección y persistencia de la conducta* (Hernández y García, 1991).

Por su parte, Thorndike (1920) comprueba experimentalmente la conexión entre aprendizaje y motivación. No obstante, su hallazgo no gozó de una pronta aceptación, ya que no le faltaron detractores que se negaron a creer que la motivación fuese un factor imprescindible para explicar el aprendizaje. A pesar de las críticas vertidas, Thorndike aportó evidencias experimentales que avalaron su descubrimiento, por lo que alrededor de 1920 la motivación se estableció como un concepto fundamental para la Educación y la Psicología.

Por otro lado, no podemos perder vista las principales teorías del condicionamiento: la teoría conexionista de Thorndike, el condicionamiento clásico de Pavlov (1849-1936) y el condicionamiento operante de Skinner (1904-1990). Estas tres teorías, distintas entre sí, resaltan la asociación entre estímulos y respuestas como el mecanismo principal para el aprendizaje, lo cual conecta directamente con el área de Educación Física.

Los principios del condicionamiento tienen utilidad práctica. Sin embargo, sus teorías ofrecen una visión incompleta de la motivación. Por un lado, no nos permiten diferenciar entre motivación y aprendizaje, al utilizar los mismos principios para explicar toda conducta. Por otro lado, al ignorar los procesos cognitivos que motivan al estudiante, el condicionamiento operante no puede dar respuesta a la complejidad de la motivación humana. El énfasis del conductismo en la regulación externa de la conducta forjó una visión reduccionista y desenfocada del concepto y obstaculizó la generación de un marco conceptual adecuado para comprender de manera completa la motivación académica. Los refuerzos y los castigos motivan a los estudiantes, pero sus efectos no son inmediatos y directos, sino que están mediados por las creencias de los individuos.

De acuerdo con Rodríguez Fuentes (2009), en este marco cognitivo *destaca, por tanto, el papel que las estructuras mentales, las creencias y el procesamiento de la información tienen en la motivación*. Ahora la motivación es interna, no podemos observarla directamente sino a través del comportamiento del individuo, y depende de factores tanto personales como ambientales. Si bien todos los teóricos cognitivos están de acuerdo a la hora de establecer la predominancia de

los procesos mentales, discreparían a la hora de valorar la importancia relativa de cada uno de ellos. Según este mismo autor, *a partir de las definiciones clásicas de motivación, a modo de conjunto de procesos implicados en la activación, dirección y persistencia de la conducta, observamos, en primer lugar, la diferenciación de tres aspectos descriptivos del comportamiento motivado: el entusiasmo, la persistencia y la adecuación del propósito.*

De este modo, el individuo evidenciará estar motivado cuando toma una decisión entre una serie de posibilidades y persevera en esa elección en pos de un objetivo. Esta triple dimensión en el análisis del comportamiento motivado nos permite sugerir que *de poco servirá "activarse" o entusiasmarse con una tarea si después no persistimos en su consecución, o activarse y persistir, pero hacerlo en una dirección poco fructífera* (Beltrán, 1998). A pesar del acuerdo tácito en torno a lo que entendemos por comportamiento motivado, la explicación de este comportamiento sigue siendo difusa. Todos hemos escuchado en más de una ocasión que los malos o poco satisfactorios resultados académicos de un alumno se deben a su falta de motivación. Sin embargo, esta razón explicativa no deja de ser baladí si no somos capaces de determinar cuáles son los procesos implicados en la activación, dirección y persistencia que caracteriza el comportamiento motivado.

De acuerdo con Mallart (2008), *la motivación se entiende hoy como un proceso que trata de explicar cómo el conjunto de pensamientos, creencias y emociones se transforma en una acción determinada a la consecución de objetivos.*

Concretando el concepto de motivación en el ámbito de la educación física, en Primaria, de acuerdo con Scanlan y Simons (1992), *el compromiso con el deporte es el elemento clave para definirla, entendido como el deseo y la resolución de seguir participando en una actividad.* Para ello, ambos autores desarrollan un modelo que consta de cinco determinantes que influyen en el compromiso hacia una actividad, de forma positiva o negativa:

- El disfrute con el deporte, se define como una respuesta positiva eficaz que refleja sensaciones de placer, gusto y diversión.
- Las alternativas de implicación reflejan el atractivo de otras actividades que podrían rivalizar con la participación continuada en la actividad actual.
- Las inversiones personales hacen referencia al tiempo, esfuerzo, energía y todos aquellos recursos que se perderían en el caso de dejar la actividad.



- Las restricciones sociales se refieren a la presión percibida por parte de compañeros y adultos importantes para continuar con la actividad, que imprimen un sentido de obligación para continuar con la implicación.
- Las oportunidades de implicación son los beneficios anticipados logrados con la participación continuada de actividad física, como amigos, interacciones positivas con adultos, dominio de destrezas y la mejora de la apariencia o condición física.

En esta misma línea Gutiérrez (2000) va a destacar que los dos principios más importantes del comportamiento humano, con respecto a la participación de los niños en actividades físicas son:

- El Principio de percepción de competencia. Las personas necesitamos sentirnos competentes en alguna de las áreas del ser humano: intelectual, afectivo-social y física o motriz. Proporcionar sentimientos de competencia derivados de la participación en actividades físico-deportivas constituye un importante refuerzo, ya que muchos problemas sociales son el resultado de un fracaso en el desarrollo de percepciones positivas de uno mismo.
- El Principio de diversión. Comprende contenidos relacionados con la teoría hedonística, los niveles óptimos de estimulación o niveles de arousal y las teorías de satisfacción y disfrute. Para que los niños adquieran el conocimiento, la habilidad y el aprecio para ser físicamente activos, debemos dar prioridad a que los procesos de aprendizaje sean lo más divertidos posible.

Otros principios mencionados por este autor, que también ayudan a comprender los procesos de aprendizaje que guían la participación en estas edades, son los siguientes:

- El Principio de modelado. Se basa en que los niños copian la conducta de los otros significativos.
- El Principio del refuerzo. Los niños tienden a repetir las conductas por las que han sido recompensados positivamente y evitan las conductas por las que han sido castigados.
- Principio de la autodeterminación. Los niños prefieren realizar las actividades elegidas por ellos más que las impuestas por otros.



En el ámbito de la investigación de la motivación tanto en el deporte como en Educación Física, existen limitaciones que dificultan su definición según Escartí y Brustad (2000):

- La primera se encuentra relacionada con la concepción de que existen dos únicas metas de logro en el contexto deportivo. Las metas de tarea y ego se desarrollaron a partir de las investigaciones realizadas en el contexto educativo, por lo que, es posible que no representen todas las posibles metas de logro que se pueden producir en el deporte.
- Otra de las limitaciones deriva de que no se han considerado en su globalidad las diferentes variables que componen la teoría. La motivación es el resultado de la interacción de dos variables: la motivación o perspectiva de meta y la percepción de competencia que poseen los individuos. De este modo, no es posible entender la motivación en su totalidad analizando únicamente la orientación de la motivación.
- Por último, una tercera consideración se relaciona con que esta teoría del desarrollo no es especialmente apropiada para estudiar diferentes grupos de edad. Los niños menores de 12 años no entienden completamente el rol de la dificultad de la tarea, el esfuerzo y la habilidad en los resultados de logro, por lo que las investigaciones deben tener en cuenta estos aspectos del desarrollo cuando trabajan con poblaciones preadolescentes.

A pesar de las limitaciones, sí que podemos entender, en cualquier caso, que la motivación del alumnado, está íntimamente relacionada con la diversión que experimenta en las sesiones de Educación Física, con modelados adecuados que impliquen al alumnado en las tareas, con refuerzos apropiados, y con estrategias de enseñanza que otorguen espacio a las decisiones del propio alumnado sobre qué contenidos le atraen más. Autores como Florence (1991), Moreno y Cervelló (2003) y Torre (1997), coinciden en presentar una relación entre motivación y actitud positiva del alumno hacia la Educación Física. De forma que un alumno motivado se muestra más activo, alegre, atiende a las explicaciones e incluso las cuestiona, y percibe las clases de Educación Física como más emocionantes, divertidas y útiles.

Por su parte, Salinero, Ruiz y Sánchez (2006), muestran cómo la orientación al ego y la orientación a la tarea, son dos factores que condicionan en gran medida la motivación del alumno hacia la práctica de actividad, por lo que podemos intuir que dichos factores deben formar parte de la definición de motivación que buscamos, relacionándola con los conceptos de autonomía y felicidad en el aprendizaje. Estos autores señalan que *cuando una persona está*



orientada a la tarea, alcanzar el éxito depende de sí mismo y con su esfuerzo puede lograrlo. Por el contrario, cuando presenta una orientación al ego, su éxito depende de ser mejor que los demás y eso no está bajo su control.

En este sentido se puede definir la motivación como el *conjunto de factores personales y sociales que favorecen el inicio de un comportamiento, se persista en él o se abandone* (Escartí y Cervelló, 1994; Roberts, 1992), *que viene determinada por la intensidad y dirección del comportamiento o por la intensidad y dirección del esfuerzo* (Sage y Loudermilk, 1979), *y condicionada por la orientación al ego o a la tarea, del alumno.*

2.1.3.2. Teorías más relevantes

Consideramos fundamental incluir esta clasificación en cuanto que nos permite abarcar un amplio abanico de variantes de intervención a lo largo del tiempo, sobre el concepto que queremos enmarcar, y al mismo tiempo, ubicamos y concretamos la variante de motivación que pretendemos abordar.

b.1. Teoría de Maslow (1985) de las necesidades

Todos queremos satisfacer una serie de necesidades que nos hagan sentir bien, plenos, se podría afirmar que felices. Así la motivación viene condicionada por necesidades que pueden variar según el momento de la vida de cada persona. Establece una diferenciación de necesidades en función de su importancia, “dibujando” una pirámide de motivaciones jerarquizadas de carácter ascendente:

- En el primer nivel, en la base estarían los motivos primarios, de supervivencia o fisiológicos: respiración, alimentación, descanso, sexo, homeostasis, y bienestar.
- Necesidades de seguridad, deseo de protección y estabilidad, de conservación a largo plazo de la vida y la salud
- Necesidades sociales, de afiliación, de pertenencia a un grupo, de compañía, relaciones de aceptación social, establecimiento de lazos afectivos, amistad, afecto y amor.
- Necesidad de reconocimiento de éxito o prestigio, logro, dignidad, reputación y todo ello para aumentar la autoestima al asumir responsabilidades.
- Motivos superiores de autorrealización personal auténtica, de llegar a ser lo que uno es capaz de ser, desarrollando completamente el propio potencial humano y aproximando



el yo real al yo ideal, algo que precisamente analizamos anteriormente cuando hablábamos de los seres de Aristóteles (en acto y en potencia).

b.2. Teoría de Atkinson (1957) de la motivación de logro

Es precisamente quizá una de las teorías más importantes en nuestra investigación ya que se basa en el deseo de tener éxito, conectando con la autonomía que pretendemos comprobar o analizar. Esta teoría considera tres factores determinantes de la conducta orientada al logro:

- El motivo del logro es el resultado del conflicto que se produce entre el deseo de tener éxito y el de evitar el fracaso combinándose ambas tendencias. La fuerza del deseo no es la misma en todas las personas.
- Las expectativas de éxito, coinciden con la percepción subjetiva de las probabilidades de triunfar en la tarea. Es este carácter subjetivo el que hemos priorizado a la hora de seleccionar el mejor instrumento que se relacionase con la autonomía y la producción de felicidad. La expectativa es una anticipación cognitiva a partir de indicios que hacen prever las consecuencias de la acción emprendida. (importante en el análisis de nuestras sesiones autogestionadas, blog individual, etc)
- El grado del incentivo, grado de reto o desafío que implica la tarea, puede dar lugar a un sentimiento mayor o menor de competencia (competencias de aprender a aprender y de autonomía e iniciativa personal en Educación Primaria). El atractivo de cada meta depende del grado de significación para el sujeto y de la dificultad de la tarea.

b.3. Teoría de Weiner (1974) de la atribución

Constituye la segunda teoría fundamental que justifica nuestra investigación, al igual que la anterior. Todo el mundo atribuye a causas diferentes la explicación del por qué ocurren las cosas de una determinada manera. Estas causas explican el resultado de nuestras acciones e influyen a su vez en acciones posteriores. Se relaciona especialmente con la reflexión que manteníamos sobre aprendizaje dependientes e independientes.

b.4. Teoría de Bandura (1977) del aprendizaje social

Según Bandura el aprendizaje por imitación es diferente de la conducta por imitación. El hecho de imitar depende tanto de las características del modelo como de las del aprendiz. Según Mallart (2008), *se trata de una teoría cognitivista porque las creencias, expectativas,*

intenciones metas y valores, anticipaciones y autoevaluaciones del discente son nuevos factores clave para explicar la motivación de una manera cognitiva.

La primera fuente de motivación la constituyen nuestros propios pensamientos y proyecciones acerca de los resultados (éxitos o fracasos), basados en las experiencias anteriores. A partir de aquí imaginamos las consecuencias futuras de nuestros actos:

- Expectativas: ¿qué obtendré con ello?
- Intenciones: deseo acabar esto para poder pasar a otra cosa.
- Previsiones: me llevará tanto tiempo, que no lo acabaré
- Autoevaluación: no soy bastante bueno en este tema, por tanto lo evitaré.

La segunda fuente de motivación la constituyen los objetivos de la tarea de aprendizaje. Cuando el alumnado asuma como propio los objetivos inicialmente propuestos por el docente, se vuelven más automotivados y nos atreveríamos a afirmar que más autónomos.

Atkinson (1957) y Weiner (1974), por tanto, elevan el concepto unidireccional de motivación, a una doble dimensión en nuestro estudio en cuanto que buscamos una relación entre la conciencia y metacognición de lo que se aprende y el motivo de dicho aprendizaje, considerando los logros, como partes de un proceso de construcción individual consciente previo; pretendiendo atribuir las metas en un grado aceptable a factores internos. Es en este sentido importante para entender el sentido global de las teorías motivo de estudio, abordar sus partes, es decir los componentes que las motivan y justifican.

2.1.3.3. Componentes de la motivación

En un intento de abordar la variabilidad de componentes de la motivación, Pintrich y DeGroot (1990) propusieron la diferenciación de tres componentes básicos de la motivación académica tal y como se muestra en la tabla 7:

Tabla 7. Componentes básicos de la motivación académica (Pintrich y DeGroot, 1990)

COMPONENTE DE VALOR	COMPONENTE DE EXPECTATIVAS	COMPONENTES AFECTIVOS
*Valor dado a la tarea	*Autopercepciones	y *Reacciones emocionales



*Metas de logro	creencias sobre uno mismo *Percepciones de competencia o autoeficacia *Expectativas de resultado *Percepciones de control o responsabilidad	ante la tarea *Evaluación de uno mismo en términos de autovalía
-----------------	--	--

El componente de valor hace referencia a las razones o motivos que subyacen a la implicación en una tarea o actividad. Este componente de valor permite contestar a la pregunta de ¿por qué motivo o con qué intención realizo esta tarea? Justamente estas razones, motivos o propósitos son los que van a conferir valor a la tarea, pues determinan cuan importante o relevante es dicha actividad para una persona y, consiguientemente, determinarán su realización o no a cargo del sujeto. El valor de logro podría definirse como la importancia que se le da al hecho de hacer bien una determinada tarea. De este modo, si un estudiante le da importancia al éxito en una materia, tendrá un fuerte compromiso con las tareas vinculadas a dicha materia. El valor intrínseco o interés hace referencia al interés que un individuo presenta por una tarea o por un ámbito, o la satisfacción que le supone realizar dicha actividad. Este concepto se relaciona en gran medida con nuestra tesis sobre experiencias de interés en cuanto que el hecho de trabajar de forma autónoma con un tema que les importa o al que el alumnado concede valor hace que la motivación posiblemente se vea crecentada.

En este sentido el determinar las metas o incentivos que atraen al alumno, debe determinarse de manera conjunta con sus procesos de cognición, comportamiento y afectos.

Por su parte, el componente o dimensión de expectativa aglutina las creencias y percepciones que la persona tiene sobre sí misma y sobre la actividad a la que se enfrenta, tratando de responder a la cuestión: ¿me siento capaz de abordar esta actividad? Estas autopercepciones y creencias de cada uno, más generales o específicas, se convierten en piedras angulares en la explicación de la motivación académica, ya que de poco serviría que el estudiante disponga de razones de peso para implicarse en la actividad académica si le asaltan las dudas sobre su capacidad y competencia para desarrollarla. Es en este componente en el que se incluye el autoconcepto.



Según Rodríguez Fuentes (2009), entendiendo el autoconcepto como el conjunto de percepciones y creencias que uno tiene sobre sí mismo, podemos afirmar que *la mayor parte de factores y variables que dirigen la motivación tienen como referencia dichas percepciones y creencias (percepción de control, de competencia y capacidad, autoeficacia, etc.)*. Funcionalmente, el autoconcepto resulta del proceso de análisis, valoración e integración de la información derivada de la propia experiencia y del feedback recibido de los otros significativos, convirtiéndose en la información básica para el conocimiento de las propias capacidades, preferencias, logros, valores, metas, etc. *Serán los referentes cognitivos basados en intereses del alumnado, los que actúan como motivador y guía de la conducta y regulan sus estados afectivos* (Markus y Kitayama, 1991).

Rodríguez Fuentes (2009) afirma que otro de los conceptos clave asociado al autoconcepto y de los que depende la motivación es el de “possible selves” o “posibles yoés”, concepto que se convierte en una clave explicativa de las interrelaciones entre autoconcepto y motivación. Al contrario que los autoesquemas, que hacían referencia al pasado y presente del autoconcepto, los possible selves hacen referencia al futuro, por lo que se entenderían como las representaciones cognitivas del sujeto en relación a sus metas y aspiraciones futuras, a lo que este va a intentar conseguir o evitar en el futuro. Por tanto, representa este concepto la relación entre el pasado y el futuro del propio yo, señalando qué yoés se desean en las múltiples facetas que configuran al sujeto (trabajo, competencia, felicidad,), y, consiguientemente, qué debe cambiar en el yo presente para alcanzar ese yo futuro. Ello determina la construcción individual de una creencia sobre la propia capacidad de aprender lo que en cierto modo hace que el alumnado se inhibe o se implica en su proceso de aprendizaje autónomo, que al mismo tiempo genera una serie de expectativas de resultados futuros.

Finalmente, la motivación contemplaría una tercera dimensión, la afectiva, donde se recogerían aquellas variables afectivas y emocionales que los individuos asociamos a la actividad. Este componente, que engloba los sentimientos, las emociones y las reacciones afectivas que se generan al afrontar una actividad, sería el componente que nos permitiría responder a la pregunta: *¿qué sentimientos y reacciones afectivas produce la realización de esta tarea?*. No podemos obviar en este caso la teoría de la atribución de Weiner (1974). Weiner parte de la premisa de que sentimos conforme pensamos, por lo que las cogniciones son condicionantes suficientes de las emociones, e indica que el comportamiento depende de pensamientos y sentimientos (Weiner, 2000).

Concretamente, se ha encontrado que en situaciones de logro, el resultado de la acción, la atribución realizada a dicho caso concreto y la dimensión causal implicada eran los principales determinantes de las emociones. La premisa básica sobre la que se asienta la teoría de la atribución es que las personas buscan de forma espontánea descubrir y comprender por qué ocurren las cosas (Pardo y Alonso, 1990). El siguiente paso, según Weiner (2000), consiste en las atribuciones causales que el sujeto realiza para explicar el resultado obtenido. De todas formas, para él lo realmente importante para la motivación no son las atribuciones causales en sí mismas, sino las características que tenga cada causa.

Es importante destacar que a su vez, las atribuciones causales frente a un resultado y sus características, según las dimensiones, también causales referidas, van a suponer una reacción afectiva ante el mismo, la cual diferirá si la atribución se realiza ante un resultado de éxito o uno de fracaso. En la tabla 8, podemos ver el abanico de posibilidades sobre dichas reacciones afectivas según la causa a la que se atribuye el resultado:

Tabla 8. Atribuciones causales ante el éxito y ante el fracaso y reacciones afectivas (Rodríguez Fuentes, 2009)

ATRIBUCIÓN CAUSAL	REACCIONES AFECTIVAS	
	Ante una situación de éxito	Ante una situación de fracaso
Capacidad	Sentimientos de competencia, confianza en uno mismo, orgullo y satisfacción Altas expectativas de éxito futuro Responsabilidad ante el éxito	Sentimientos de incompetencia, pérdida de confianza en uno mismo, vergüenza Bajas expectativas de éxito futuro Responsabilidad ante el fracaso
Esfuerzo	Orgullo y satisfacción Responsabilidad ante el éxito Sentimientos de control	Culpabilidad Responsabilidad ante el fracaso Sentimientos de control y expectativas de prevenir el fracaso en el futuro
Suerte	Sorpresa Ausencia de responsabilidad ante el éxito	Sorpresa Ausencia de responsabilidad ante el fracaso
Causas controladas por otros	Gratitud	Enfado, ira, cólera

Podríamos asimismo establecer una relación directa entre las reacciones afectivas ante situaciones de éxito o fracaso y las cualidades definidas sobre felicidad, intentando aproximarnos a las evidencias de aprendizaje que pueden determinar una mayor o menor motivación, y como consecuencia, una mayor o menor felicidad, centrando nuestra atención sobre todo en la

atribución de logro o éxito que hace el alumno. Nos interesa fundamentalmente identificar aquellas experiencias que el alumnado identifica o atribuye a factores internos estables, como la capacidad; a factores internos inestables controlables, como el esfuerzo; a factores internos controlables, como no haberse esforzado lo suficiente (lo que implica que, si lo hace en un futuro, el resultado puede ser positivo); o a factores externos incontrolables, como la dificultad de la tarea o la mala suerte (factores que le eximen de culpa en dicho fracaso).

2.1.4.Relaciones terminológicas en el ámbito de la Educación Física.

2.1.4.1.Teorías en las que se ampara el modelo de apoyo a la autonomía y la motivación autodeterminada

Moreno-Murcia, Conde y Sáenz López (2012) proponen dos teorías en relación a la importancia del soporte de la autonomía que debemos tener en cuenta los docentes de Educación Física:

a.1. Teoría de metas de logro y sociales en Educación Física: Para la consecución de una determinada motivación se precisa de unos entornos donde se pueda experimentar estrategias encaminadas a la consecución de metas (objetivos) de los estudiantes, las cuales se fundamentan en la teoría de las metas de logro o sociales.

En este caso entendemos que el alumnado se verá mediatizado en todo momento del proceso de aprendizaje consciente o inconscientemente por la propia valoración de su nivel de aprendizaje y en segundo lugar, por la valoración que haga del nivel de relación con los demás compañeros con los que interactúa. Ambos aspectos se podrían situar en dos planos diferentes aunque posiblemente simultáneos. Pensamos que la valoración que el alumnado pueda hacer de sí mismo implica la adquisición de una serie de estrategias que consecuentemente reconocen un entrenamiento autónomo, en principio dependiente, por parte del docente. Es decir, casi con seguridad de trataría de un objetivo a conseguir finalizando la etapa de Educación Primaria. Precisamente si atendemos a uno de los objetivos que propone la actual normativa para el área de Educación Física nos indica que uno de los objetivos a alcanzar a lo largo de la etapa está relacionado con que el alumnado sea capaz de dosificar sus esfuerzos, lo cual nos hace pensar en que habría que establecer una serie de fases de adquisición de aprendizaje autónomo bien marcadas aunque flexibles en los distintos niveles de la Educación Primaria.



Por otro lado, todos somos conscientes del clima de interacción en el que se trabaja en un centro docente. Queremos resaltar que el hecho de que el resto de la comunidad educativa (sobre todo compañeros y docentes), que valoren la capacidad para aprender de un alumno, es un circunstancia natural, y por tanto, más fácil de conseguir a corto plazo, aunque del mismo modo, los objetivos para etapa anteriormente mencionados, se planteen a largo plazo, incluyendo en los mismo aspectos relacionados con la cooperación y las relaciones sociales o de grupo. Este tipo de relaciones además favorecen un clima motivacional rico y estable.

Este clima lo crean las familias, profesores, compañeros o amigos y puede ser de dos tipos: un clima motivacional que implique a la tarea y un clima motivacional que implique al ego, diferenciándose en función del criterio de éxito establecido. En este sentido si para la gente que rodea al estudiante es importante la victoria y la demostración de capacidad y rendimiento, estarán transmitiendo un clima que implica al ego, mientras que si consideran que lo fundamental es el esfuerzo, la mejora personal y el desarrollo de habilidades transmitirán un clima que implica a la tarea.

Los resultados de la investigación han puesto de manifiesto que el clima motivacional tarea se relaciona con múltiples consecuencias positivas: mayor esfuerzo, interés, competencia, actitudes positivas, motivación intrínseca, disfrute e intención de practicar deporte (Ntoumanis y Biddle, 1999).

De acuerdo con estos autores, la relación entre el clima generado en las clases de Educación Física y la motivación intrínseca del alumnado ha sido ampliamente estudiada. Así un docente que cede autonomía en sus clases está generando un clima que implica a la tarea. Por tanto *el estilo motivacional del profesorado puede influir en una mayor motivación intrínseca, además de mejorar el aprendizaje, la emoción, el disfrute, el compromiso, etc.* (Reeve, 2006).

a.2. Teoría de autodeterminación y Educación Física: La teoría de la autodeterminación (TAD) es una de las grandes teorías psicológicas que han tratado de estudiar la motivación desde un punto de vista social, educativo y deportivo (Deci, y Ryan, 1980, 1985, 1991). La TAD estudia el desarrollo y funcionamiento de la personalidad dentro de los contextos sociales, analizando el grado en que las conductas humanas son volitivas o autodeterminadas (Deci y Ryan, 1985), es decir, el nivel de voluntariedad para llevar a cabo las propias acciones. Es importante destacar que las evidencias de voluntariedad podrían estar muy relacionadas con las evidencias de

autonomía de aprendizaje, identificando la autonomía en un nivel superior de consciencia. Así es posible que la voluntariedad del alumnado para la realización de una determinada tarea implique una mayor autonomía, pudiendo formar parte de una escala de análisis de la autonomía de aprendizaje.

Estudios realizados en el ámbito de la Educación Física en Primaria (Standage, Duda y Ntoumanis, 2006) han mostrado cómo *un entorno de apoyo a la autonomía en el que se permite elegir, minimiza la presión en la actuación o se anima a la acción voluntaria, se relaciona positivamente con la competencia, la autonomía y la relación con los demás.*

En cuanto al desarrollo del clima motivacional que apuntábamos, Julián y cols. (2012), añaden una serie de estrategias que contribuyen a fomentar un clima motivacional rico en el área de Educación Física. Así seleccionan catorce estrategias de intervención:

- *Diseñar prácticas variadas en el programa de enseñanza:* Debemos entender desde nuestro punto de vista, este tipo de prácticas desde una perspectiva global, es decir, se trataría de entender la enseñanza y el aprendizaje del área como una continua búsqueda de interés y curiosidad a partir de la alternancia y lo inesperado en nuestras propuestas.
- *Informar sobre los objetivos de la unidad didáctica y establecer reglas y rutinas con el grupo-clase:* El hecho que el alumnado conozca en todo momento los objetivos que se pretenden constituye, sin embargo un arma de doble filo, en cuanto que, por un lado, implica estabilidad, pero por otro lado, no deja demasiado espacio para la espontaneidad y la naturalidad en el planteamiento de tareas. Las rutinas en ocasiones actúan en perjuicio del aprendizaje autónomo ya que persiguen aprendizajes reproductivos. No obstante en cierto modo, a veces serán necesarias, para establecer más que rutinas externas, rutinas internas de autoconfianza.
- *Diseñar evaluaciones diagnósticas que permitan al alumnado establecer necesidades de aprendizaje concretas e implicar al participante en su evaluación:* La evaluación es una de las tareas más complicadas en el área de Educación Física por su carácter dinámico y cambiante. No obstante es posible organizar tareas cooperativas en circuito en las que valorar cada criterio por estación de aprendizaje. Desde nuestra perspectiva es importante que el alumnado plantee retos individuales de aprendizaje (RIA), que consistirían en tareas que el alumnado se propone a sí mismo para valorar si “es capaz



de". La supervisión de la tarea es importante, pero consideramos que aún más el proceso, las clases anteriores, las experiencias que el alumnado ha vivido para llegar a ser considerado del mismo modo como capaz de autoevaluarse.

- *Diseñar tareas que promuevan el reto:* Debemos situarnos en el análisis exhaustivo de las tareas que proponemos a nuestros alumnos ya que serán ellos después desde una posición inicial de aprendices dependientes, los que modelen nuestras sesiones. El hecho de que nuestras actividades generen inquietudes por conseguir nuevos logros o mejoras dependerá en gran medida no sólo del planteamiento de tareas sino en que cada tarea responda a los porqués que el alumno se pregunta (Autointerrogación como método en la fase inicial de enseñanza estratégica)
- *Diseñar sesiones basadas en la variedad:* Como hemos dicho anteriormente la variedad es un elemento fundamental en el desarrollo de la autonomía del alumnado. Situaciones nuevas hacen emerger también nuevos aprendizajes. El hecho de emplear nuevos materiales como es el caso de los alternativos, no sólo provoca situaciones de igualdad competencial en su manejo, sino también situaciones de incertidumbre por el aprendizaje que vendrá y qué habilidades tendré que poner en práctica para vencer las dificultades que me esperan. Es por estos dos motivos fundamentalmente por los que hemos preferido también este tipo de juegos y tareas.
- *Utilizar criterios relativos al progreso personal y al dominio de la tarea y establecer diferentes niveles de práctica; ayudar a los practicantes a programar la práctica y posibilitar oportunidades y tiempo para el progreso:* Enfrentarse a la adquisición y dominio de un referente determinado, nos obliga, a plantear tareas que se ajusten al ritmo de cada uno de los alumnos. En este sentido tenemos varias opciones, aunque queremos destacar dos: por un lado podremos diseñar en cada una de nuestras sesiones entornos propicios para que el alumnado pueda elegir su nivel de ejecución en las actividades planteadas, pero por otro lado, es posible también proponer al alumnado que elabore su propio plan de aprendizaje para el dominio de un referente, en función del nivel de autonomía de aprendizaje que percibamos.
- *Posibilitar distintas formas de agrupamiento y hacer agrupaciones flexibles y heterogéneas:* El tipo de agrupaciones a utilizar en nuestras sesiones es quizá una de las decisiones clave para que la sesión tenga el éxito esperado. En este caso son las relaciones estereotipadas en el grupo las que marcan el primer problema a la hora de agrupar al alumnado, y probablemente cuanto más alto es el nivel educativo. Debemos atender a tres aspectos fundamentales: los tipos de grupo en función de los materiales y

de la naturaleza de la tarea, entre otros aspectos; la determinación de los grupos, en cuanto quién los determina; y en tercer lugar, el tipo de ejecución que se plantea. Así hemos de ser conscientes del tipo de agrupamientos que favorecen la autonomía de aprendizaje. La seguridad y confianza son dos cualidades llave para la adquisición de autonomía y es probable que debamos comenzar con la experimentación libre del material que se va a emplear, los compañeros con los que se va a interactuar, etc. Nos encontraremos que habrá alumnos más seguros que suelen experimentar solos, mientras que otros prefieren hacerlo en gran grupo para no participar demasiado. En cuanto a la determinación de los grupos, el azar puede resultar ser un buen método desde el punto de vista de la autonomía, aunque sí que en ocasiones será necesaria nuestra intervención para situar a determinados alumnos en grupos con un nivel similar de ejecución de las tareas. Otra de las posibilidades cuando el alumnado adquiera cierto nivel de autonomía podría ser que ellos mismo establezcan los grupos tal y como hemos querido hacer con las sesiones autogestionadas. Es de esta manera como podremos observar la evolución de la naturaleza autónoma del alumnado. Por último no nos podemos olvidar del tipo de ejecución que tenemos que procurar (alternativa, consecutiva o simultánea). Con el fin de aumentar el tiempo de compromiso motriz en nuestras sesiones siempre se ha recomendado el empleo de una ejecución simultánea de las tareas. No obstante si queremos evaluar una cualidad o capacidad del alumnado, es probable que convenga utilizar la alternativa o consecutiva. En cualquier caso, la autonomía de aprendizaje, motivación y felicidad, constituyen cualidades o capacidades inherentes a cualquier tipo de ejecución.

- *Implicar a los participantes en diferentes tipos de liderazgo asumiendo diferentes roles a lo largo del proceso de enseñanza-aprendizaje:* La alternancia de roles y la provocación de situaciones para dicha alternancia tenga lugar es una de las virtudes que debemos desarrollar como docentes. Como señalábamos en otro punto, la proactividad como cualidad de la felicidad será uno de los factores clave en la intervención del alumnado. El alumnado tiene que sentirse importante dentro del grupo y al mismo tiempo, experimentarlo, gracias a tareas en las que sea él que dirige y toma las decisiones del grupo.

Estas estrategias no obstante, ocupan un lugar abstracto en nuestra percepción y comprensión directa de la tarea que se va a poner en práctica. Es decir, existe cierto grado de desorganización en cuanto al tipo de estrategia que es más adecuada en cada momento y en



qué nivel aplicarla o incluso con qué alumnos es más efectiva. Es por ello por lo que consideramos necesario relacionarlas con las distintas fases por la que evoluciona el aprendizaje más real y significativo del discente. Schuell (1990), precisamente expone dichas fases en la tabla 9:

Tabla 9.. Fases del aprendizaje significativo (Shuell, 1990)

FASES DEL APRENDIZAJE SIGNIFICATIVO		
Fase inicial	Fase intermedia	Fase final
<p>Hechos o partes de información que están aislados conceptualmente</p> <p>Memoriza hechos y usa esquemas preexistentes (aprendizaje por acumulación)</p> <p>El procedimiento es global:</p> <ul style="list-style-type: none"> -Escaso conocimiento específico del dominio -Uso de estrategias independientes del dominio -Uso de conocimientos de otro dominio <p>La información adquirida es concreta y vinculada al contexto específico; uso de estrategias de aprendizaje</p> <p>Ocurre en formas simples de aprendizaje:</p> <ul style="list-style-type: none"> -Condicionamiento -Aprendizaje verbal -Estrategias mnemónicas <p>Gradualmente se va formando una visión globalizadora del dominio:</p> <ul style="list-style-type: none"> -Uso del conocimiento previo -Analogías con otro dominio 	<p>Formación de estructuras a partir de las partes de información aisladas</p> <p>Comprensión más profunda de los contenidos por aplicarlos a situaciones diversas</p> <p>Hay oportunidad para la reflexión y recepción de realimentación sobre la ejecución</p> <p>Conocimiento más abstracto y puede ser generalizado a varias situaciones (menos dependiente del contexto específico)</p> <p>Uso de estrategias de procesamiento más sofisticadas</p> <p>Organización</p> <p>Mapeo cognitivo</p>	<p>Mayor integración de estructuras y esquemas</p> <p>Mayor control automático en situaciones top-down</p> <p>Menor control consciente. La ejecución llega a ser automática, inconsciente y sin tanto esfuerzo</p> <p>El aprendizaje que ocurre en esta fase consiste en:</p> <ul style="list-style-type: none"> -Acumulación de nuevos hechos a los esquemas preexistentes (dominio) -Incremento en los niveles de interrelación entre los elementos de las estructuras (esquemas) Manejo hábil de estrategias específicas de dominio

Estableciendo una similitud entre competencias y significatividad de los aprendizajes, entre competencias y autonomía para aprender, podríamos del mismo modo realizar un paralelismo entre las fases del aprendizaje significativo y los distintos niveles de autonomía del discente a medida que aprende. Consideramos que estos niveles recogerían las evidencias de



aprendizaje autónomo que encontremos en la práctica de nuestro programa de intervención en la presente investigación.

2.1.4.2. Motivación y autonomía en el aprendizaje

En la última década ha habido numerosos autores que se han preocupado de investigar y estudiar cómo el alumnado aprende y regula sus aprendizajes. Una definición de aprendizaje autorregulado nos puede acercar a comprender cómo sucede este proceso y al mismo tiempo con qué pretensión sucede, por qué y para qué. Definiendo el aprendizaje autorregulado como, *el proceso a través del cual los estudiantes activan y mantienen cogniciones, conductas y afectos, los cuales son sistemáticamente orientados hacia el logro de sus metas* (Schunk y Zimmerman, 1994), debemos entender que el estudiante entiende que su aprendizaje es fruto de su interés a partir de unas expectativas propias creadas.

El alumnado que se autorregula es un alumnado activo en el amplio sentido de la palabra. Se trata de un proceso en el que entran en juego una serie de condiciones personales como el sentido de autoeficacia, voluntad, compromiso y conciencia metacognitiva, al tiempo que la impulsividad, las bajas metas académicas, la baja autoeficacia, el escaso control que podrían asociarse a una menos eficiente autorregulación en el propio proceso de aprendizaje. Es importante, por tanto, que el alumno sea consciente de sus condiciones positivas y negativas. Si antes hablábamos de autoenseñar, en este caso no podemos obviar las sensaciones que el docente provoca en el alumnado, si los estímulos son adecuados y “supercompensan” o por el contrario si son excesivos y sobrecargan, desmotivando al aprendiz.

Huertas (2012), afirma que *cuando se trata de explicar la motivación, tiene que decir que la motivación no es algo que esté en el mundo racional, ni es algo que esté en el mundo pasional. Aquellas cosas que gobiernan las cosas del querer, son procesos racionales y también son procesos emocionales.*

Moreno y cols. (2008), apoyan este planteamiento haciendo referencia a diversas investigaciones (Papaioannou, 1998; Cervelló y cols., 2002; Moreno, Alonso, Martínez Galindo, y Cervelló, 2005) relacionando el clima motivacional y la disciplina con la orientación disposicional del alumnado, y encontrando con una muestra de alumnado español y griego, de edades comprendidas entre 10 y 15 años, que la orientación a la tarea y el clima motivacional que



implicaba a la tarea, se relacionaba positivamente con razones intrínsecas para ser disciplinado en el aula, además de un mayor compromiso en clase de educación física

De esta manera, observamos que el aprendizaje autorregulado está vinculado, en primer lugar, al establecimiento de metas y a una planificación para alcanzarlas, lo que implica, entre otros aspectos, una coordinación entre las distintas acciones a desarrollar y su dirección a unos fines, transformando, como indica Lemos (1999), actividades segmentadas en acciones significativas. Por otra parte, la percepción del aprendiz sobre su propia competencia y eficacia es un elemento clave en la orientación de meta que adopte, así como en su nivel de motivación. Es por ello que Pintrich (1989) señala, que las respuestas que el aprendiz dé y si es capaz de hacer y de tener éxito ante una tarea, serán las que marquen su implicación motivacional, la calidad de su proceso de aprendizaje y el resultado alcanzado.

De acuerdo con Rodríguez Fuentes (2009), además de la percepción de autoeficacia, el aprendizaje autorregulado remite al poder automotivador del autoconcepto en forma de posibles yoés. De tal modo que, además de observar la influencia de la percepción que se tenga del yo en un determinado momento de aprendizaje, el aprendizaje estará influido por el yo que se quiere llegar a ser o el yo que no se quiere llegar a ser. Se trata en este caso de la explicación anteriormente enunciada en torno a los seres en acto o en potencia de Aristóteles. No obstante entendemos que aquellos aprendizajes en potencia deben autoadquirirse a través de la conciencia subjetiva del aprendiz quien conoce lo que quiere aprender en base al conocimiento pleno de lo que ya ha aprendido. Este nivel de conciencia dependerá en gran medida del nivel de atención e interés del alumnado. Por ello sostenemos la tesis de que es necesario un cambio en el concepto de áreas curriculares en cuanto a su nivel que ocupan en la jerarquía de conocimiento que el alumnado debe adquirir. Es decir, pensamos que son en realidad las experiencias de interés de cada alumno (pesca, fútbol, videojuegos, comic, etc), las verdaderas áreas que deben articular las tareas que proponamos al alumnado.

El área de Educación Física como ya hemos apuntado puede constituir una experiencia de interés en sí misma, aunque en muchas ocasiones, no su contenido. Hay muchos contenidos del área más atractivos y al mismo tiempo otros con los que disminuye el nivel de implicación. En definitiva consideramos que tenemos que formar docentes capaces o competentes en el diseño de tareas que atraigan a los escolares; tareas que estén fundamentadas en las propias



experiencias del alumnado. Todo lo que aprende el alumnado, depende entonces de sí mismo. No estamos diciendo que el docente no intervenga o influya en dicho aprendizaje, sino que es un elemento fundamental como agente motivador.

Tomando en consideración las fases de la autorregulación propuestas por Rodríguez Fuentes (2009), en el área motivacional el aprendiz autorregulado debería reunir una serie de “condiciones”. Así, al inicio de la actividad de estudio, el aprendiz autorregulado debería:

- a) Tener claro que el desarrollo de la tarea y sus resultados dependerán de sí mismo
- b) Creer que posee suficiente capacidad para aplicar de manera eficaz sus conocimientos y destrezas en los nuevos aprendizajes
- c) Creer que su implicación en los nuevos aprendizajes conllevará incentivos positivos
- d) Tener cierto interés por el nuevo aprendizaje (percepción de valor, utilidad, importancia)
- e) Establecer algún tipo de meta que oriente su proceso de estudio (ejemplo, mejorar sus propios conocimientos o destrezas).

Teniendo en cuenta que investigamos evidencias de autonomía, no podemos olvidar la implicación de la autonomía en la manifestación de las mismas. Las condiciones expuestas, pueden servir de referente para conectarlas con dichas evidencias. Es así, como adquirirán una mayor significación y validez. Por otro lado, se trata de aspectos que pertenecen a un ámbito general, que no concretan demasiado el nivel de motivación e implicación del alumnado en la tarea/s propuestas o el aprendizaje que se pretende adquirir. Sí que podemos extraer que la motivación en el aula debe tender al desarrollo de la automotivación en la actividad de aprendizaje. En cualquier caso, aun siendo tarea difícil y variable en función del nivel educativo del que hablemos, el aprendizaje autónomo y autorregulado, así como los mecanismos de automotivación asociados, debieran ser un objetivo a conseguir a lo largo del proceso educativo.

A pesar de la relevancia de los recursos personales y asumiendo que la motivación es inherente al alumno, no a la tarea o al propio proceso de aprendizaje, la actuación del profesor en el aula mantiene una fuerte influencia sobre la motivación de los alumnos. Como indica Alonso Tapia (1995), *el aprendizaje, y el grado en que los alumnos se interesan y se esfuerzan en aprender, es algo que se produce en un contexto. Los profesores, al definir objetivos de aprendizaje, presentar información, proponer tareas, responder a las demandas de los alumnos,*

evaluar el aprendizaje de éstos y ejercer el control y la autoridad, crean entornos de aprendizaje que afectan no sólo al aprendizaje, sino también a la motivación.

Desde estos planteamientos, el proceso de enseñanza se convierte en un elemento fundamental en la explicación de la motivación para aprender siempre que se dirija a fomentar la confianza y las expectativas positivas, a evidenciar el valor de los aprendizajes y a ayudar a los alumnos a permanecer comprometidos con la tarea (Woolfolk, 1999).

2.1.4.3. La proactividad y las cualidades de la felicidad

De acuerdo con Baker y Stauth (2007), *la felicidad designa un término general que hace referencia a varias cualidades que pueden o no estar presentes en distintos momentos, aunque sí que deben reunirse en un número importante para que la felicidad sea duradera y sólida.* Las doce cualidades según Baker y Stauth (2007) son:

- Amor. El amor es el polo opuesto al miedo, emocional y neurológicamente. Se podría decir que se trata del primer paso a la felicidad.
- Optimismo. Se trata de ver siempre como popularmente se dice, el vaso medio lleno en lugar de medio vacío. El optimismo es comprender que cuanto más doloroso es el acontecimiento, más profunda es la lección.
- Valor. El valor es una cualidad capaz de frenar el miedo y hacernos sobrevivir. Procede del neocórtex cerebral y es un producto del espíritu, del intelecto y de las emociones superiores de amor y generosidad.
- Libertad. Desde nuestro punto de vista constituye el inicio de la confianza en el aula. La libertad de elegir nos hace humanos, nos define. De acuerdo con este autor no estamos acostumbrados a tomar conciencia de ella; creemos que sólo la poseen los ricos y ello nos hace infelices.
- Proactividad: Las personas felices participan en su destino y forjan su felicidad. No esperan a que los acontecimientos u otras personas las hagan felices. No son víctimas pasivas. Esta cualidad es la que conecta directamente la felicidad con la autonomía. Es importante tener en cuenta que el alumnado se siente más feliz cuanto más proactivo es.
- Seguridad. Se trata de no sentirse esclavos del tiempo, la popularidad, etc. La creencia en sí mismo tomando conciencia de las circunstancias externas tal y como señalábamos



antes refiriéndonos a Ortega y Gasset, constituye una condición previa al sentimiento de libertad.

- Salud. En el ámbito de la Educación Física sin duda constituye una cualidad que intrínsecamente se desarrolla por las características propias de nuestra área. En este sentido el hecho de que el niño adquiera una serie de hábitos de higiene, de alimentación y de ejercicio físico, contribuirá al desarrollo de las cualidades anteriores.
- Espiritualidad. La felicidad no peligrará si no tenemos miedo de salir de los límites que nos autoimponemos. El hecho de que el alumno se suelte y se arriesgue a equivocarse será una labor ardua que dependerá del soporte de autonomía que el docente conceda al alumnado como decíamos en puntos anteriores.
- Altruismo. Para ser independiente es necesario no dar importancia tanto al interior como al exterior. El alumno debe ser capaz de salir de él mismo y encontrar una finalidad para conectar con los demás.
- Perspectiva. En puntos anteriores hemos comentado la importancia del perspectivismo como estrategia de enseñanza para el aprendizaje autónomo. El alumnado toma conciencia de las verdaderas prioridades sin perder una visión global de los problemas que se le presenten. La manera en que el alumno observa y analiza el contexto que le rodea será un factor que condicionará un mayor perspectivismo y como consecuencia una mayor autonomía.
- Humor. El docente tiene que tener la capacidad como requisito indispensable de hacer reír al alumnado. Es importante que el discente conozca a un docente que interactúa de forma natural, mostrándose ante el grupo como un igual. Popularmente hemos aprendido o escuchado en muchas ocasiones que el alumnado ocupa una posición inferior al profesorado, al que debe respetar sin condición, debiendo el docente marcar una línea divisoria clara entre ambos. No obstante, si lo que nuestro sistema educativo persigue, al igual que otros sistemas como el coreano o el finlandés ya han conseguido, es la emancipación concediendo poder de decisión al alumno, no podemos establecer grandes diferencias en el nivel de comunicación con los aprendices. El sentido del humor en este sentido conduce o guía hacia un clima afectivo mucho más cercano y hace que el alumnado se sienta más identificado con el docente. No se trata desde nuestro punto de vista de una cuestión de prohibición o rendición sino de emancipación e identificación.



- Finalidad. Las personas felices saben “por qué están en la Tierra”. Debemos convencer al alumnado de que lo que hacen tienen una repercusión y un significado especial en sus vidas.

A estas cualidades se podrían, sin embargo, añadir un sinfín más, partiendo de la consideración, como ya hemos dicho, que se trata de un término que se encuentra en una situación de indefinición al relacionarlo con el aprendizaje; fluctuante e inesperado que requiere de una conciencia plena y de factores ajenos de distinta naturaleza que hacen que se escape del control interno y tanto o más del externo. Se pueden tener cuenta una serie de aspectos que determinan en muchas ocasiones un aumento o decrecimiento del nivel o grado de felicidad tales como el aprecio. El aprecio combate contra el miedo y hace imposible un sentimiento de infelicidad. Es gracias al aprecio, como sustrato, cuando aparecerá el poder de elección, el saberse capaz de tomar decisiones que condicionan tu vida, independiente del riesgo que impliquen. Se define entonces un individuo con cierto poder personal, con proactividad, capaz de dirigir sus sentimientos y al mismo tiempo dejarse llevar por los acontecimientos. El área de Educación Física es un área en este caso proactiva que provoca situaciones sensibles y al mismo tiempo miedos a los que enfrentarse. Constituye “en acto”, o puede constituir, “en potencia”, por tanto y asimismo, una herramienta para trabajar o entrenar la felicidad.

2.2. El área de Educación Física en el marco normativo: implicaciones curriculares en el aprendizaje autónomo

2.2.1. Marco contextual: Sistema Educativo Actual

La Ley parte de los avances que el sistema educativo ha realizado en las últimas décadas, incorporando todos aquellos aspectos estructurales y de ordenación que han demostrado su pertinencia y eficacia, y proponiendo cambios en aquellos otros que requieren revisión. Esto unido a la necesidad de dar respuesta adecuada y ambiciosa a las exigencias del presente y del futuro, justifica sobradamente la importancia que tiene este apartado en nuestra investigación.

El sistema educativo español es definido a través de la LOE¹⁸ junto con la LEA¹⁹ en Andalucía, documentos que estarán sujetos a los cambios que se pretenden realizar con la

¹⁸ Ley Orgánica 2/2006 de 3 de mayo de Educación (LOE)

¹⁹ Ley 17/2007 de 10 de diciembre de Educación de Andalucía (LEA)

nueva LOMCE²⁰, recogiendo entre otros aspectos sus fines, objetivos, principios pedagógicos, etc. De esta ley se desprenden los objetivos generales de etapa mediante el R.D. 1513/06 de las áreas así como los bloques de contenidos de las mismas (a partir del curso 2014-2015, en el Real Decreto 126/2014 de 28 de febrero sobre el currículo de Educación Primaria referenciado anteriormente). Todo esto mediante una metodología lúdica, global y significativa que tendrá en cuenta nuestra realidad sociocultural andaluza como elemento de motivación tanto en la enseñanza como en el aprendizaje. La evaluación será continua, global, y formativa, atendiendo a la diversidad del alumnado.

El título Preliminar de la LOE, comienza con un capítulo dedicado a los principios y los fines de la educación, que constituyen los elementos centrales en torno a los cuales debe organizarse el conjunto del sistema educativo. En un lugar destacado, aparece formulado el principio fundamental de la calidad de la educación para todo el alumnado, en condiciones de equidad y con garantía de igualdad de oportunidades. También ocupa un lugar relevante, en la relación de principios de la educación, la transmisión de aquellos valores que favorecen la libertad personal, la responsabilidad, la ciudadanía democrática, la solidaridad, la tolerancia, la igualdad, el respeto y la justicia, que constituyen la base de la vida en común.

Entre los fines de la educación se resaltan el pleno desarrollo de la personalidad y de las capacidades afectivas del alumnado, la formación en el respeto de los derechos y libertades fundamentales y de la igualdad efectiva de oportunidades entre hombres y mujeres, el reconocimiento de la diversidad afectivo-sexual, así como la valoración crítica de las desigualdades, que permita superar los comportamientos sexistas. La relación completa de principios y fines permitirá asentar sobre bases firmes el conjunto de la actividad educativa.

De nuevo se hace alusión a la libertad personal y la responsabilidad, el desarrollo de la personalidad y las capacidades afectivas del alumnado, como fines de la etapa, aspectos todos ellos relacionados directamente con nuestra investigación.

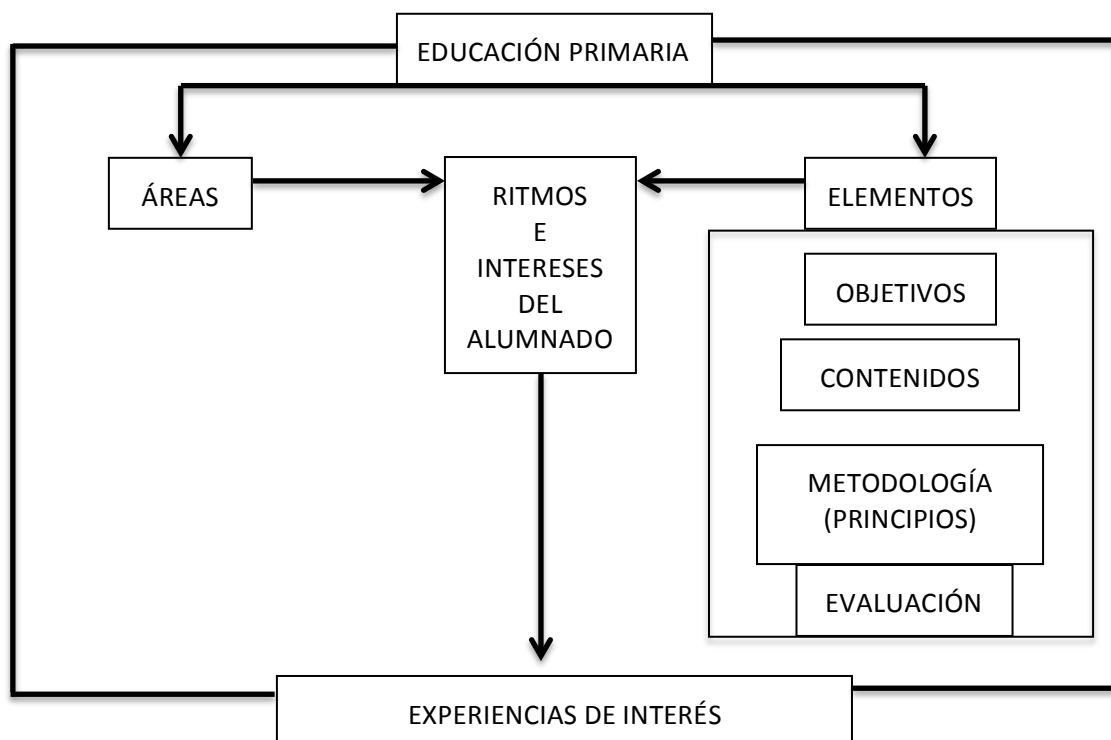
La definición y la organización del currículo constituyen uno de los elementos centrales del sistema educativo. El título Preliminar dedica un capítulo a este asunto, estableciendo sus componentes y la distribución de competencias en su definición y su proceso de desarrollo. En la etapa Primaria se pone el énfasis además, en la atención a la diversidad del alumnado y en la

²⁰ Ley Orgánica 2/2006 de 3 de mayo de Educación, modificada por la Ley Orgánica 8/2013 de 9 de diciembre para la Mejora de la Calidad Educativa (LOMCE)

prevención de las dificultades de aprendizaje, actuando tan pronto como éstas se detecten. Una de las novedades de la Ley consiste en la realización de una evaluación de diagnóstico de las competencias básicas alcanzadas por el alumnado al finalizar el segundo ciclo de esta etapa. Son precisamente las competencias de autonomía e iniciativa personal y la de aprender a aprender, analizadas al inicio de este documento, las que configuran una definición real, desde el punto de vista educativo, del término autonomía en el aprendizaje.

La etapa objeto de estudio (Educación Primaria), constituye, junto con la educación secundaria, uno de los pilares fundamentales, de la enseñanza básica ya que la acción educativa en esta etapa procurará la integración de las distintas experiencias y aprendizajes del alumnado y se adaptará a sus ritmos de trabajo. Merecen por tanto, ser analizados y desarrollados sus principales elementos, expuestos en la figura 9:

Figura 9. Principales elementos de la Educación Primaria, aprendizajes y ritmos, dependientes de las experiencias de interés (Elaboración propia)



El artículo 17 recoge las contribuciones de esta etapa en base al desarrollo de las capacidades en los niños / as que se pueden resumir en el desarrollo de valores, cooperación, promoción de actitudes igualitarias, valoración del entorno, adquisición de hábitos de higiene y



relacionados con la salud, educación vial, etc. Nos queremos detener, no obstante, en tres objetivos de etapa que enmarcan nuestro trabajo:

Objetivo de etapa b) Desarrollar hábitos de trabajo individual y de equipo, de esfuerzo y responsabilidad en el estudio así como actitudes de confianza en sí mismo, sentido crítico, iniciativa personal, curiosidad, interés y creatividad en el aprendizaje.

Objetivo de etapa i) Iniciarse en la utilización, para el aprendizaje, de las tecnologías de la información y la comunicación, desarrollando un espíritu crítico ante los mensajes que reciben y elaboran.

Objetivo de etapa m) Desarrollar sus capacidades afectivas en todos los ámbitos de la personalidad y en sus relaciones con los demás, así como una actitud contraria a la violencia, a los prejuicios de cualquier tipo y a los estereotipos sexistas.

Por otro lado, Las enseñanzas mínimas para Primaria se determinan en el RD 1513/2006 de 7 de diciembre. En el caso de Andalucía, el Decreto 230/2007 de 31 de julio propone cuatro objetivos más que se suman a los anteriores, de los que nos gustaría destacar el único que hace referencia a la autonomía en el aprendizaje:

a) Desarrollar la confianza en sí mismo, el sentido crítico, la iniciativa personal, el espíritu emprendedor y la capacidad para aprender, planificar, evaluar riesgos, tomar decisiones y asumir responsabilidades.

En líneas generales la LOE también señala una serie de consideraciones para esta etapa, de las que destacamos aquellas que guardan, del mismo modo, relación con nuestro estudio (tecnologías de la información y la comunicación en el manejo de blogs; y el desarrollo de experiencias y aprendizajes adaptándolos a sus ritmos de trabajo):

b) Sin perjuicio de su tratamiento específico en alguna de las áreas de la etapa, la comprensión lectora, la expresión oral y escrita, la comunicación audiovisual las tecnologías de la información y la comunicación y la educación en valores se trabajarán en todas las áreas.



d) La acción educativa en esta etapa procurará la integración de las distintas experiencias y aprendizajes del alumnado y se adaptará a sus ritmos de trabajo.

En el artículo 19 de la LOE vienen recogidos los principios pedagógicos de esta etapa. Concretamente el “3” enfatiza la importancia que se le concede a las competencias básicas:

3. A fin de fomentar el hábito de la lectura se dedicará un tiempo diario a la misma. La lectura constituye un factor fundamental para el desarrollo de las competencias básicas...

Una de las grandes aportaciones en materia de evaluación de la LOE, es la evaluación de diagnóstico, como una fórmula eficaz de mejorar la calidad de la educación. Esta evaluación se lleva a cabo de acuerdo con el Artículo 21 de la LOE., en el segundo nivel del segundo ciclo ya que al situarla hacia la mitad de cada una de las etapas obligatorias, es más fácil detectar problemas, adaptar los currículos y el proceso de enseñanza-aprendizaje de cada centro y adoptar medidas de apoyo a aquellos alumnos y alumnas que se considere necesario. No obstante, no establece una serie de indicadores claros y concretos que nos aclaren el adecuado desarrollo y concreción de las competencias básicas en el aula, debiendo ser los centros educativos los que establezcan dichos indicadores de logro. En cualquier caso, nos encontramos en una situación de “desinformación” acerca del verdadero tratamiento y evaluación de las competencias básicas; en nuestro caso, de la competencia de autonomía e iniciativa personal y la competencia de aprender a aprender.

2.2.2. El área de Educación Física en el currículo de Educación Primaria

El área de Educación Física ocupa un lugar privilegiado en el actual sistema educativo, teniendo en cuenta que es una de las especialidades más versátiles a nivel competencial. De acuerdo con el Capítulo III del Decreto 230/07, en su artículo 9.1. sobre las áreas de conocimiento, la Educación Física se reconoce como área con una carga lectiva de 105 horas totales para cada uno de los tres ciclos, estableciéndose y publicándose su currículum en el RD 153/06.

Se podría afirmar que se trata de un área multicompetencial en sí misma, en cuanto que desarrolla de manera natural y significativa aspectos tales como la expresión oral, operaciones con números naturales y conceptos matemáticos (conjuntos y subconjuntos, espacios y tiempo,...), conocimiento del medio que nos rodea mediante actividades deportivas en la



naturaleza, uso de las TIC, continuas y cambiantes relaciones interpersonales, mantenimiento de tradiciones, y transferencia de gran cantidad de experiencias a su vida cotidiana. Este hecho, sin embargo, suele obviarse, desaprovechando grandes garantías de desarrollo y adquisición de múltiples contenidos desde un punto de vista interdisciplinar.

Desde el punto de vista normativo además adquiere un importante peso, en cuanto que tiene un carácter transversal o presencial en todos los ámbitos contemplados a nivel normativo. Así desempeña un papel especial en el desarrollo de actividades extraescolares y complementarias, es una herramienta esencial para trabajar la educación en valores, constituye un elemento vertebrador de las posibles adaptaciones curriculares que puedan ponerse en marcha con determinados alumnos, puede convertirse en estrategia metodológica de relación interciclos e interetapas, etc.

El área de Educación Física es una de las áreas que conforman el currículo de la Educación Primaria, en particular, y la educación básica, en general. Está desarrollada mediante una serie de objetivos generales que hacen referencia a la participación, cooperación, expresión corporal, naturaleza, cuidado y conocimiento corporal, salud, juegos y actividades deportivas. Concretamente, la enseñanza de la Educación física en esta etapa tendrá como objetivo el desarrollo de capacidades, en resumen, relacionadas con el cuerpo, su expresión (emociones, estados de ánimo, etc.) y su cuidado; el desarrollo de las capacidades físicas básicas, habilidades motrices básicas y genéricas y capacidades perceptivo-motrices; la aceptación de una serie de reglas; la regulación de los esfuerzos; el desarrollo del espíritu cooperativo y crítico; y el aprendizaje de nuevas formas de actividad física que tengan una transferencia en su vida cotidiana.

Si analizamos el conjunto de capacidades y concretamos nuestro tema de investigación, podemos comprobar cómo uno de sus objetivos hace referencia de manera clara a la autonomía, en cuanto que el alumnado deberá ir conociendo sus posibilidades y limitaciones a lo largo de la etapa y regularlas en función de la exigencia y el fin de las tareas que se planteen. Es importante señalar el carácter global que deben tener las programaciones didácticas, por lo que dicha autonomía se desarrollará y mejorará, junto con capacidades de índole social y emocional, tal y como señalan en su conjunto el resto de capacidades, además de incluir matices propios del área tales como habilidades, capacidades motrices, etc.



Es necesario añadir también que nuestra área posee dos ejes básicos como las líneas en torno a las cuales va a girar todo el proceso educativo. En este sentido, la propuesta del área se dirige a promover y facilitar que cada alumno llegue a comprender significativamente su cuerpo y sus posibilidades, y a conocer y dominar un número significativo de actividades corporales y deportivas, para que en un futuro pueda escoger las más convenientes para su desarrollo personal. Todo ello en un marco de Educación para la salud y de actitud positiva ante los nuevos aprendizajes.

En el actual Sistema Educativo, ha evolucionado de forma vertiginosa, es decir no es algo artificial, sino que conforma una de las ciencias más importantes y antiguas en la historia de la humanidad. No debemos por tanto olvidar nuestras raíces, sino valorar la importancia del conocimiento histórico como base y preparación del entendimiento moderno que nos permite acceder a *nuevas líneas de investigación* relacionadas con el currículo, las áreas transversales, la inter e intradisciplinariedad, la organización y control del aula, etc.

Teniendo en cuenta el concepto de autonomía de aprendizaje basado en la adquisición de las competencias de autonomía e iniciativa personal y de aprender a aprender, propuestas en el RD 1513/06, la Educación física contribuye a la consecución de la autonomía e iniciativa personal en la medida en que emplaza al alumnado a tomar decisiones con progresiva autonomía en situaciones en las que debe manifestar autosuperación, perseverancia y actitud positiva, También lo hace, si se le da protagonismo al alumnado en aspectos de organización individual y colectiva de las actividades físicas, deportivas y expresivas.

Por otro lado, el área contribuye a la competencia de aprender a aprender mediante el conocimiento de sí mismo y de las propias posibilidades y carencias como punto de partida del aprendizaje motor desarrollando un repertorio variado que facilite su transferencia a tareas motrices más complejas. Ello permite el establecimiento de metas alcanzables cuya consecución genera autoconfianza. Al mismo tiempo, los proyectos comunes en actividades físicas colectivas facilitan la adquisición de recursos de cooperación.

Desde el marco normativo del área y la etapa en general no se ofrece sin embargo un espacio concreto en el que se desarrolle la autonomía de aprendizaje, la felicidad y la motivación. No obstante sí que se contemplan los tres aspectos motivo de estudio de manera indirecta. Podríamos extraer uno de los párrafos contemplados en el RD 1513/06 en su artículo 2



referido a los fines de la Educación Primaria: *La finalidad de la Educación Primaria es proporcionar a todos los niños y niñas una educación que permita afianzar su desarrollo personal y su propio bienestar, adquirir las habilidades culturales básicas relativas a la expresión y comprensión oral, a la lectura, a la escritura y al cálculo, así como desarrollar habilidades sociales, hábitos de trabajo y estudio, el sentido artístico, la creatividad y la afectividad.*

Desde el área de Educación Física, como área de conocimiento se debe contribuir al desarrollo de estos fines. Así, se podría intuir que el desarrollo personal y su propio bienestar hacen referencia a conceptos relacionados con la plenitud del ser, desde un punto de vista filosófico, como anteriormente explicábamos, es decir, al desarrollo o mantenimiento de la felicidad. Tal y como hemos entendido el bienestar dentro del ámbito de la Psicología positiva, hemos de entender también que el desarrollo de las habilidades sociales, intrínsecamente implica el cultivo de la inteligencia emocional como nexo de unión de carácter científico. En cualquier caso, se añade al finalizar el párrafo que también se desarrollará la afectividad del alumnado, lo cual conecta no sólo con la felicidad sino con la motivación, recordando los juicios analíticos de la ciencia propuestos por Kant, según los cuales unos conceptos engloban o implican necesariamente otros.

Finalmente el hecho de adquirir habilidades culturales, hábitos de trabajo y estudio y creatividad así como sentido artístico, se relaciona directamente con la mejora de la autonomía de aprendizaje del discente. Podríamos aventurarnos a concebir los fines de la Educación Primaria propuestos desde el punto de vista normativo, como la unión de los tres conceptos analizados: autonomía, motivación y felicidad. En este sentido, el área de Educación Física se postula como área facilitadora de estos fines por antonomasia, en cuanto que comparte los rasgos que en dichos fines se proponen, quedando reflejados en sus propios objetivos generales anteriormente citados.

Continuando con el análisis del currículo no debemos obviar el artículo 14.2. del RD 1513/06. En él se explicita que los centros desarrollarán y adaptarán el currículo a las características del alumnado y su realidad educativa, con el fin de atender a todo el alumnado, tanto el que tienen mayores dificultades de aprendizaje como el que tiene mayor capacidad o motivación para aprender. Nos preguntamos si sus preferencias e intereses forman parte de dichas características o incluso si se tienen en cuenta al realizar esta afirmación. También nos preguntamos cómo miden los docentes la motivación del alumnado y si un alto nivel de



motivación se posee de manera innata o se consigue empleando estrategias que la aumenten, para favorecer que todo el alumnado se beneficie de dichas adaptaciones.

Entendemos que las adaptaciones curriculares no deben constituir un ejercicio o actividad extra para el docente sino una actividad que desarrolle de manera natural el alumnado (refiriéndonos en todo caso a aquellos alumnos que no presentan ninguna discapacidad). Desde nuestro punto de vista son las experiencias de interés un elemento clave y decisivo para facilitar este desarrollo natural individualizado en un entorno motivacional rico que no implique el esfuerzo del docente. Es el área de Educación Física en este caso un área de interés, en cuanto que facilita la creación de contextos y experiencias que atraen en la mayoría de los casos la atención del alumnado.

Tal y como indica el RD 1513/06, la enseñanza de la Educación Física en estas edades debe fomentar especialmente la adquisición de capacidades que permitan reflexionar sobre el sentido y los efectos de la actividad física, y a la vez, asumir actitudes y valores adecuados con referencia a la gestión del cuerpo y de la conducta motriz. Desde el prisma de los instrumentos que empleamos en nuestra investigación, son las TIC., un elemento vertebrador, en cuanto que el uso de blog en el área permite captar dichas reflexiones de manera explícita al mismo tiempo que las sesiones autogestionadas ocasionan comportamientos inesperados que podemos descubrir para reorientar futuros contenidos y actividades dentro de nuestras sesiones.

Es posible además que dicho descubrimiento sea aún más importante en el alumno, quien se enfrenta al reto de conocer, aplicar y producir de manera autónoma. Es posible también que su nivel de autoestima se haga cada vez más consciente, al mismo tiempo que más fuerte en cuanto que el empleo de este tipo de instrumentos o estrategias, puede intensificar el acercamiento real del propio alumno al conjunto de rasgos que lo definen, desencadenando performáticamente hablando un proceso de metacognición inducido de manera espontánea o natural. Las relaciones personales se magnifican al hacerse conscientes de la responsabilidad que implica el hecho de que el resto de compañeros aprendan de sus sesiones y ello puede provocar la transmisión de nuevos sentimientos y emociones hasta entonces desconocidos.

Por otro lado, si analizamos los bloques de contenido propuestos para el área de Educación Física, centrandó nuestra atención en el primer bloque, (El Cuerpo, imagen y percepción) se hace referencia al desarrollo de capacidades perceptivo motrices para la



adquisición en definitiva de aprendizajes motores posteriores. No podemos “despreciar” este último concepto de aprendizajes motores, sino detenernos y considerar las definiciones de autores relevantes tales como Oxendine (1970), Schmidt (1982) o Lawther (1983), que refuerzan aún más nuestra tesis sobre la importancia y necesidad de plantear una enseñanza basada en la experiencia, sin obviar o pasar por alto el significado de esta última palabra. Es decir, la propuesta de experiencias no debe partir de nuestra metacognición sino de la del alumnado, que es quien decide los temas que le interesan. Las experiencias deben convertirse en experiencias de interés. Recordemos las definiciones aportadas por los autores destacados anteriormente:

Proceso a través del cual el comportamiento motriz relevante, la conducta, es alterada o desarrollada por medio de la práctica y la experiencia (Oxendine, 1970)

Es un conjunto de procesos asociados a la práctica o experiencia tendentes a provocar cambios relativamente permanentes en el comportamiento (Schmidt, 1982)

Es un cambio relativamente permanente producido por el entrenamiento y la experiencia (Lawther, 1983)

No debemos olvidar por otro lado, la alusión al desarrollo de la autonomía personal que el RD 1513/06 realiza en el apartado dedicado a la contribución del área al desarrollo de las competencias básicas. De acuerdo con Ruiz Pérez (1987), autonomía, autoestima, autoimagen, autocompetencia y autoconfianza son conceptos que abundan en la Educación Motriz y que resultan muy interesantes por los beneficios que aportan.

Según Cañizares y Carbonero (2009), *la autonomía en el ámbito de la Educación Física, hay que entenderla en un contexto de imagen corporal, de forma externa, de ser capaz de hacer más cosas sin la ayuda de nadie*. El objetivo prioritario de la Educación Física se encamina al desarrollo integral del individuo a partir del progreso de su capacidad motriz y el aumento de su competencia (tanto cualitativa como cuantitativa), y cultura motriz para el logro de una determinada autonomía personal.

Y el RD 1513/06, añade que *la Educación Física ayuda a la consecución de la autonomía e iniciativa personal en la medida en que emplaza al alumnado a tomar decisiones con progresiva autonomía en situaciones en las que debe manifestar autosuperación, perseverancia y actitud positiva*. También lo hace, si se le da protagonismo al alumnado en aspectos de organización individual y colectiva de las actividades físicas, deportivas y expresivas.



El área contribuye a la competencia de aprender a aprender mediante el conocimiento de sí mismo y de las propias capacidades y creencias como punto de partida del aprendizaje motor desarrollando un repertorio variado que facilite su transferencia a tareas motrices más complejas. Ello permite el establecimiento de metas alcanzables cuya consecución genera autoconfianza. Al mismo tiempo los proyectos comunes en actividades físicas colectivas facilitan la adquisición de recursos cooperativos.

Si atendemos al primer párrafo el hecho de emplear una oración subordinada condicional nos debe hacer reflexionar como docentes sobre la necesaria intervención del docente como mediador o agente que impulse el empleo de estrategias de conocimiento de sí mismo, que ayuden a la emancipación motriz, cognitiva y afectivo-social del alumnado. Si el docente concede un soporte autónomo el alumnado probablemente construirá su autonomía en un clima asumido de apoyo y confianza. Respecto al segundo párrafo, en relación a la competencia de aprender a aprender, es importante analizar el establecimiento de metas alcanzables, intentando concretar un poco más e ir más allá, al ser conscientes de que las experiencias basadas en creencias individuales son distintas en cada alumno, por lo que, del mismo modo y de forma paralela, que un alumno presenta una experiencia de interés, extrae de la misma una nueva meta alcanzable.

No obstante la meta alcanzable que de forma autónoma se propone un aprendiz difiere en el nivel de complejidad que puede concederle otro alumno, posiblemente al no partir del mismo nivel de felicidad o motivación que le provoca esa misma experiencia.

En resumen, desde nuestro punto de vista, la Educación Física al igual que el resto de áreas, en el actual Sistema Educativo, se encuentran en una situación de “parálisis discontinua”, en cuanto que quizá exista una barrera entre lo que se pretende transmitir y lo que se debe interpretar, entre lo que se intenta mostrar y lo que se muestra en realidad, definiendo dicha barrera en el plano de la reflexión docente a veces insuficiente, por falta de tiempo debido a la “educracia” (burocracia que obstaculiza la educación), cada vez más frecuente en los centros educativos, o simplemente por una falta de identificación con lo que la administración presupone, que produce un vacío de experiencias de interés para el profesorado.

2.3. Blogs o Weblogs y Edublogs: Aplicación y uso en el desarrollo de experiencias de interés.

2.3.1. Conceptualización: “<http://blogquees.com>”

Intentado aproximarnos a una definición de blog, podemos encontrar múltiples conceptos de distinta naturaleza ya que en muchas ocasiones se centran en el objetivo que persiguen o en el carácter individual o colectivo de los mismos. García (2005), en <http://www.uned.es> (revisado el 21 de enero de 2013), los define como: *son un espacio de comunicación asíncrona, generalmente pensado para mostrar el pensamiento escrito, aunque también se pueden exhibir fotos (fotoblogs), gráficos y dibujos (drawnblogs), secuencias de audio (audioblogs) o de vídeo (videoblogs). En todo caso los más comunes de estos blogs son los weblogs o bitácoras de texto escrito. En ellos se escribe de una manera más o menos organizada y con la idea de compartir esas expresiones con un público potencialmente universal.*

Franganillo y Catalán (2005), por su parte, los entienden en <http://www.ub.es> (revisado el 21 de Enero de 2013), como: *un autor o un conjunto de ellos publican mensajes, de una manera cronológica, sucesiva, sobre temas concretos. Es una especie de diario personal, pero interactivo, pues cualquier persona puede leer y debatir la información que en él se presenta.*

Cerezo (2006) define blog como *un modelo simplificado de página web caracterizada por su sencillez de actualización.*”

Durán Medina (2009), respondiendo a la pregunta referente a lo que se entiende por blog en Educación, señala que existen una serie de ventajas entre las que podemos indicar las siguientes: ofrecen la posibilidad de conseguir un sitio web sin esfuerzo aparente; es muy fácil de manejar; es gratuito; se accede a él de manera sencilla; concede la posibilidad de exponer enlaces interesantes; tiene un gran poder de interacción; favorece el aprendizaje colaborativo; despierta interés y aumenta la motivación en los alumnos; estimula su capacidad creadora; potencia la corrección en la expresión escrita; permite la comunicación de ideas propias; ayudan al profesor para conocer mejor a sus alumnos; actúa como una ficha de seguimiento; facilita la Evaluación Continua.

Algunos autores se atreven incluso a inventar neologismos específicos como “Edublog” o “Metodoblogía”. Según Palacio (2006), algunas características específicamente educativas de



este recurso son las que se exponen en la tabla 10, que hemos adaptado relacionándolas con autonomía, motivación y felicidad:

Tabla 10. Características de los edublogs y relaciones con autonomía, motivación y felicidad (Adaptada de Palacio, 2006)

CARACTERÍSTICAS DE LOS EDUBLOGS
Características relacionadas con la autonomía
<p>El edublog es de fácil uso ya que el estudiante no tiene la necesidad de aprender XHTML y CSS para crear una página web profesional.</p> <p>El edublog nos acerca a la inmediatez de la publicación web con el solo requisito de un navegador y un espacio en un disco duro en un servidor. La inmediatez viene dada por el proceso, que ni siquiera genera el acceso de documentos por FTP o SFTP.</p> <p>El edublog sirve de almacén de conocimiento y tracking de las cosas que se hacen en el aula o fuera de ella.</p> <p>El edublog permite adquirir hábitos de organización y ordenamiento de nuestro pensamiento cuando lo hibridamos con los wikis.</p>
Características relacionadas con la motivación
<p>El edublog nos permite a los profesores captar muy bien la labor de los alumnos. Enseguida se ve qué estudiante es buen conocedor de la forma de publicación con blogs y qué nivel de interés tiene su contenido, dos vertientes que van parejas.</p> <p>El edublog tiene la cualidad de rápida expansión, es decir, permite que los mensajes de los estudiantes se expandan a otras personas interesadas en esos mismos contenidos en forma muy rápida, por medio de comentarios, trackbacks, rastreos de arañas o bots de buscadores, pingbacks y pings.</p>
Características relacionadas con la interacción y la felicidad
<p>El edublog sirve como herramienta de ayuda entre pares dentro de clase. El estudiante responde al compañero vía web, dando un gran paso hacia la adquisición del concepto de web 2.0 en la que la plataforma es la propia Red de redes.</p> <p>El weblog es directo, lo cual no quiere decir que no pueda dar opción al profesor para poner filtros en las conversaciones y publicaciones que se desarrollen en la plataforma de edublogs o en la propia bitácora colectiva, realizada entre el profesor y sus estudiantes.</p> <p>El edublog da la opción de notoriedad a los estudiantes. Les ofrece un trampolín para darse a conocer vía Internet, un medio que cada vez es más usado.</p> <p>Es un instrumento que crea comunidad para que los hilos conversacionales entre los estudiantes, profesores y posibles expertos y bloggers sean más ricos en interactividad y, por ende, en contenido”.</p>

Según Durán Medina (2009), no obstante, y aunque puede parecer una herramienta ideal, no está exenta de algún que otro inconveniente que pasamos a detallar: intervenciones de algún alumno; lenguaje agresivo, insultante, soez; utilizar incorrectamente el lenguaje escrito,



cometiendo abundantes incorrecciones ortográficas similares a las empleadas en los sms a móviles o en los chat; enlaces poco adecuados; comentarios sin sentido.

Además, debemos incluir también en este apartado a los enemigos habituales de cualquier página web: spam (publicación de mensajes no solicitados, generalmente publicitarios); troles (usuarios cuyo único interés es molestar a otros usuarios e interrumpir el correcto desempeño de, en este caso, el blog); leechers (usuarios que sólo desean aprovecharse); fake (usuarios que se hacen pasar por otros miembros); clones (usuarios que se hacen pasar por varios y diferentes miembros); newbie (recién llegados, por la falta de entendimiento); chatters (usuarios que lo utilizan como un chat, con mensajes demasiado breves y dirigidos sólo a un sector de los éstos).

Para subsanar en lo posible algunas de estas desventajas es muy conveniente hacer comprender a los alumnos algunas reglas necesarias para un correcto funcionamiento del blog. Además de las normas particulares que en cada caso estime oportunas el docente, creo adecuada la inclusión en este trabajo de los diez consejos que nos ofrece Blood (2003). Del mismo modo, hemos querido relacionar estos consejos con los conceptos motivo de estudio. Es por ello, por lo que aparecen adaptados en la tabla 11:

Tabla 11. Consejos en el uso de blogs relacionados con la autonomía, la motivación y la felicidad (Adaptada de Blood, 2002)

CONSEJOS EN EL USO DE EDUBLOGS
Consejos dependientes de la autonomía de blogger
Uno: Escoge una herramienta de actualización que sea fácil de usar. Prueba varios servicios. Algunos son gratuitos, algunos cuestan un poco de dinero, pero no te comprometas con una herramienta hasta que hayas tenido la ocasión de probarla. Escoge aquella que te funcione mejor.
Dos: Determina tu objetivo. Las bitácoras se pueden utilizar para filtrar información, organizar negocios, compartir noticias familiares, establecer reputaciones profesionales, fomentar el cambio social y reflexionar sobre el sentido de la vida. Si sabes lo que quieres conseguir con tu bitácora, podrás comenzar de un modo más enfocado.
Tres: Conoce a tu público potencial. Te comportas de modo diferente cuando estás con tus amigos, con tus socios, con extraños o con tu abuela. Saber para quién estás escribiendo te permitirá adoptar un tono apropiado.
Seis: Actualiza con frecuencia. Los lectores interesados regresarán a tu sitio si es probable que encuentren algo nuevo. No necesitas actualizar diariamente, pero procura publicar varias veces a la semana.
Siete: Construye tu credibilidad. Esfuérzate por ser sincero. Respeta a tu público y a tus colegas bloggers. Comprende que en Internet, tus palabras pueden permanecer para siempre, tanto si las has publicado tú como si han sido archivadas en otro sitio. Reflexiona sobre tus propios estándares y sé coherente con ellos.



Ocho: Enlaza a tus fuentes. La Web permite una transparencia que ningún otro medio puede igualar. Cuando enlazas a una noticia, un ensayo, un documento oficial, un discurso o un artículo de otro bloguer, das acceso a tus lectores a tus fuentes primarias, permitiéndoles realizar juicios documentados.

Nueve: Enlaza a otras bitácoras. Tus lectores pueden agradecer que les presentes aquellas bitácoras que más disfrutas leyendo. La Web es un medio democrático y los bloggers amplifican las voces de cada uno cuando se enlazan entre sí. Si enlazas generosamente a otras bitácoras, extiendes las bases de la red de información y contactos sociales que estamos creando juntos en la Web.

Diez: Sé paciente. La mayor parte de las audiencias de las bitácoras es pequeña, pero con tiempo y actualizaciones regulares tu audiencia crecerá. Es posible que nunca llegues a tener más de algunos centenares de lectores, pero la gente que regrese a tu sitio regularmente lo hará porque está interesada en lo que tienes que decir.

Consejos orientados a la provocación de felicidad

Consejo extra: ¡Diviértete! Tanto si tu bitácora es un hobby como una herramienta profesional, te dará mayores satisfacciones si te permites experimentar un poco. Incluso una bitácora temática mejora con un poco de fantasía de vez en cuando.”

Consejos orientados a la motivación

Cuatro: Sé real. Incluso una bitácora profesional puede ser atractiva. Evita el estilo del marketing. Habla con voz real acerca de cosas reales.

Cinco: Escribe acerca de lo que amas. Una bitácora es el lugar para opiniones contundentes, sean acerca de política, música, asuntos sociales, jardinería o tu profesión. Cuanto más implicado estés en los temas, más interesante será tu escritura.

2.3.2. Edublogs y autonomía en el aprendizaje: “<http://blogyautonomia.com>”

Los blogs constituyen una de las herramientas TIC. que más han crecido en los últimos años, por su versatilidad y carácter de gestión libre, además de constituir un espacio en el que plasmar nuestro propio currículum de conocimiento o interés. El uso de edublogs en la Educación Primaria, permite al docente desarrollar el espíritu cooperativo (por ejemplo mediante un blog colectivo de aula) o la autonomía de aprendizaje del alumnado, en cuanto que son ellos mismo los que pueden llegar a crear y gestionar su propio blog, procurando que su blog vaya aumentando progresivamente el número de visitas por el interés o motivación que despierte en la red. En este sentido, es probable que el alumnado quiera expresar aquello que no se atreve en un mundo real que le abstrae, retiene o resta protagonismo. Se trata de un espacio en el que nadie influye en cada idea, imagen, post, vídeo,... que quiera compartir con sus visitantes y seguidores.

Tal y como indican González y García (2010), *respecto al aprendizaje autónomo debemos destacar que los blogs facilitan dos aspectos fundamentales para su desarrollo. En primer lugar, la existencia de ejercicios on line, simuladores y otros instrumentos de aplicación similar permiten al alumno “aprender haciendo”. De esta manera el alumno puede ir tomando conciencia de la evolución de su aprendizaje y de sus carencias y necesidades de refuerzo, mientras que otros elementos como los links a blogs o páginas web, los buscadores y las etiquetas facilitan la posibilidad de “aprender a aprender” permitiendo el desarrollo del trabajo autónomo del alumno y una mayor facilidad para profundizar en las distintas temáticas, atendiendo a sus necesidades específicas y en ocasiones a sus propios intereses.*

Es difícil, no obstante, valorar hasta qué punto se ha desarrollado la autonomía del alumnado a través del manejo de blogs. En este caso hemos de considerar la calidad del blog construido como posible referente inicial. Así, Burgess, y cols. (2000), nos propone la estructura general del modelo de evaluación de los blogs educativos. Este autor estableció un modelo denominado Extending Model of Internet Commerce Adoption (eMICA) para la evaluación de sitios web. Aunque la principal aplicación del modelo ha sido el análisis de las web del sector del turismo, González y García (2010), redefinen su estructura (tabla 12), estableciendo una nueva configuración de etapas y niveles para adecuarlo al estudio del ámbito educativo. El modelo adaptado permite distinguir tres etapas diferenciadas en las que puede encontrarse un blog educativo según el nivel de desarrollo o madurez de sus funcionalidades. Esta evolución en la secuencia de etapas está basada en los conocimientos o habilidades del administrador y no sólo en los factores tiempo o coste económico.

Tabla 12. Clasificación de los siete principios en etapas (González y García, 2010)

Interactividad	Contacto alumno-profesor	Nivel 1.1
	Cooperación alumno-usuarios	Nivel 1.2
	Retroalimentación rápida	Nivel 1.3
Desarrollo competencial	Aprendizaje activo	Nivel 2.1
	Orientación temporal (aptitud)	Nivel 2.2
	Motivación (actitud)	Nivel 2.3
Flexibilidad	Atención a la diversidad	Nivel 3.1

La autonomía y la motivación se definen como elementos a considerar y lo más importante, a evaluar en el ámbito educativo si queremos conocer el desarrollo de las

competencias de autonomía e iniciativa personal y de aprender a aprender, además de la digital. Pero no sólo eso, si atendemos al nivel de atención a la diversidad, estamos de acuerdo en afirmar que el desarrollo de un blog que se adapta al progreso individual del alumno de manera natural y no al revés. El alumnado a modo de portafolio plasma sus aprendizajes diarios en el blog haciéndose consciente de lo que puede llegar a conocer. Además es capaz de crearse expectativas de éxito en futuros aprendizajes.

De acuerdo con Salinas y Viticcioni (2008), el empleo de blogs como entornos virtuales de formación se encuadra dentro de un nuevo modelo de educación virtual, el denominado “e-learning 2.0”. Esta modalidad de aprendizaje electrónico se caracteriza no sólo por utilizar como soporte las tecnologías sociales de la web 2.0, sino, sobre todo, por adoptar las prácticas o actitudes propias de aquélla, es decir el fomento de la creación, la participación y la interacción.

De esta forma, el e-learning 2.0 promueve la conformación de comunidades de aprendizaje, ya que éstas, de acuerdo con Wenger (2001), pueden definirse como: *dominio de intereses compartidos, donde los miembros interactúan y aprenden conjuntamente y desarrollan un repertorio de recursos comunes.*

De ahí que posean tres dimensiones fundamentales: compromiso mutuo (cada miembro de la comunidad comparte su conocimiento y recibe el de los otros; se aprende “con”, “de” y “para” los demás); empresa conjunta (representada por objetivos e intereses comunes, que actúan como fuentes de unidad y estímulo para el trabajo de los integrantes de la comunidad) y repertorio compartido (conocimientos y producciones generados por los miembros, como así también vocabulario, normas de trabajo, herramientas, etc., empleados habitualmente por los mismos) (Sanz, 2005).

Salinas y Viticcioni (2008) añaden como *resulta evidente que los blogs, empleados como soporte de este tipo de propuestas, promueven la adopción de un modelo didáctico centrado en el alumno, ya que éste se focaliza en el aprendizaje y, por lo tanto, en el diseño de estrategias que permitan al alumno construirlo a partir de la participación activa y el intercambio colaborativo con los demás miembros del grupo. Este paradigma busca trascender la mera repetición de contenidos, y alienta el desarrollo de la comprensión, así como la creación de conocimiento por parte de los alumnos. La adopción de un modelo centrado en el alumno, supone un docente que*

no se limita a transmitir información, sino que es capaz de diseñar situaciones de aprendizaje significativas, así como de orientar las actividades de los estudiantes que ellas implican hacia el logro de los objetivos formativos que se haya propuesto. Asimismo, involucra un alumno que no se limita a reproducir información, sino que puede generar nuevo conocimiento a partir de ella, a través del desarrollo de procesos de pensamiento y de la interacción con el docente y con sus pares.

Teniendo en cuenta estas consideraciones no podemos obviar que se trata de una de las herramientas de aprendizaje fundamentales del siglo XXI, y por ello, entendemos que podría incluso formar parte del currículum actual, como eje alternativo en torno al cual organizar todas las áreas curriculares, con el ahorro económico, que en segundo término, supondría. Así, proponemos desde el área que nos ocupa, y después de experimentar con el uso de blogs, una alternativa consistente en la creación de “nuevas áreas curriculares que llamamos “experiencias de interés”, alrededor de las cuales el alumnado articula todo su proceso de enseñanza-aprendizaje guiado por el docente:

2.3.3. Las experiencias de interés: “¿nuevas áreas curriculares?”

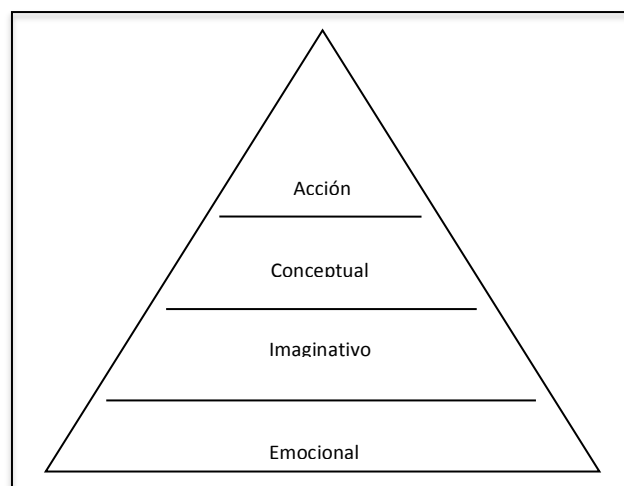
Si acudimos a múltiples campos de la investigación, podemos concluir que una de las aseveraciones más comunes consiste en pensar que el aprendizaje de todo ser humano ocurre a través de su experiencia. Si abordamos la autonomía como el fin último del aprendizaje de toda persona, sin duda la experiencia debe formar parte de la autonomía de un individuo. Profundizando en el término “experiencia”, Boud, Cohen y Walker (2011) destacan diversos aspectos:

- Así, considerado como verbo señala que es un caso particular de un proceso de observar, sufrir o descubrir.
- Como nombre o sustantivo, es todo lo que se sabe, los conocimientos o saberes prácticos adquiridos al observar, sufrir o descubrir. Estos conceptos, en opinión de los autores, dan origen a una serie de cuestiones. “Observar” sugiere de alguna manera un papel desligado; “sufrir” indica un papel pasivo y “descubrir”, uno más interactivo. Aunque todos pueden formar parte de la experiencia, se plantea la cuestión de cómo puede contemplarse la experiencia como un todo. Siguiendo a estos mismos autores, *la experiencia es un*

encuentro significativo. No es solo una observación. Algo pasivo, sino un compromiso activo con el medio, del que el aprendiz es una parte importante... Aunque otros traten de imponernos sus significados, al final somos nosotros quienes definimos nuestra experiencia; los otros, simplemente, no tienen acceso a nuestras sensaciones y percepciones. Podemos utilizar el lenguaje y las ideas para expresar el significado, y en ese proceso, utilizamos objetos definidos en el exterior, pero sólo la persona que vive la experiencia puede, en último término, otorgar un significado a esa experiencia. Al trabajar con otros tratamos de compartir el significado y podemos llegar a interpretaciones comúnmente aceptadas del mundo que opera en ese contexto, pero éstas nunca definirán plenamente la experiencia de los participantes”.

Otra de las premisas que debemos considerar es que las experiencias que facilitan el aprendizaje parten del interés del “experimentando” o aprendiz. Necesariamente las experiencias que provocan aprendizaje están rodeadas en su totalidad por un componente emocional. Heron (1990), plantea un esquema, planteado en la figura 10, que denomina el “aprendizaje multimodal”, refiriéndose a lo que ocurre en la psique humana cuando aprendemos a partir de la experiencia. Distingue cuatro modalidades de aprendizaje a partir de la experiencia, dependiente cada una de la otra y dispuestas en lo que él llama una “jerarquía ascendente”.

Figura 10. Cuatro modalidades de aprendizaje a partir de la experiencia (Heron, 1990)



El vértice de la figura 10 se refiere al aprender haciendo, el principio de “learning by doing” promulgado ya por las pedagogías libres enunciadas anteriormente. Se expresa mediante la práctica competente de habilidades. La segunda modalidad es la conceptual que se relaciona con el uso de alguna forma de lenguaje hablada, matemática o simbólica. Representa el



aprendizaje “acerca de algún tema, haciendo enunciados y proposiciones. Abarca el análisis, la lógica, la prueba, el razonamiento y el debate. La modalidad imaginativa es la tercera, poniendo en acción la imaginación en torno a futuros posibles a través de la intuición de secuencias, procesos y situaciones como un todo. La cuarta modalidad es la afectiva, que se refiere al aprendizaje por encuentro, por experiencia directa; se representa por un “estar allí”, a través de la inmersión en la propia experiencia. El componente emocional es por tanto la base del aprendizaje de acuerdo con Heron (1990) quien afirma que el conocimiento válido, el conocimiento bien fundamentado, depende de su apretura al sentimiento.

Es inevitable pensar, en la estructura curricular actual y no cuestionarse si las áreas curriculares que se imparten en la actualidad, procuran el desarrollo esperado en el alumnado a partir de su propia experiencia. Es posible intuir que es quizá la metodología empleada la causante del desajuste de resultados entre el conocimiento que se presupone y el conocimiento en realidad adquirido.

Consideramos que desde nuestra posición como docentes, independientemente del área que nos ocupe, no podemos mirar a otro lado, obstinándonos en emplear metodologías que no consiguen los resultados esperados. En este sentido deberíamos incluso cuestionarnos qué debemos considerar por resultados esperados; los que evalúa el informe PISA o los resultados que evalúa el propio alumnado. Puede que nuestra respuesta se encamine hacia el consenso de ambas respuestas. No obstante, si consideramos el acto de educar como un acto de naturaleza subjetiva, en cuanto que el docente guía y el discente interpreta y asimila, debiéndose ser este hecho a la vez recíproco, no valoramos el informe PISA como referente teniendo en cuenta que además no existe ni debe existir homogeneidad metodológica dirigida a la consecución de unos objetivos de aprendizaje similares.

La enseñanza, pero sobre todo el aprendizaje, demandan cambios que provoquen el verdadero aprendizaje perpetuo. Parece obvio que una persona aprende de manera natural cuando el contenido es verdaderamente significativo o le interesa realmente. Cuando “sorteamos” el sistema educativo, como si de un obstáculo se tratara, comenzamos a leer, ver, oír únicamente aquello que nos importa o nos ayuda a alcanzar algo a cambio. Es posible que se trate de una perspectiva egoísta del aprendizaje pero sin duda realista. Cada ser humano articula su conocimiento y así lo transmite a sus iguales en base a experiencias personales o



individuales; fueron experiencias que le interesaron o despertaron su atención en un momento u otro de sus vidas.

El interés y la experiencia se convierten por tanto en los ejes que motivan nuestros aprendizajes duraderos. Es quizá el área de Educación Física como ya hemos apuntado anteriormente, un área basada en experiencias y en la mayoría de los casos además, interesa al alumnado. Es quizá esta reflexión desde nuestra área la que nos lleva a buscar nuevas formas de entender el currículum e incluso nuevas áreas que puedan provocar aprendizaje en cada uno de nuestros/as alumnos/as.

Fundamentamos así nuestra postura, en una nueva estructuración y a la vez entendimiento del conocimiento que debe ser transmitido y aprendido. En primer lugar, queremos pensar que las nuevas áreas curriculares deben cambiarse su denominación en un principio como “reclamo” hacia el alumnado, aunque no solo consistirá en un reclamo. Pensamos que la experiencia de interés o el reclamo personal de cada alumno/a es la clave para poder captar su interés. Así en un aula nos encontraremos con alumnos/as cuya experiencia de interés o mayor reclamo sea el fútbol o la Educación Física, otros a los que le interese el cine y en general los medios de comunicación, otros a los que les gusten los videojuegos, etc.

Son todas ellas experiencias de interés que no pueden pasar inadvertidas a la hora de plantear nuestras sesiones. Se trata desde nuestro punto de vista, de las áreas curriculares del futuro o al menos los ejes o referentes de aprendizaje individuales, en torno a los cuales se desarrollen las áreas actuales. La tarea que implementar este tipo de “áreas” en la escuela tiene una serie de implicaciones singulares que pueden dificultar el proceso. Destacamos fundamentalmente tres:

- La cultura escolar. Tradicionalmente las áreas curriculares a impartir hacen que familias, docentes y alumnos/as, aunque estos últimos en un grado inferior, no confíen o se muestren reticentes a incluir estas nuevas áreas en sus programaciones o planes de centro.
- Interés docente. Es posible encontrar docentes que no estén dispuestos a utilizar tiempo libre para investigar sobre las experiencias de interés que encuentren en sus aulas y al mismo tiempo, desarrollar programaciones basadas en las mismas.

- Incertidumbre metodológica. El hecho de enfrentarte al empleo de una metodología diferente implica el desconocimiento y el error. Es por ello por lo que es necesaria una predisposición al continuo aprendizaje personal (Autoformación continua)

Consiste, en resumen, en una metodología innovadora que parte, inicialmente de la metainnovación y de la implicación del docente que pretenda aplicarla. De forma colateral será el resto de la comunidad escolar la que paulatinamente vaya asimilando y aceptando su aplicación. Entendemos que como todo proceso, debe constar de una serie de fases que faciliten u orienten al profesorado que desee ponerla en práctica. Estas fases se resumen a continuación (Tabla 13):

Tabla 13. Fases para el desarrollo de experiencias de interés en el aula (Elaboración propia)

FASES 1-2 EXPERIENCIAS DE INTERÉS	1ª Aproximación o búsqueda de experiencias de interés (fútbol, baile, universo, cine, videojuegos...): Se pasa cuestionario al alumnado y/o se realizan entrevistas con las familias 2ª Investigación y formación inmediata e inicial (a través de internet) de cada docente tutor/a en las experiencias detectadas (fútbol, cine, videojuegos...) Inicio de un blog colectivo sobre las experiencias detectadas en el grupo.
FASE 3 NEXOS O PUNTOS DE UNIÓN CON CONTENIDOS - EJE DE EF -	3ª Significación: posibles relaciones de experiencias de interés con contenidos - eje de las áreas (por ejemplo un contenido eje de matemáticas podría ser la resolución de problemas) Constituye una lluvia de ideas del docente que organizará en bloques o núcleos de experiencias de interés en la fase siguiente.
FASE 4 BLOQUES DE CONTENIDO DEL RD 126/2014: DESARROLLO DEL CURRÍCULO DE INTERÉS	4ª Selección, formulación y organización de contenidos en bloques y desarrollo de objetivos y criterios de evaluación (cada unión de un aspecto de alguna experiencia de interés con un contenido eje de algún área constituye un bloque de contenidos. Por ejemplo, en lengua y la experiencia de interés "fútbol", un posible bloque de contenidos sería "reglamento y comprensión lectora". Para cada bloque se seleccionan y redactan unos objetivos, contenidos y criterios de evaluación
FASE 5 LLUVIA DE TAREAS Y ACTIVIDADES TIPO	5ª Articulación y concreción de tareas – tipo , que traten de relacionar las experiencias de interés con las situaciones problema que surjan para desarrollar un proyecto de trabajo



<p>FASE 6 ELABORACIÓN DE PLANES DE TRABAJO (1 MES CADA PLAN)</p>	<p>6ª Discusión y nivelación de tareas (de menor a mayor dificultad a lo largo del curso. Por ejemplo, tarea nivel 1 para primer tiempo, nivel 2 para segundo tiempo, etc).</p> <p>Cada plan se divide en dos períodos para facilitar su evaluación:</p> <ul style="list-style-type: none">- Primer tiempo (proyecto con producto 1)- Segundo tiempo (proyecto con producto 2)- una tarea también podría durar un mes (un plan entero)- cada tiempo 1/2 de actividades o tareas intermedias para indicadores de logro
<p>FASES 7 Y 8 ORGANIZACIÓN Y RÚBRICA COMBINADA</p>	<p>7ª Organización y globalización: Se organizan las tareas propuestas para los distintos bloques de contenido de interés elaborados en fase 4ª.</p> <p>8ª Transversal, para cada uno de los criterios de evaluación elegidos en fase 4, se establecen unos niveles o indicadores de logro, para poder evaluarlos a través de la rúbrica combinada y conectarlos con los descriptores y, por tanto, con las competencias básicas.</p> <p>Instrumentos (blog individual, sesiones autogestionadas por el alumnado y circuitos)</p>
<p>FASE 9 ESPONTÁNEA Y METAINTERÉS</p>	

FASES 1 Y 2: EXPERIENCIAS DE INTERÉS

1ª Fase de aproximación o búsqueda de experiencias de interés. Se trata del momento en el que el docente indaga y guía al alumnado para la elección de su propia experiencia. Es importante que el alumnado comprenda que dichas experiencias son flexibles y pueden oscilar de unas a otras.

En el caso de nuestro proyecto, “El aula de la felicidad”, entendimos que era necesario partir de los intereses y motivaciones del alumnado para atraer su atención, intentando que el déficit de atención no fuera un obstáculo en el proceso de aprendizaje. Diseñamos para ello un cuestionario en forma de cuento, en el que se le preguntaba al alumnado de manera individual cuál sería la asignatura o área que incluiría en el centro educativo, si fuese la persona responsable para decidir las. Algunos alumnos/as contestaron el fútbol, otros el cine, otros el arte, etc. Partíamos, por tanto, sin que ellos lo supieran de sus experiencias de interés, como así quisimos denominarlas.

2ª Fase de investigación y formación inmediata e inicial. Se trata de la fase en la que tanto docente como alumnos/as investigan sobre las experiencias que han elegido. De la misma



forma, el docente debe formar al alumnado en el empleo de blogs, como herramienta o recurso para plasmar toda la información investigada.

Las experiencias de interés seleccionadas para cada grupo de alumnos/as debían adquirir sentido en el desarrollo del currículo. Su planteamiento y puesta en práctica tenían que ser presentados con un diseño del mismo modo atractivo o, al menos, que provocara una sensación de incertidumbre similar a la percibida en cualquiera de nuestras sesiones prácticas. Los entornos interactivos que nos ofrecían las TIC. y, dentro de ellos, los blogs, permitían la versatilidad y personalización del proceso de aprendizaje que buscábamos.

Se inició entonces un proceso de formación inicial en el uso de blogs, que abarcó contenidos como: creación del correo electrónico; como consecuencia, la creación del blog, el diseño de plantillas y su personalización; la creación de entradas y páginas nuevas; la inclusión de gadgets; inserción de presentaciones, imágenes, audios y vídeos. Para éstos últimos, tuvimos que modificar nuestra ruta de enseñanza, cambiando el rumbo hacia otro tipo de herramientas como ivoox, picassa, youtube, etc, entendiendo el significado y uso del lenguaje html, a través de los códigos que nos permiten, por ejemplo, insertar vídeos en nuestro blog. En definitiva, el alumnado adquirió una formación suficiente para desenvolverse en el manejo de su propio blog individual. A cada uno de los blogs individuales les atribuimos la función de portafolio y diario de trabajo, en cuanto que, observaríamos los progresos que el alumnado realizaría de forma autónoma respecto de los contenidos desarrollados durante el curso.

FASE 3: NEXOS DE UNIÓN CON CONTENIDOS-EJE DE EDUCACIÓN FÍSICA:

3ª Fase de significación. Consiste en hilvanar puntos de unión entre cada experiencia y las áreas curriculares de la Educación Primaria. Se podría decir que son las relaciones a priori que el docente y el alumnado tratan de buscar.

Uno de los ejemplos más claros de la fase de significación fue la experiencia de interés de “fútbol”, que consiguió extrapolarse al resto de áreas curriculares, confirmando su versatilidad y validez: dimensiones del terreno de juego, marcadores, clasificaciones, estadísticas, etc, con matemáticas; reglamento, nombres, etc, con lengua; estadios de fútbol, historia de clubs, conservación de césped, comunidades con equipos en primera división,... con conocimiento del medio; himnos con música; fútbol inglés y nacimiento del fútbol en Inglaterra con el área de Inglés...



FASE 4: DESARROLLO DEL CURRÍCULO DE INTERÉS

4ª Selección, formulación y organización de contenidos en bloques y desarrollo de objetivos y criterios de evaluación: Se trata de desarrollar los elementos curriculares a partir de las semejanzas entre el ahora vigente Real Decreto 126/2014 y las experiencias de interés detectadas en el grupo de alumnos/as.

FASE 5: ARTICULACIÓN Y CONCRECIÓN DE TAREAS-TIPO

5ª Fase de articulación y concreción de tareas-tipo. Se articulan las temáticas que más conectan cada experiencia con cada área curricular descubiertas en la fase anterior. A partir de cada temática, o nexo área-experiencia, se concretan posibles tareas que podrían proponerse al alumnado. Se realiza una lluvia de ideas sobre posibles situaciones problema a partir obtener productos finales relevantes.

Continuando con el fútbol, la fase de articulación y concreción de la experiencia de “fútbol”, se materializó por ejemplo en el área de lengua: El reglamento de un deporte podía servir como nexo de unión entre la experiencia de interés -en nuestro caso, fútbol- y el área en cuestión. Así, a partir del reglamento, se propusieron tareas relacionadas con el área, tales como identificación de palabras agudas, llanas y esdrújulas, búsqueda de sinónimos y antónimos, búsqueda de categorías gramaticales, análisis y resumen de textos. Estas actividades intermedias se articularon y secuenciaron para obtener el producto final relevante de “Propuesta de nuevas reglas que crearan un nuevo deporte”.

FASE 6: ELABORACIÓN DE PLANES DE TRABAJO

6ª Fase de discusión y nivelación de tareas tipo. En esta fase se debe producir una lluvia de tareas relacionadas con cada nexo experiencia-área. Se trata de completar con múltiples actividades las propuestas en la fase anterior. Esta fase se une prácticamente a la anterior. Es importante que las actividades propuestas además se organicen por niveles de resolución o niveles de competencia establecidos por el propio docente o grupo de docentes, en base a una serie de indicadores de logro. Este proceso de nivelación no debe ser interpretado en ningún caso, como elemento disgregador o “elitista”, sino como elemento motivador para el alumnado que va avanzando de nivel en nivel, a medida que ejecuta correctamente un número determinado de tareas en distintas situaciones. Ello provocará que cada alumno/a progrese de nivel en nivel, de curso en curso o incluso de ciclo en ciclo, permitiendo el trabajo en un centro



con aulas abiertas gracias a la autoevaluación que permite el trabajo de la evaluación utilizando como instrumento la rúbrica.

Se trataba de realizar una propuesta de actividades en orden creciente de dificultad, que contribuyeran además al desarrollo de las competencias básicas. Partiendo del concepto de tarea, propuesto por Vázquez y Ortega (2012), se trataba de graduar la adquisición de la competencia, diferenciando o delimitando sus componentes esenciales, adaptados, en este caso, a nuestras experiencias de interés. Así, tuvimos en cuenta los componentes de la tarea; es decir, unos aprendizajes imprescindibles, que se originaban a partir de los contenidos curriculares que se debían trabajar. En segundo lugar, el contexto en el que iba a adquirir sentido el aprendizaje y desarrollo de la tarea (en nuestro caso, siguiendo con el ejemplo de nuestra primera experiencia de interés, el fútbol). Y en tercer lugar, el indicador de logro que nos permitiría evaluar la consecución de dichas tareas y como consecuencia, su contribución, en mayor o menor medida al adecuado desarrollo de la/s competencia/s implicada/s.

FASES 7 Y 8: ORGANIZACIÓN Y RÚBRICA:

7ª Fase de organización y globalización: Se organizan las tareas propuestas para cada nexo experiencia-área, en bloques de contenido dentro de cada área. Estos bloques pueden ser diferentes a los propuestos por la administración, pero deben relacionarse con ellos.

Otra de las posibilidades que supuso el empleo del fútbol, en el área de Educación Física, fue su prolongación al área de matemáticas como ya hemos indicado anteriormente: Después de la fase anterior se encontró como nexo experiencia-área, las dimensiones del terreno de juego y para este nexo se propusieron actividades tales como comparación de medidas de los distintos terrenos de juego de España, suma de medidas de todos los campos, múltiplos de algún terreno de juego, etc.

Estas tareas pudieron organizarse y globalizarse dentro del bloque de “Operaciones con números naturales”. Constituían estas actividades y/o tareas tal y como indican Vázquez y Ortega (2012), tareas facilitadoras o intermedias. Es decir, nos facilitaban aprendizajes previos para poder resolver una gran tarea o tarea final, como indican estos autores. En nuestro caso, como tarea final, teníamos que comprobar el aforo del patio del centro, para recibir la visita de un número determinado de alumnos/as de otros centros para la puesta en marcha de una actividad complementaria con motivo del día de Andalucía.



8ª Fase transversal. Se trata de la fase que está presente en todo momento del proceso de aprendizaje. Cada alumno/a con la ayuda del docente, siempre que lo quisiera o necesitase, iba desarrollando su experiencia de interés en un blog individual, creado y gestionado de forma autónoma. Todas las fases, enumeradas anteriormente, se fueron plasmando en el blog. Supuso, por tanto, una fase al mismo tiempo de evaluación que se fue mejorando y modificando durante la práctica, con las decisiones que el alumnado y el docente determinaban. Un ejemplo de blog basado en una experiencia de interés, (en este caso, viajar) es: <http://unlargocamino.blogspot.com>. El resto pueden encontrarse en la dirección <http://efprincesasofia.blogspot.com>, en el gadget “blogs del alumnado”.

FASE 9: ESPONTÁNEA Y METAINTERÉS

9ª Fase espontánea y de metainterés: Entendemos que esta fase puede estar presente en cualquier momento o fase de cualquier proceso de construcción de conocimiento. Durante el transcurso del proceso de aprendizaje, el alumnado y el profesorado pueden efectuar modificaciones, aportando nuevos recursos de recogida de información, de búsqueda, nuevas tareas, experiencias de interés que fluctúan, etc

Entendemos que este proceso de aprendizaje se ajusta más a la individualidad de cada discente a partir de lo colectivo. La Educación Física, como sabemos constituye además un área que podría favorecer la autonomía del alumnado, provocando la presente investigación, y al mismo tiempo aumentar la motivación y la felicidad del alumnado para aprender.

No podemos obviar que se trata de un área como ya hemos afirmado que atrae al alumnado, y por tanto, puede constituir una experiencia de interés de algunos alumnos/as que deseen aprender por, para y a través de ella, el resto de áreas curriculares. Por este motivo, nos atrevemos a afirmar que se trata de un área que podría llegar a articular y fundamentar todo el proceso de enseñanza-aprendizaje que se lleve a cabo con el resto de áreas, pretendiendo probar en este sentido, que se trata de un área en el que efectivamente el alumnado desarrolla su autonomía para aprender.



CAPÍTULO III: PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA, FOCO Y OBJETIVOS DE INVESTIGACIÓN



CAPÍTULO III: PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA, FOCO Y OBJETIVOS DE INVESTIGACIÓN

3.1. Planteamiento del problema

El paradigma de enseñanza-aprendizaje actual, que plantea el sistema educativo español, apuesta por una pedagogía centrada en el alumno, que sea capaz de concederle autonomía y poder de autogestión en su propio aprendizaje. Si analizamos distintos documentos normativos a nivel estatal y autonómico, tales como el Real Decreto 1513/06 y el Decreto 230/07 antes referenciados, podemos comprobar la importancia que se otorga a la consecución de las ocho competencias básicas, debiendo contribuir a ello desde todas las áreas curriculares, incluyendo, en nuestro caso, el área de Educación Física. No obstante, percibimos que existe una situación de “vacío” en los centros educativos, en cuanto a cómo contribuir al desarrollo y más aún, a la evaluación, de cada una de las competencias básicas, desde cada área curricular. A nivel metodológico, creemos que no existen suficientes planteamientos para abordar dichas competencias de manera globalizada y, al mismo tiempo, se suelen confundir los contenidos con la significatividad que se extrae de cada competencia.

En concreto, desde el área de Educación Física, queremos resaltar su peculiaridad metodológica, por muchas razones (espacios, tiempos, organización del alumnado, etc), y su contribución al desarrollo de la autonomía del alumnado y a la adquisición de patrones que faciliten su capacidad para aprender. Nos planteamos para ello, la posibilidad de que el alumnado fuese capaz de dirigir sus propias sesiones de Educación Física a partir de la reflexión individual y un exhaustivo trabajo de campo e investigación, sobre el tema o contenidos que durante cada unidad didáctica estuviésemos aprendiendo. Surgen una serie de interrogantes a los que intentar responder, tales como:

- ¿Es capaz un alumno de sexto de Educación Primaria de colaborar y autogestionar sesiones de Educación Física de forma eficaz?
- ¿Aumenta el alumnado su autonomía en el aprendizaje a través de la autogestión de sesiones y edublogs?
- ¿Qué influencia tiene la acción tutorial en el área Educación Física teniendo en cuenta que el tutor/a es al mismo tiempo el especialista en Educación Física?
- ¿A través de sesiones autogestionadas, el resto de compañeros aprenden?



- ¿En qué nivel aprenden de forma autónoma los que autogestionan y en qué nivel los que atienden y reflexionan?
- ¿Se sentiría el alumnado más motivado y más feliz si es capaz de dirigir sus propias sesiones de forma autónoma?
- ¿En qué medida influyen sus intereses y motivaciones en el aprendizaje?
- ¿Son las TIC's en el área de Educación Física, herramientas imprescindibles para la adquisición autónoma de contenidos?
- ¿Influye el uso de edublogs en Educación Física, en el estado de ánimo del alumnado?

El problema de investigación nace, por tanto, de una serie de interrogantes, que orientan nuestra actuación hacia unos objetivos, que están delimitados en el apartado de objetivos de investigación.

Nuestro propósito es conocer si el alumnado al finalizar la etapa de Educación Primaria adquiere un grado de autonomía suficiente. De manera prescriptiva, podemos comprobar en la Orden de 10/08/07 sobre evaluación en Educación Primaria, que como docentes debemos valorar el grado de consecución adecuado de las competencias básicas, estableciendo en dicha normativa, para ello, cinco grados: malo, regular, adecuado, bueno y excelente.

Precisamente, la autonomía y la capacidad para aprender, que son las dos temáticas fundamentales de nuestra investigación, coinciden con dos de las competencias que la normativa recoge; la competencia de aprender a aprender y la competencia de autonomía e iniciativa personal. Es por ello, por lo que creemos que, en la actual normativa, no existen suficientes datos o indicadores para valorar si un alumno alcanza o no dichas competencias, o en el caso de nuestra etapa, contribuyen en un grado adecuado a su desarrollo. Hemos querido conocer evidencias que nos ayuden a aclarar el grado de consecución de las competencias de autonomía y de aprender a aprender, entendiendo además que ambas competencias pueden formar parte del mismo concepto, relacionándose inevitablemente la una y la otra.

De acuerdo con nuestra experiencia, pensamos que el aprendizaje se adquiere mejor si el alumno lo hace estando más feliz y más motivado. En este caso, intuimos y hemos querido



comprobar, si realmente hay una relación directa entre un aprendizaje autónomo y el nivel de felicidad y motivación de logro. Es decir percibimos y nos planteamos, si con una estimulación basada en provocar estados de ánimo positivos el alumnado responderá con mayor iniciativa y autonomía.

Por otro lado, valoramos la importancia que la sociedad actual está concediendo al avance tecnológico en todos los ámbitos y, aunque sabemos que en el área de Educación Física no siempre se usan elementos relacionados con las TIC, fue lo que nos motivó a emplearlo como herramienta. Haciéndonos eco de este hecho, consideramos que el uso de edublogs, podía ser un buen reclamo para acercar las tecnologías de la información y la comunicación al campo de la Educación Física, en cuanto que se trata de una herramienta que no implica permanecer en el interior del aula, sino únicamente conexión a internet; y además, nos puede proporcionar una información muy valiosa en múltiples aspectos (diario de aula, portafolio, adquisición de contenidos, interés por la investigación, etc.).

En síntesis:

- a. Encontramos una falta de definición de indicadores de logro y/o evidencias, que evalúen realmente la contribución del área de Educación Física al desarrollo de las competencias básicas (autonomía e iniciativa personal y aprender a aprender, en nuestro caso).
- b. Consideramos que se deben poner en marcha estrategias que partan de hacer feliz y motivar al alumnado, ya que pensamos que puede existir relación directa entre aprendizajes autónomos y duraderos y la felicidad y motivación del que aprende.
- c. Creemos que el empleo de las tecnologías de la información y la comunicación en el área de Educación Física contribuye al desarrollo de los tres conceptos anteriormente enunciados (autonomía, felicidad y motivación); a pesar del escaso uso que de ellas se hace en el área motivo de estudio.



3.2. Foco y objetivos de investigación

3.2.1. Foco de investigación

De acuerdo con este planteamiento, nuestro foco de investigación se define de la siguiente manera:

El alumnado incrementará su grado de autonomía en el aprendizaje en el área de Educación Física mediante el empleo de edublogs y la autogestión de las sesiones de Educación Física y, como consecuencia, transformará de forma positiva (hacia el locus interno) la atribución de la motivación de logro, y aumentará la felicidad y las relaciones interpersonales.

3.2.2. Objetivos generales y específicos en la investigación

Como objetivos generales:

- Identificar evidencias de aprendizaje autónomo a través del empleo de sesiones autogestionadas y edublogs individuales y colectivos.
- Comprobar si la intervención basada en una metodología de trabajo de aprendizaje autogestionado (sesiones autogestionadas y edublogs) aumenta el grado de felicidad del alumnado.
- Verificar si el trabajo autónomo transforma de forma positiva la atribución de la motivación de logro del alumnado en el área de Educación Física.
- Evidenciar qué tipo de relación existe entre autonomía en el aprendizaje, felicidad en el aprendizaje y atribución de la motivación de logro.

Como objetivos específicos o secundarios:

- Valorar el grado de adquisición de contenidos del área de Educación Física por medio de sesiones autogestionadas y edublogs, en función de las calificaciones obtenidas y las evidencias encontradas.
- Comprobar la contribución del uso de blogs al desarrollo de la autonomía del alumnado, y su relación con la toma de conciencia y adquisición de los contenidos del área.
- Observar si las relaciones personales entre docente-alumnos/as y alumnos/as-alumnos/as mejoran tras la intervención.



- Conocer evidencias de control interno y de control externo en relación con la motivación de logro.
- Valorar la importancia que le otorgan diferentes agentes educativos al empleo de una metodología de enseñanza basada en la autonomía, felicidad y motivación.





CAPÍTULO IV: METODOLOGÍA DE LA INVESTIGACIÓN



CAPÍTULO IV: METODOLOGÍA DE LA INVESTIGACIÓN

4.1. Consideraciones iniciales: justificación.

En cuanto a la selección de los participantes, entendemos que la investigación sería más significativa con un grupo de sexto de Educación Primaria, ya que culminan la etapa y nos proporciona datos más concretos y fiables. Consideramos, en este sentido, que si seleccionáramos grupos de niveles inferiores, quizá no tuvieran la madurez suficiente, o simplemente no se corresponden con los objetivos que perseguimos, enfocados prescriptivamente, a alcanzar al finalizar la etapa.

Seleccionamos el estudio de casos, ya que no pretendemos generalizar sino proporcionar información que pueda ser contrastada en futuras investigaciones y obtener evidencias de una situación concreta. Además, pensamos que la investigación debía llevarse a cabo, como mínimo, en un centro de línea dos, para diferenciar dos grupos, experimental y control, y así poder posteriormente contrastar los resultados.

No existen investigaciones similares realizadas en la zona geográfica en la que vamos a actuar, Huéscar, un municipio de la zona norte de Granada, situada en un entorno rural que puede dar lugar a comparar los resultados que obtengamos también con investigaciones futuras que puedan realizarse en zonas urbanas.

Respecto al tiempo, se decide actuar fundamentalmente durante el tercer trimestre del curso, aunque la intervención, de manera inevitable comenzaría en el inicio del curso, ya que el doctorando (investigador principal) era el tutor del grupo experimental. Además, durante el tercer trimestre, se trabajarían contenidos desconocidos para el alumnado, ya que se trataba de juegos y deportes alternativos, lo que concedería una mayor importancia a los hallazgos que pudiésemos encontrar.

4.2. El paradigma cualitativo. Tipo de investigación

Tal y como indica Pérez (1994), en la práctica acabamos actuando como si el único conocimiento aceptable fuera el que obedece a principios metodológicos únicos. El término metodología designa, de acuerdo con Taylor & Bogdan (1986), *la manera en que enfocamos los problemas y buscamos las respuestas*.

En este sentido, hemos de considerar en nuestro estudio la posibilidad de emplear una metodología que apueste por la interpretación y, al mismo tiempo, por el control científico. En cualquier caso, tal y como indica Pérez (1994), es evidente que el paradigma que se adopte condicionará los procedimientos de estudio que rijan la investigación, pues cada paradigma, cuantitativo y cualitativo, mantiene una concepción diferente de lo que es: cómo investigar, qué investigar y para qué sirve la investigación.

Si tenemos en cuenta el espíritu líquido “baumaniano” que caracteriza la sociedad actual, existe una mayor preocupación por lo subjetivo, huyendo del objetivismo científico, de las teorías que dominan la razón. Es decir, el postmodernismo privilegia el carácter espontáneo e intenta el equilibrio, no a través del objetivismo moderno, sentencioso, sino mediante la importancia relativa del subjetivismo presente en la construcción de cada individuo, de nuevas ideas válidas y particulares que puedan servir de guía para el progreso.

Stake (1995) sitúa las diferencias fundamentales entre la investigación cualitativa y la cuantitativa en tres aspectos fundamentales:

- La distinción entre la explicación y la comprensión como propósito del proceso de indagación. El objetivo de la investigación cualitativa es la comprensión, centrando la indagación en los hechos, mientras que la investigación cuantitativa fundamentará su búsqueda en las causas, persiguiendo el control y la explicación.
- La distinción entre el papel personal e impersonal que puede adoptar el investigador. En la investigación cualitativa el investigador adopta un papel personal, interpretando los sucesos y acontecimientos desde los inicios de la investigación, frente a la posición mantenida desde los diseños cuantitativos en los que el investigador debe estar “libre de valores” e interpretar una vez que los datos se han recogido y analizado estadísticamente.
- La distinción entre conocimiento descubierto y conocimiento construido. El investigador cualitativo no descubre, sino que construye el conocimiento.



Aunque nuestra investigación es de tipo, principalmente, cualitativo, en determinados momentos de la misma, hemos utilizado instrumentos complementarios del ámbito cuantitativo (escalas de autonomía, felicidad y motivación); entendiendo la necesidad e importancia de la investigación mixta, de manera que la riqueza de un tipo complementa al otro. En este sentido, entendemos, que debe existir una cierta flexibilidad en el uso de algunas técnicas. Según Guerrero López (1991): *En las Ciencias de la Educación comienza a hablarse de la investigación etnográfica, fenomenológica, de paradigma ecológico, naturalista, interpretativo*; pero sin excluir la participación auxiliar de otros métodos más cuantitativos que pueden confirmar los estudios en educación. Por esto recurrimos al sentido mixto, en la triangulación y complementación de datos para el estudio.

El camino y procedimiento que se sigue en el estudio e investigación, tiene que ser de tal naturaleza que pueda indagar la producción de significados. Los indicadores externos y observables de los acontecimientos sucedidos no pueden tener un tratamiento como si fuesen unidades uniformes que sean susceptibles de suma y resta. Será por tanto necesario utilizar procedimientos que nos permitan llegar a comprender el significado de tales indicadores, situándolos en el contexto físico, psicosocial y pedagógico que los condiciona.

Por esta razón, en el ámbito de la investigación de tipo social se puede observar un abandono progresivo de la epistemología positivista y una mayor tolerancia de enfoques fenomenológicos e interpretativos. Existe pues una perspectiva hermenéutica e independiente, también denominada naturalista, cualitativa, humanista, etnográfica o simbólica, que parte en su enfoque de sustituir las nociones científicas de explicación, predicción y control, por una de tipo interpretativa de comprensión, significación y acción.

En resumen, al intentar recoger evidencias de aprendizaje autónomo o autogestión del aprendizaje, pretendemos describir lo que ocurre durante nuestras sesiones de Educación Física y después de las mismas, a través de blogs individuales. Nuestro objetivo es describir y analizar la información extraída, pudiendo categorizar nuestra investigación como descriptiva de acuerdo con Bisquerra (1989) y dentro de este tipo, analítica, aproximándonos al significado de los fenómenos sociales que este mismo autor atribuye a la propia naturaleza de la investigación naturalista.

En cualquier caso, hemos de indicar que la presente investigación muestra perfiles etnográficos, ya que los participantes dan sentido y significado propio a sus acciones en el contexto de aprendizaje, en base a una interacción social y reflexión individual. La investigación no la podemos considerar únicamente descriptiva sino también comprensiva e interpretativa partiendo de fenómenos observados que implican teorizaciones.

En tercer lugar hemos de caracterizar nuestro trabajo desde el prisma de la investigación-acción, ya que los participantes adoptan un papel protagonista a la hora de tomar decisiones que pueden conducir a una mejora. Tal y como añaden Kemmis & McTaggart (1988), se trata de un proceso dinámico, en el que ninguna de las fases del mismo es completa y tiene un sentido excluyente en sí misma, sino que todas las fases se complementan y completan unas a otras; siendo estas fases la planificación, la acción, la observación y la reflexión; destacando especialmente en esta investigación el carácter transversal de cada una de ellas.

Se trata de un estudio de un grupo de alumnos/as concreto, por lo que hemos de encuadrarla dentro del estudio de casos, teniendo en cuenta además la definición que hace del mismo Pérez (1994): *El estudio de casos puede definirse como una descripción con profundidad, holística y un análisis de una entidad singular un fenómeno o unidad social. Los estudios de casos suelen ser descriptivos y heurísticos y se basan en el razonamiento inductivo al utilizar en la investigación múltiples fuentes de datos.*

Finalmente se trata de un estudio longitudinal, en cuanto que se pretende investigar al grupo participante en relación a una serie de variables, que delimiten la consecución de nuestros objetivos, durante un período de tiempo determinado, observando al alumnado en repetidas ocasiones y mediante distintas fuentes.

4.2.1. La etnografía como método

Etimológicamente, el término "etnografía" significa la descripción (grafé) del estilo de vida de un grupo de personas habituadas a vivir juntas (ethnos). "Por lo tanto, el 'ethnos', que sería la unidad de análisis para el investigador, no sólo podría ser una nación, un grupo lingüístico, una región o una comunidad, sino también cualquier grupo humano que constituya una entidad cuyas relaciones estén reguladas por la costumbre o por ciertos derechos y obligaciones recíprocos" (Martínez, 1999).



En el campo de la investigación socio-educativa, la Etnografía constituye una alternativa metodológica que se diferencia de los métodos tradicionalmente empleados en este campo y de los métodos convencionales, que por mucho tiempo fueron exclusivamente aceptados y recomendados para la investigación educativa. Este método constituye una estrategia no convencional cuyo proceso metodológico se centra más en "lo cualitativo" que en "lo cuantitativo".

Tratamos por tanto de describir las acciones de un conjunto de participantes dentro de su propio contexto social, partiendo de su realidad más cercana, recogiendo mediante la observación aquellas evidencias que resulten significativas para responder al fin de la investigación. Además, es preciso llevar a cabo este proceso desde la perspectiva del etnógrafo. Es decir, relacionando supuestos teóricos con la cultura estudiada entendida en su totalidad, construyendo así el objeto de investigación.

Consideramos también, de acuerdo con Gutiérrez y Denis (1989), que no podemos centrarnos únicamente en describir, sino aumentar nuestro horizonte investigador y orientarlo a obtener una visión más amplia, compleja y relevante. La Etnografía debe contemplar mucho más que la descripción, incluye también la comprensión e interpretación de fenómenos hasta llegar a teorizaciones sobre los mismos. Intentando ir más allá de la descripción con nuestro enfoque, realizando grabaciones y audios, además de utilizar las TIC como recurso para aglutinar sensaciones y experiencias de los participantes, queremos reflexionar constantemente sobre la realidad en la que investigamos, realizando aproximaciones hipotéticas, que han sido redefinidas continuamente, hasta construir teóricamente la interpretación de los resultados observados y obtenidos.

Y si buscamos obtener datos descriptivos de una realidad, de un contexto concreto, entendemos que es importante abarcar como si de círculos concéntricos se tratara, entornos que han influido inevitablemente en las acciones de los participantes; su entorno social y familiar, además del institucional.

En base a las aportaciones de Gutiérrez y Denis (1989), podemos destacar las siguientes características del método etnográfico:



- Estar basada en la contextualización. La etnografía centra la atención en el contexto antes que en alguno de sus componentes en particular. La información que recaba el investigador debe ser interpretada en el marco contextual de la situación o medio en el cual es recolectada. Es necesario relacionar permanentemente los incidentes más relevantes con el más amplio contexto social, partiendo de incidentes claves que se toman como puntos de referencia concretos y ejemplo del funcionamiento de una organización social. En la investigación etnográfica se trata de descubrir lo significativo, lo importante, lo que se aprecia más relevante dentro del conjunto.
- Ser naturalista. La recolección de información de un estudio etnográfico supone la observación del hecho en su ambiente natural. El contexto y el aspecto a ser observado no se analizan en forma separada sino que son estudiadas en su interrelación espontánea y natural. El sitio donde ocurre el fenómeno es el centro de actuación del investigador etnográfico.
- Estudiar la cultura como unidad particular. El propósito fundamental de un estudio etnográfico es describir una cultura o una parte de ella dentro de una organización. Su interés es comprender el punto de vista y la forma de vida de los nativos, los que pertenecen naturalmente a esa cultura. Cuando el etnógrafo estudia una cultura aborda tres aspectos: qué hace la gente, qué sabe la gente y qué cosas fabrica y utiliza la gente. Tales aspectos conforman la conducta cultural, el conocimiento cultural y los objetos culturales. En la realidad, estos elementos se encuentran entremezclados pero el etnógrafo debe identificarlos claramente, descubriendo el significado de la gente asignada a cada uno de ellos.
- Ser cualitativa. La explicación que ofrece la etnografía acerca de la realidad cultural es eminentemente cualitativa, empleando expresiones textuales de las personas participantes. Hace énfasis en la calidad antes que en la cantidad, lo cual no implica la exclusión total de datos cuantitativos.
- Ser intersubjetiva. La objetividad etnográfica es una objetividad intersubjetiva. Entra en el juego la subjetividad del investigador y la de los sujetos participantes. La etnografía personaliza el trabajo científico, pues quien investiga participa e interactúa directamente con los individuos involucrados en la situación que estudia.



- Ser flexible. El investigador no enfrenta la realidad bajo esquemas teóricos rígidos, sino prefiere que la teoría emerja de los datos en forma espontánea. No se requiere la formulación de hipótesis preconcebidas, éstas surgen de la situación observada y se conciben como aproximaciones hipotéticas sometidas a una constante redefinición.
- Ser cíclica. Las actividades o pasos se repiten una y otra vez de acuerdo a la información que van arrojando las observaciones. Es válido que el etnógrafo avance al próximo paso del ciclo sin tener resuelto el anterior, ya que luego tendrá oportunidad de reajustar, modificar o completar si así lo considera conveniente o lo exige el proceso mismo.
- Ser holista. La etnografía aprueba la realidad cultural como un todo en el cual cada una de las conductas o eventos tiene un significado en relación con el contexto global.
- Ser inferencial. La investigación etnográfica describe y explica una realidad cultural haciendo inferencias, induciendo, ya que la cultura y el conocimiento de una sociedad no pueden observarse directamente. Hacer inferencias implica un proceso mental que consiste en razonar acerca de evidencias que se perciben por medio de los sentidos para llegar más allá de lo que se ve, se escucha o se siente y, sobre esta base, llegar a conclusiones acerca del fenómeno percibido.
- Conllevar un estudio de casos, no la generalización. Los estudios etnográficos tratan sobre situaciones específicas las cuales son investigadas en forma intensiva. La explicación formulada por el etnógrafo ante la cultura que estudia es válida sólo para el contexto de dicha cultura, aunque establezca relaciones con un contexto global más amplio, sus conclusiones no son generalizaciones sobre el mismo
- En la etnografía se comienza con una actitud consciente de que se ignora todo. Es importante averiguar el punto de vista de las personas que pertenecen al grupo investigado. La actividad del etnógrafo está relacionada con teorías sustantivas, definidas como aquellas proposiciones que se centran en determinados aspectos de poblaciones, escenarios o tiempos.
- La etnografía utiliza un modelo metodológico cíclico, contrario al patrón lineal empleado por otras disciplinas de las Ciencias Sociales. Los procedimientos etnográficos tienden a superponerse y ocurrir simultáneamente. La información recolectada y las teorías



emergentes se usan para reorientar la recolección de la nueva información. El trabajo de campo es la característica distintiva de la metodología etnográfica.

Desde una dimensión práctica, Hammersley y Atkinson (1994) (citados por Rodríguez, Gil y García, 1996) conceptualizan la etnografía como una forma de investigación social que se caracteriza por:

- Un fuerte énfasis en la exploración de la naturaleza de un fenómeno social concreto, antes que ponerse a comprobar hipótesis sobre el mismo.
- Una tendencia a trabajar con datos no estructurados, es decir, datos que no han sido codificados hasta el punto de recoger datos a partir de un conjunto cerrado de categorías analíticas.
- Se investiga un pequeño número de casos, quizás uno sólo (estudio de casos), pero en profundidad.
- El análisis de datos que implica la interpretación de los significados y funciones de las actuaciones humanas, expresándolo a través de descripciones y explicaciones verbales, adquiriendo el análisis estadístico un plano secundario.

4.2.2. La investigación-acción

El concepto de la investigación-acción tiene sus orígenes en los trabajos del psicólogo Lewin y cols. (1946), que la aplicó durante muchos años en una serie de experimentos. Una de las características peculiares de este método, que conecta con nuestro foco de investigación relacionado con la autonomía de aprendizaje, es que las personas afectadas por los cambios planificados tienen una responsabilidad primaria en la toma de decisiones relacionadas con una acción críticamente informada, que puede conducir a una mejora. Con respecto a lo anteriormente mencionado, Lewin describió la investigación-acción como un proceso de peldaños en espiral, cada uno de los cuales se compone de planificación, acción y evaluación del resultado de la acción.

Así, nuestro proceso de investigación-acción, comienza con la idea general de que es deseable alguna clase de mejora o cambio como la autonomía, la felicidad y la atribución de la motivación de logro; se describen las preocupaciones mediante la observación, se realiza una exploración sobre el comportamiento de los demás y se intenta descubrir qué puede hacerse.



Una vez localizado el foco de estudio, los miembros del grupo planifican la acción conjunta, actúan, observan individual o colectivamente y reflexionan conjuntamente. Se reformula más críticamente la planificación informada.

Una vez identificado el tema en cuestión, se introducen los cuatro aspectos fundamentales de la investigación-acción. Con respecto a esta cuestión, Kemmis y McTaggart (1988) ponen de manifiesto que existe una complementariedad dinámica que relaciona a los cuatro aspectos en un ciclo y, en último término, en una doble espiral que relaciona a los ciclos de naturaleza similar. Cuando aplicamos el método de investigación acción seguimos de manera sistemática los siguientes pasos:

- a. Desarrollamos un plan de acción, críticamente informado, para que produzca una mejora en aquello que ya está sucediendo (Sesiones autogestionadas de Educación Física y edublogs colectivos e individuales).
- b. Una actualización para poner el plan en práctica. Durante las propias sesiones de clase y observando el trabajo del alumnado con el blog individual, se realizan nuevas conceptualizaciones e inferencias.
- c. La observación de los efectos de la acción críticamente informada, en el contexto en el que tiene lugar.
- d. La reflexión, en torno a esos efectos, como base para planificar de nuevo una acción críticamente informada posterior, etc., a través de ciclos sucesivos.

El investigador ha de contar con las aportaciones de los informantes en razón a que el grupo conduce a la reconstrucción del significado de la situación social y proporciona la base para un plan revisado. Por tanto, podríamos afirmar que la reflexión es descriptiva y con la participación de otros, implicando la identificación, a través de un retrato, de la situación que se plantea de la vida y el trabajo en esa situación.

En cualquier caso, se trata de un proceso dinámico, líquido en cuanto que se solapan unas fases con otras, en cuanto que las evidencias encontradas te pueden hacer retroceder o avanzar. La investigación-acción implica un talante democrático en el modo de hacer investigación, no pudiendo hacerse de forma aislada o individualizada. Por tanto, hay una

implicación del grupo, es decir, se considera fundamental llevar a cabo la toma de decisiones de forma conjunta.

4.2.3. El estudio de casos

El método de estudio de casos nació en Estados Unidos entre 1908 y 1920 en el seno del Business School de la Universidad de Harvard. Fue el profesor Copeland quien, apoyado por el rector de dicha universidad, lo introdujo como método didáctico en la formación de los futuros profesionales del derecho.

Los profesores Pérez Gómez y Gimeno Sacristán (1990) fueron pioneros al aplicarlo en el programa de evaluación de la reforma de ciclo superior (territorio MEC). No obstante no siempre ha sido bien considerado por toda la comunidad investigadora, ya que huía de la uniformidad de los estudios experimentales predominantes hasta el momento en que comenzó a emerger. Lejos de globalizar resultados, el estudio de casos se acerca a lo concreto, a lo idiosincrásico. Así de acuerdo con Walker, (1983): *El estudio de casos es el examen de un ejemplo en acción. El estudio de unos incidentes y hechos específicos y la recogida selectiva de información de carácter biográfico, de personalidad, intenciones y valores, permite al que lo realiza, captar y reflejar los elementos de una situación que le dan significado... (Existe en el estudio de casos) una cierta dedicación al conocimiento y descripción de lo idiosincrásico y específico como legítimo en sí mismo.*

El estudio de casos requiere, por tanto, de un compromiso con la investigación, desde el punto de vista ético, en cuanto que necesariamente el etnógrafo investiga desde la individualidad, desde el subjetivismo como “instrumento”, intentando crear o “inventar” una realidad observada directamente. En este sentido, implica una relación social en un contexto definido, en el que deben interaccionar principios de equidad, responsabilidad, protección tales como los propuestos, en la tabla 14, por Simons (1987, 1989) Kemmis y Robottom (1981) y Angulo (1993):



Tabla 14. Principios éticos (Tomados y adaptados por LACE de Simons 1987, 1989; Kemmis y Robottom 1981 y Angulo 1993).

CRITERIO	EXPLICACIÓN
Negociación	- entre los participantes sobre los límites del estudio, la relevancia de las informaciones y la publicación de los informes.
Colaboración	- entre los participantes, de tal manera que toda persona tenga el derecho tanto a participar como a no participar en la investigación.
Confidencialidad	- tanto con respecto al anonimato de las informaciones (si así se desea) y especialmente con el alumnado, como con respecto a la no utilización de información o documentación que no haya sido previamente negociada y producto de la colaboración.
Imparcialidad	- sobre puntos de vista divergentes, juicios y percepciones particulares y sobre sesgos y presiones externas.
Equidad	- de tal manera que la investigación no pueda ser utilizada como amenaza sobre un particular o un grupo, que colectivos o individuos reciban un trato justo (no desequilibrado ni tendencioso), y que existan cauces de réplica y discusión de los informes.
Compromiso con el conocimiento	- que quiere decir, asumir el compromiso colectivo e individual de indagar, hasta donde sea materialmente posible, las causas, los motivos y las razones que se encuentran generando y propiciando los acontecimientos estudiados.

Son todos ellos principios éticos que deben primar durante la recogida de información. Es por ello, por lo que la propia selección de los instrumentos, influirá en la graduación y aplicación de estos principios, dependiendo, en segundo término, pero no con menor importancia, de la rigurosidad de los mismos. Tal y como indica el Grupo LACE (1999): *De la considerable variedad de estrategias y técnicas que pueden ser empleadas en una investigación de Estudio de Caso 'no cuantitativo' tenemos que detenernos y centrarnos preferentemente en dos: la entrevista etnográfica y la observación participante. A las que podemos añadir la recogida y análisis de información documental.*

Son estos dos instrumentos de carácter cualitativo los que mayor peso han tenido en nuestra investigación, existiendo un proceso de negociación necesario desde el punto de vista etnográfico, que ha otorgado mayor claridad en los resultados obtenidos. En definitiva se trata de conceder el realismo necesario que precisa cualquier investigación.

Se podría pensar sin embargo, en el debate existente en torno a la validez científica del empleo de métodos basados en la calidad en relación con aquellos métodos que se basan en la cantidad, que además se intenta objetivar. En este sentido, Zanotti (2003) predice el redescubrimiento de un nuevo tipo de racionalidad, esa racionalidad humana de la cual la racionalidad matemática es sólo un aspecto. También predice que poco a poco las ciencias llamadas exactas volverán a ser más humildes, y que poco a poco se volverá a hablar de las ciencias como lo que realmente son: parte de las humanidades. De acuerdo con ello, podríamos recurrir a la definición de ciencia propuesta por Sanguinetti (1994), que la entiende como el conocimiento ordenado y mediato de los entes y sus propiedades, por medio de sus causas.

El estudio de casos se justifica desde el razonamiento lógico, desde la fortaleza que adquiere la inferencia lógica del investigador en torno a hechos observados y observables, adquiriendo solidez y relevancia por el fenómeno estudiado y el contexto en el que se lleva a cabo.

4.2.4. El estudio longitudinal

En nuestro trabajo, la aplicación metodológica se perfila y tiende a ser un estudio longitudinal, donde se pretende observar evidencias de aprendizaje autónomo, mediante la aplicación de sesiones autogestionadas a lo largo de un trimestre en particular y un curso en general y el empleo de un blog de Educación Física durante el mismo curso escolar, haciendo uso para ello de una serie de instrumentos que garanticen una observación más exhaustiva, tales como el vídeo. Se trata de una investigación que se desarrolla en distintas fases y momentos a lo largo del tiempo. La investigación y el estudio longitudinal son, una observación de un grupo experimental de 6º curso, como ya hemos indicado, antes durante y después de la implantación de las sesiones autogestionadas antes mencionadas.

Inicialmente nos dedicamos a proponer una serie de sesiones impartidas por el docente investigador, sobre distintos núcleos temáticos relacionados de manera global con los contenidos y objetivos propuestas en la normativa actual. En dichas sesiones no se ha adelantado al grupo experimental información alguna sobre la investigación posterior que se iba a desarrollar, para no influir en el tipo de decisiones autónomas y espontáneas que en un futuro pudieran darse. Sí que se informó al alumnado, antes de comenzar con el trabajo de campo de la investigación, para que diesen su consentimiento, al mismo tiempo que sus tutores legales

mediante autorización firmada. Fue así como comenzaron a distribuirse las diferentes sesiones por parejas y por temáticas (juegos y deportes alternativos, expresión corporal), al azar. Dichas sesiones se temporalizaron y se determinó una fecha concreta a cada pareja que comenzó a prepararse su sesión. Cada sesión se iba grabando y, al mismo tiempo, el alumnado iba plasmando en su blog sobre Educación Física sus impresiones y describía de manera subjetiva las sesiones experimentadas. Estas acciones se han ido complementando de manera transversal con la actuación del docente investigador a través de estrategias empleadas en tutoría en otras áreas, con el mismo grupo.

El método longitudinal se plantea como una búsqueda de información a lo largo del tiempo, que pueda determinar la máxima estabilidad en el proceso de desarrollo del estudio. La investigación y el estudio longitudinal son una observación repetida de los grupos participantes. Para Ruiz Pérez (1987), los estudios longitudinales son aquellos en los que una persona o grupo de personas son estudiados a lo largo de períodos de tiempo de larga duración. Este proceso proporciona gran seguridad y consistencia a la hora de analizar la población objeto de estudio.

4.3. Diseño de la investigación. Tipo de estudio.

Se trata de una investigación mixta desde el punto de vista metodológico, ya que combina lo cualitativo con lo cuantitativo. De acuerdo con Salamanca y Martín-Crespo (2007), el diseño de una investigación cualitativa destaca por las siguientes características generales:

- Es flexible y elástico, es decir, puede adaptarse a lo que se descubre mientras se recogen los datos.
- Implica la fusión de diferentes metodologías.
- Tiende a ser holística, ya que se esfuerza por comprender la totalidad del fenómeno de interés.
- Se concentra en comprender el fenómeno o el entorno social. No busca hacer predicciones sobre dicho entorno o fenómeno.
- Exige gran dedicación por parte del investigador, que generalmente deberá permanecer en el campo durante periodos prolongados.
- El propio investigador es el instrumento de investigación.



- Requiere de un análisis continuo de los datos, lo que determinará las estrategias a seguir.
- Impulsa al investigador a construir un modelo de lo que se intuye en el ambiente social o de lo que trata el fenómeno de interés.
- Analiza el cometido del investigador y sus propios sesgos o prejuicios.

4.4. Participantes

4.4.1. Grupo experimental

En cuanto al grupo experimental, se trata de un grupo de 24 alumnos y alumnas de tercer ciclo de Educación Primaria, de los cuales 13 son niñas y 11 son niños (que conforman una clase). Hay dos alumnos repetidores que presentan un nivel de competencia curricular de 2º y 1º de Educación Primaria, por lo que no realizan las tareas del grupo y se mantendrán al margen de la investigación; y un alumno repetidor el curso pasado. Los tres casos no se corresponden con el rango de edad investigado y serán excluidos del grupo experimental. De esta manera el grupo queda reducido a 21 alumnos/as, de los cuales 13 son chicas y 8 son chicos, cuyas edades comprenden de los 10 a 12 años. Justificando la elección de la muestra, entendemos que el hecho de que el alumnado del grupo experimental, presente buena disposición hacia el trabajo con blogs, ya que han trabajado con este recurso para el desarrollo del área de Lengua durante el presente curso, adquiriendo por tanto, la formación suficiente para gestionar su blog individual de Educación física, es una razón que ayuda a comprobar la consecución de objetivos.

Además, desde el punto de vista del investigador, el grupo al que se dirige la investigación, se corresponde con su tutoría, por lo que puede dominar las variables externas (contaminadoras) que puedan influir en los resultados. La investigación surge después de observar cambios en la actitud de este alumnado concreto, tras aplicar técnicas en otras áreas que fomentaban la autonomía, tales como textos de expresión libre, monografías libres, “fútbol matemático” (juego de resolución de problemas), reportajes de investigación, poemas colectivos, cortometrajes, gestión de un programa de radio escolar, etc. Por otro lado, la zona del Altiplano (Granada), deprimida a nivel social y económico, puede aportar nuevas perspectivas y líneas de investigación en cuanto que podremos comprobar la influencia del contexto respecto a antecedentes situados en núcleos urbanos.



4.4.2. Grupo control

El grupo control cuenta con 19 alumnos de los cuales 8 son niños y 11 son niñas. Pertenecen al mismo nivel educativo, 6º curso de Educación Primaria y, en este caso, se les ha impartido Educación Física sin emplear las estrategias que motivan la investigación por otro maestro del centro. Otra de las peculiaridades que justifican la elección como muestra de ambos grupos, es que al llegar al tercer ciclo, se mezcló al alumnado, equiparando el nivel de competencia académica de ambos grupos, con el fin de que no existieran diferencias a priori.

Además, el contexto educativo en el que se ubica la investigación supone una dificultad importante de intervención, la implicación de los diferentes agentes: alumnado, familias, docentes, y la Delegación de Educación de la Provincia de Granada, hacen que la participación de un número mayor de grupos sea difícil, a lo que hay que sumar la dificultad añadida de implicar a un mayor número de maestros o grupos de alumnos para incrementar el número de grupos experimentales.

Respecto al entorno en el que se ubica la muestra, se trata de un entorno deprimido, el Altiplano de Granada, en una población de unos 9000 habitantes aproximadamente, con bastantes zonas y parajes naturales en los que practicar actividad física. Así, se puede decir, que el juego y el deporte se desarrollan sobre todo en el medio natural y en la calle. El centro está formado por un total de 408 alumnos/as, donde se imparten las etapas de Educación Infantil y Educación Primaria. Es de línea 2, con 12 unidades para Educación Primaria y dos maestros especialistas de Educación Física. Hay una media de 24 alumnos/as por clase. En cuanto a los elementos materiales que puedan afectar al proyecto de investigación, en relación a los elementos específicos, se dispone de un salón de usos múltiples y de un patio bastante amplio con dos pistas de balonmano y tres canastas. Junto a las pistas, hay un pequeño almacén donde se guarda todo el material del área. Por último, en cuanto a los elementos personales, el funcionamiento del profesorado es el adecuado existiendo un buen clima de trabajo. Prueba de ello es la puesta en marcha de un proyecto de trabajo basado en la lectura, en el tercer ciclo de la etapa de Educación Primaria, bajo el enfoque performático y rizomático que tiene el presente proyecto.

4.4.3. Colaboradores

Se trata del profesorado que interviene directamente con el alumnado: una maestra de religión, una maestra de Música, una maestra de inglés y un maestro como principal informante,



de Plástica y Conocimiento del Medio, que además es especialista de Educación Física en el grupo control. Todos ellos, excepto la maestra de Religión, participan en un proyecto globalizado iniciado este curso en el tercer ciclo, por lo que presentan buena predisposición para el trabajo colaborativo. Además, participa un miembro del Equipo Directivo, la Directora del centro, que también entra en el aula para apoyar al alumnado repetidor e imparte clase por las tardes, dentro del Programa de Acompañamiento, a determinados alumnos y alumnas del grupo. En cuanto a las familias, este es el segundo curso en el que se mantiene contacto directo con ellas, al ser el tutor del aula a lo largo del ciclo. En este sentido, existe un buen clima de relación y predisposición a participar en las tareas de clase. Son, por regla general, familias estructuradas por lo que el clima familiar es favorable. Otros colaboradores han sido: el Inspector de Educación de zona y varios grupos de docentes de distinta procedencia (docentes funcionarios de carrera especialistas en Educación Física; docentes de la Universidad de Jaén; docentes que han terminado la fase de prácticas de la Universidad de Jaén, que participaron en diferentes grupos de discusión).

En relación con los docentes funcionarios de carrera especialistas en Educación Física, han configurado el primer grupo de discusión. Se trataba de un grupo de expertos en el área, utilizando como criterio para su selección que al menos tuvieran cinco años de experiencia docente. El segundo grupo de discusión lo conforma un grupo de docentes de la Universidad de Jaén. Éstos procedían de distintas áreas: Pedagogía, Lengua, Ciencias, Educación Física Deportiva y Didáctica de la Expresión Corporal. Por último, el grupo de docentes de Educación Física, que habían finalizado sus prácticas en la Universidad de Jaén, fue seleccionado utilizando como criterios el azar y la voluntad para participar en la investigación.

4.5. Instrumentos de investigación

4.5.1. Instrumentos cuantitativos

Se engloban dentro de los instrumentos cualitativos la escala de autonomía de Reinboth y Duda (2006), la Escala de Felicidad de Godoy-Izquierdo y Godoy (2008) y la Escala Atribucional de Motivación de Logro (EAML) de Manassero Mas y Vázquez Alonso (1997).

4.5.1.1. Escala de Autonomía de Reinboth y Duda (2006)

Para la evaluación de la Autonomía se empleó la Escala de Autonomía Percibida en el Deporte, en nuestro caso aplicada al ámbito de la Educación Física, elaborada por Reinboth y Duda (2006), a partir de escalas previas. Está compuesta por 10 ítems que evalúan dos facetas



de la autonomía percibida: la elección / toma de decisión y los aspectos volitivos en el contexto. Se le solicita al alumnado que indique cómo se sienten en general cuando participan en las sesiones de Educación Física; por ejemplo: En Educación Física: “Me siento libre de expresar mis ideas y mis opiniones”. Las respuestas se recogen en una escala tipo Likert de siete puntos, con un rango que oscila desde nada verdadero (1), hasta muy verdadero (7). La fiabilidad de la escala ha sido confirmada en investigaciones previas (Reinboth y Duda, 2006).

En cuanto a su procedimiento, se realizó a una breve explicación sobre el método para responder a las preguntas. El alumnado reprodujo las instrucciones sin dar más indicaciones.

4.5.1.2. Escala de Felicidad de Godoy-Izquierdo y Godoy (2008)

Godoy-Izquierdo y Godoy (2008) elaboraron una escala de felicidad, que se ha adaptado a Educación Primaria. En este caso, el uso de escalas admite respuestas que oscilan entorno a intervalos cuya distancia de uno a otro es similar. Además hemos intentado que las preguntas realizadas se adapten desde el punto de vista lingüístico al alumnado participante. En este sentido, de acuerdo con Freksa (1980) las descripciones verbales suelen presentar menos distorsiones que las aritmomórficas, por lo que serían las más adecuadas en una investigación de tipo descriptivo como la que pretendemos desarrollar.

Prieto Marañón, San Luis y Domínguez (2000), justifican con su investigación sobre los ítems más adecuados en el uso de escalas, que una forma de respuesta verbal a los ítems de una Escala, tiene un mayor grado de consistencia y fiabilidad que el empleo de evaluaciones numéricas como respuestas. Es por ello por lo que emplearemos en nuestra investigación este tipo de escala verbal, teniendo en cuenta que valoraremos un sentimiento o estado de ánimo.

La escala de Felicidad de Godoy-Izquierdo y Godoy (2008), consta de 10 ítems que valoran estados de ánimo en función de distintos aspectos relacionados con el contexto de aprendizaje tales como “cuando hago Educación Física me siento...” o “cuando aprendo cosas por mí mismo me siento...”, cuyas posibles respuestas se plantean en forma de símbolos (cara sonriente, cara estable y cara triste).

El procedimiento de aplicación de esta escala fue idéntico al desarrollado con la escala de autonomía.



Es importante justificar el empleo de “caras” más o menos felices para identificar las posibilidades de respuesta del alumnado. Al tratarse de alumnos/as de Educación Primaria, se consideró más adecuado, tal y como lo plantea en su tesis Van Vaalen (2010), al señalar que los niños no tenían dificultades para completar su cuestionario sobre felicidad.

4.5.1.3. Escala Atribucional de Motivación de Logro (EAML) de Manassero Mas y Vázquez Alonso (1997)

La motivación es un constructo que no es perceptible a la observación directa, por lo que se hace necesario buscar una serie de instrumentos que la concreten y no ofrezcan una información válida y fiable.

La EAML está formada por 22 ítems de diferencial semántico, que se valoran sobre una gradación de 1 a 9 puntos; los ítems se presentan con las puntuaciones contrabalanceadas en sentido creciente y decreciente para evitar sesgos. Las puntuaciones más altas en cada ítem se corresponden con el sentido de la motivación más favorable para el éxito escolar. Los ítems se agrupan internamente en cinco factores denominados Motivación de Interés, Motivación de Tarea/Capacidad, Motivación de Esfuerzo, Motivación de Examen y Motivación de Profesor. La puntuación total de la EAML forma la variable denominada Motivación causal.

Del mismo modo el procedimiento para aplicar esta escala fue el mismo que con el empleado en las anteriores escalas.

Las tres escalas cuantitativas se pasaron en dos momentos: pre y post, tanto al grupo control como al grupo experimental.

4.5.2. Instrumentos cualitativos

Dentro de este tipo de instrumentos, incluimos la observación sistemática y asistemática, la entrevista, el diario, los grupos de discusión, los blogs, el vídeo, la grabadora de voz, los rizomas de aula. Finalmente, será imprescindible la categorización de las variables.



4.5.2.1. Observación sistemática y asistemática

En cuanto a la observación sistemática, de acuerdo con una serie de ítems o criterios a valorar, éstos se observaron en el transcurso de las sesiones y en las grabaciones de las mismas.

Respecto a la observación asistemática (no responde a criterios establecidos de antemano), consistió en considerar aquellos aspectos, situaciones, etc, espontáneas, que consideramos influyentes o determinantes en el desarrollo de la autonomía del alumnado.

La observación es quizás la principal técnica etnográfica de recogida de la información. La observación es, como mantiene Woods (1987), el método más importante de la etnografía. A menudo, este método tiende a convertirse en una combinación de métodos. Siguiendo a este autor, hay que tener en cuenta que la investigación etnográfica ha de tener un enfoque abierto cuando expone: *Es un enfoque abierto, no predeterminado, inductivo con más frecuencia que deductivo, con teorías generadas por y basadas en los datos. Los etnógrafos no saben qué descubrirán. La labor inicial suele ser típicamente complicada y caótica, hasta que empiezan a surgir los temas centrales*". (Woods, 1998).

La participación del investigador contribuye a la realización de una valoración de los hechos. Éste se convierte en un miembro interviniente, pudiendo operar y reflexionar, analizando sus propias reacciones. Al tomar parte, se actúa sobre el medio y el entorno y al mismo tiempo se recibe la acción del medio. Pero, como dice Woods (1987), debemos tratar de combinar la implicación personal en el campo, con cierto alejamiento en determinados momentos.

El investigador va reflejando las interacciones y actividades que se van produciendo y las anota en el momento en que se van sucediendo las distintas acciones en el campo. En estas notas (posteriormente veremos el cuaderno de campo), el investigador incluye distintos comentarios que él va interpretando, basados en sus percepciones. Dichas investigaciones están influidas por el rol social que éste asume en el grupo, según Goetz y LeCompte (1988). *La observación es un proceso que requiere atención voluntaria, selectiva e inteligente* (De Ketele, 1984).

Santos Guerra (1990), en referencia a la observación, sugiere que no se trata sólo de mirar, sino de buscar. Es preciso conocer lo que sucede en el escenario de los hechos. Este



proceso de conocimiento no exige un registro fiel de los sucesos, sino que hay que explorar de una manera intencionada para que podamos interpretar lo que sucede.

Esta situación constituye la observación participante, donde algunas de las técnicas empleadas corresponden a técnicas cotidianas sobre la interacción social. Taylor y Bogdan (1986) sugieren, con respecto a la observación participante, que *el mejor consejo es arremangarse los pantalones: entrar en el campo, comprender un escenario único y sólo entonces tomar una decisión sobre el estudio de otro escenario*. Cuando realizamos una observación, a la vez surgen distintas líneas adicionales donde podemos indagar. *La observación participante es, junto a la entrevista, una de las técnicas fundamentales en investigación cualitativa y la más importante en los estudios etnográficos* (Goetz y LeCompte (1985).

Una característica de la observación participante es que permite que el investigador participe activamente en la dinámica de vida del grupo u organización que se estudia, estableciendo un estrecho contacto con ellos, sin que su presencia se convierta en un elemento de distracción del curso natural de los acontecimientos. Según Pérez Serrano (1998), también esta modalidad de observación suele plantearse en el marco del estudio de casos, cuando describe y detecta su intensidad, las actividades que desarrollan las personas implicadas e inmersas en los hechos.

En nuestro caso, la observación ha sido participante en cuanto que el investigador era el tutor del grupo experimental y al mismo tiempo las sesiones motivo de investigación han sido grabadas. Estas grabaciones se llevaban a cabo durante cada jornada escolar en la que se impartía el área de Educación Física (una hora cada día, lunes y jueves) y además se realizaron grabaciones de sesiones espontáneas dentro del aula, cuando el alumnado se encontraba trabajando con otras áreas. También se han visionado y analizado vídeos realizados para la composición y producción de un documental de despedida del centro, en el que intervenían ambos grupos (control y experimental).

4.5.2.2. Entrevista

La entrevista es considerada como uno de los instrumentos más comunes y una de las formas más potentes de intentar comprender los fundamentos humanos. La entrevista puede entenderse, siguiendo a Behar (1993), como *“una conversación con propósito”* o, como indica



Manion y Cohen (1990), *la reunión de datos a través de una interacción oral directa entre individuos*.

En esta investigación entendemos la entrevista como una conversación formal y semiestructurada, de tal manera que podemos destacar que este tipo de entrevistas nos ayudarán para saber cómo sucede el proceso de aprendizaje autónomo del alumnado, desde miradas y perspectivas diferentes, basadas en sus experiencias y tramos educativos donde ejercen su profesión, lo cual nos permitirá la contrastación de informaciones.

Se realizaron entrevistas a:

- Docente informante (participante en grupo control y en grupo experimental)
- Directora del Centro
- Inspector de Educación de referencia del centro
- Ocho familias del alumnado participante en grupo experimental.

Las entrevistas se desarrollan en el contexto personal o social, estimulando lo que Woods (1987) ha dado en llamar “el flujo de datos”. Sin embargo, como testimonia este autor, la entrevista debe usarse en estrecha relación con otros métodos. Los principales atributos personales que se requieren en la entrevista son los mismos que en otros aspectos de la investigación que giran siempre en torno a la confianza, la curiosidad y la naturalidad. *La entrevista permite recoger información sobre acontecimientos y aspectos subjetivos de las personas: creencias y actitudes, opiniones, valores o conocimientos, que de otra manera no estarían al alcance del investigador* (Del Rincón, 1995). A veces, como sugiere Woods (1987), es imposible descubrir los pensamientos de las personas que son entrevistadas porque están mal formulados en la mente del investigador y tienen que ser explorados conjuntamente en una indagación mutua.

Otro de los aspectos que mencionábamos antes se refería a la espontaneidad. Así como en la observación procuramos no interferir a fin de que la información que recogemos sea tal como se produce; en las entrevistas, el objetivo que se plantea es el de captar lo que se encuentra en el interior de los entrevistados, ciñéndonos a la realidad, sin que ésta sea distorsionada ni manipulada. En consecuencia, la entrevista no se estructura pensada, como afirma Woods (1987), para facilitar la expresión de las opiniones y hechos personales. Las



preguntas que realizamos en la entrevista tienden a ayudar a describir de qué se trata. Es necesario, por tanto, que cuidemos especialmente que ésta no sea conducida.

Taylor & Bogdan (1986), con respecto a las entrevistas cualitativas, afirman que tienen que ser flexibles y dinámicas. Las entrevistas han sido descritas como no directivas, no estructuradas, no estandarizadas y abiertas, pero sí con propósito.

4.5.2.3. Diario

Se trata del registro de reflexiones individuales en torno a determinadas cuestiones. En este caso pretendemos indagar sobre la autonomía en el aprendizaje valorando aspectos tales como la motivación, la dificultad en el aprendizaje de forma autónoma, el sentimiento de aprendizaje mayor o menor de forma autónoma, etc. Se tratará en definitiva de un estudio de los diarios del alumnado, recogidos en el blog individual y en la wiki, denominada “wikar”.

Bailey (1990) ha definido lo que es un estudio de diario: *un relato en primera persona de la experiencia de aprendizaje o enseñanza de la lengua, documentado por medio de entradas regulares y sinceras y posteriormente analizado a través de los patrones recurrentes o de los acontecimientos más relevantes.*

De acuerdo con este mismo autor, la característica central de los estudios de diario es que son introspectivos, es decir, el autor del diario estudia su propia enseñanza o su propio aprendizaje, utilizando la introspección y/o la retrospección. El análisis de las anotaciones puede hacerlo el mismo autor del diario o un investigador independiente, que utiliza como datos el diario del aprendiz o una versión pública del mismo.

Asimismo, se puede decir que para que un diario proporcione información significativa y válida en la investigación debe presentar las siguientes características:

1. Honestidad y franqueza en la introspección.

- No editar el diario prematuramente, so pena de censurarlo en exceso.
- El paso del tiempo, la introspección y la catarsis de escribir despojan al autor del dolor provocado por ciertos acontecimientos.



2. Proporcionar información acerca del contexto de aprendizaje (o enseñanza).
 - Caracterizar el entorno a los participantes, etc.
3. Describir o sugerir la frecuencia de las entradas, su duración y cuando sea pertinente las razones para una omisión.
4. Que el autor del diario caracterice su propia personalidad al anotar cualidades, rasgos y actitudes que presumiblemente afectan a su aprendizaje o enseñanza de la lengua.
5. Debe hacerse creíble como participante en acontecimientos de enseñanza o aprendizaje de la lengua y debe hacerse a sí mismo creíble de modo que nos identifiquemos con el autor del mismo modo que un lector se identifica con el carácter ficticio del personaje:
 - El autor proporcionará, preferentemente, información sobre su historia previa de aprendizaje. El lector crítico podrá así juzgar mejor sobre cómo el autor percibe los acontecimientos.
 - El autor debe identificar (e identificarse con) una audiencia. Para evitar el distanciamiento recurrirá a:
 - Uso de la 1ª persona.
 - Un lenguaje directo, sencillo.
6. Que las interpretaciones aparezcan vinculadas al acontecimiento.
7. Que el autor exponga cómo se ha producido el texto final.

Además emplearemos los diarios de campo, recogiendo mediante observación asistemática, aquellos datos relevantes que puedan esclarecer y completar la investigación.

El diario de observación es un instrumento cotidiano en la recogida de información, como testimonia Santos Guerra (1990). En el diario, no sólo recogemos aquello que por su naturaleza, su repetición o su intensidad es relevante en el acontecer de la experiencia o en el marco referencial en el que se desarrolla. También el diario debería contener, como sugieren Kemmis y McTaggart (1988), anotaciones, reflexiones, interpretaciones de lo que ocurre en el campo, suposiciones, distintas hipótesis y explicaciones. Por otro lado, en esta misma cuestión, Santos Guerra (1990), indica que, *el diario carga de contenido y significado a los acontecimientos que se van sucediendo, eso sí, diferenciando el texto de la lectura y de la lectura que se hace de él.*

Independientemente del formato para poder analizar y cotejar la información, hay algunas reglas o principios de cómo se puede llevar este tipo de diarios. Nosotros tuvimos en cuenta las aportaciones que en esta cuestión desarrollaron Kemmis y McTaggart (1988). Estos principios son:

- a. Que se mantengan los diarios, teniendo en cuenta determinadas características en cada fase de aprendizaje.
- b. Que se tengan en cuenta determinados momentos especiales en la consecución de objetivos que se van superando.
- c. Que todo lo que se escriba en los diarios pueda contrastarse por otras personas (esto incluye a expertos, responsables de otras áreas, etc.). *Los diarios son útiles para estas cuestiones, y, no sólo ayudan a contextualizar la investigación, a darle cuerpo, sino que pueden aportar importante información a la literatura metodológica. Además, es importante tener en cuenta, antes de analizar los diarios, que su contenido requiere una interpretación seria y cuidadosa, pues en ocasiones puede darse una tendencia a novelar, exagerar o falsificar la realidad* (Woods, 1987).

Como sugieren Taylor y Bogdan (1986), los lectores pueden también señalar temas emergentes que escapen al observador. Estos autores ofrecen una serie de sugerencias para que los datos que registramos sean fieles y rigurosos. La atención, la habilidad, la experiencia, la concentración y las técnicas empleadas ayudarán a la realización de un diario, notas de campo en la obtención de datos.

El diario debe redactarse con fidelidad temporal, como sugiere Santos Guerra (1990), dejar la tarea de escribir para tiempos mejores desvirtúa la naturaleza de ese instrumento de trabajo y hace perder sus mayores potencialidades. Una de las formas que nos motiva a redactar los diarios es contar con la ayuda de lectores externos; en nuestro caso contamos con la aportación de algunos expertos que nos ayudan a contrastar la opinión sobre el contenido de los mismos.

La “wiki”, creada en el aula, sirvió para captar comentarios cotidianos del alumnado del grupo experimental, relacionados o no con el área de Educación Física. Respetamos en este sentido el carácter espontáneo de dichos comentarios, sin interferir ni mediar en los mismos. La wiki, “wikar”, se iba a crear inicialmente como diario de juegos; no obstante el alumnado decidió que el diario se debía ampliar a los comentarios que cada uno quisiera realizar. Fue entonces como se prefirió darle este enfoque.

4.5.2.4. Grupos de Discusión

Se conformó un primer grupo, formado por maestros/as profesionales funcionarios especialistas en Educación Física en la zona del Altiplano de Granada. Mediante este grupo, se recogieron sus impresiones sobre la idoneidad de la metodología empleada, no sólo a través del área de Educación Física, sino también en el resto de áreas, los temas motivo de investigación y su relación directa o indirecta, el manejo de blogs como herramientas, etc. Un segundo encuentro tuvo lugar con docentes profesionales de la Universidad de Jaén también desconocidos, con los que se debatió sobre las mismas temáticas motivo de la investigación; y por último, nos reunimos con un grupo de discusión formado por especialistas de Educación Física en prácticas, que ofrecieron su visión a priori de los conceptos que queríamos investigar, para después contrastarlos. Los tres encuentros, fueron grabados por una grabadora de voz, lo cual nos permitió realizar transcripciones exactas, que nos han ayudado a triangular las informaciones recogidas con otros instrumentos.

4.5.2.5. Los blogs individual y colectivo: herramientas rizomáticas

El uso de blogs, como ya hemos mencionado, constituye otro de los instrumentos que nos permitió recoger, por un lado, datos relacionados con la opinión del alumnado respecto a las sesiones autogestionadas propias y las de los compañeros/as y además, por otro lado, evidencias de autorregulación o autonomía en aprendizaje, en cuanto que el diseño de distintas páginas hizo que el alumnado investigara sobre los contenidos del área. En este caso, la construcción por parte del alumnado de un blog de Educación Física individual, al mismo tiempo que el colectivo de tutoría, permitió conocer sus preferencias, pudiendo asimismo analizar en qué medida se iban transfiriendo a su vida cotidiana los contenidos del área. Desde el punto de vista temporal, el manejo del blog se inició con un proceso de formación impartido por el investigador, a la vez tutor del grupo experimental, que ya habían superado durante el curso anterior. La formación adquirida sirvió para trabajar con el grupo, construyendo un blog colectivo, compartiendo usuario y contraseña, para gestionarlo libremente, realizando las aportaciones que durante el proceso de enseñanza aprendizaje del curso se sugerían. Durante el segundo trimestre se inició la construcción de un blog individual, relacionado con el trabajo de cada alumno, desvinculando al alumnado de un referente colectivo. El alumnado era ya quien gestionaba y creaba su propio blog en base a una experiencia de interés, de forma libre, aunque en ocasiones con la guía del docente.

Fue finalmente en el tercer trimestre cuando se propuso la construcción de un blog relacionado con el área de Educación Física, que recogería el diario de las sesiones

autogestionadas y al mismo tiempo aquellos contenidos que más le interesaran relacionados con nuestra área. En los tres blogs se recogen evidencias autónomas que debíamos considerar en nuestra investigación.

4.5.2.6. Vídeo

De acuerdo con Burgos (2007): *el vídeo es un instrumento que se utiliza como medida para registrar la realidad y repetir situaciones que se reinterpretan continuamente por los propios participantes de la investigación.*

Teniendo en cuenta el tipo de investigación que estamos abordando, el vídeo se convierte en uno de los elementos clave para poder describir con mayor exactitud lo que sucede durante las sesiones autogestionadas y captar las evidencias de autorregulación, felicidad y motivación que perseguimos.

Santos Guerra (1999) justifica la importancia del empleo del vídeo: *El vídeo permite redactar, informar, evaluar e investigar, siendo un importante medio estratégico donde el observador y el investigador se pueden dedicar a registrar la acción de los acontecimientos que se dan en el escenario. No tiene que mirar y luego registrar, sino que cuando graba, las secuencias nos sirven de registro.*

La cámara de vídeo estuvo presente en el aula como un “alumno” más que ofrece su particular punto de vista. Durante las sesiones de Educación Física, el alumnado convivía a diario con la cámara y no requirió de un proceso de familiarización, ya que previamente el aula había convivido con este instrumento en numerosas ocasiones elaborando cortometrajes, documentales, etc. Ello proporcionaba aún más espontaneidad a las reacciones que el alumnado podía ofrecer a lo largo de las sesiones. Cada sesión comenzaba con el encendido de la cámara, continuaba con la puesta en marcha de la sesión autogestionada por parte de una pareja de alumnos/as y concluía con un momento de reflexión libre frente a la cámara, que en ocasiones se realizaba de forma individual y en otras ocasiones en parejas o en pequeños grupos.

La cámara se empleó en otros momentos de la jornada escolar, cuando se impartían otras áreas o simplemente como elemento de motivación para realizar tareas como acrosport. Estos momentos permitían contrastar posibles reacciones en uno y otros contextos.

4.5.2.7. Grabadora de voz

Ha sido usada en las entrevistas semiestructuradas con los miembros de la comunidad educativa que intervienen con el alumnado participante; y por otro lado en los grupos de discusión para captar todas las impresiones de los dos encuentros que se mantuvieron. Al igual que el vídeo, nos permitió recoger gran cantidad de información, para ser contrastada, por lo que presenta las mismas ventajas que el vídeo.

4.5.2.8. Los rizomas de aula

Los rizomas de aula son los distintos espacios de aprendizaje autónomo que el alumnado iba creando y proponiendo dentro de su aula ordinaria. Hemos preferido llamarlos así para distinguirlos de los rincones de aula, propuestos fundamental y tradicionalmente en las aulas de Educación Infantil. En el caso de estos rincones infantiles, es el docente el que los propone para facilitar el aprendizaje constructivo y a veces reproductivo de sus alumnos/as. En el caso de los rizomas como raíces de aprendizaje que crecen en y desde múltiples direcciones, sin un tallo común y principal, son los alumnos/as los que los diseñan, imaginan, inventan y proponen. Constituyen en sí mismo, por tanto, huellas de aprendizaje autónomo que hemos querido recoger como instrumentos ya que influyen inevitablemente en los resultados obtenidos en la investigación.

El “Aula de la Felicidad”, los fue creando durante el transcurso de dos cursos escolares (5º y 6º), con el clima de confianza que este período temporal debe implicar tanto entre alumnos/as como entre docente y alumnos/as...

4.5.2.9. Categorización de las variables.

El proceso de análisis de datos cualitativos no ha comenzado una vez recogida toda la información, sino que ha sido un proceso simultaneado con la fase de recogida de datos y con el análisis de los datos de la parte estadística. Así pues, de la lectura y análisis que hemos realizado de las primeras transcripciones de entrevistas y de los primeros datos cuantitativos (cuestionarios) han surgido interrogantes, dudas y cuestiones que pudieron ser planteadas en la fase de diarios y observación directa mediante el visionado de las sesiones de clase grabadas. A esta información se ha sumado la desprendida de la revisión bibliográfica realizada en el marco teórico. Nuestra idea ha sido organizar toda la información que hemos ido recabando en torno a



una serie de categorías. Las preguntas han ofrecido profundidad, detalle y significado a un nivel muy personal de la experiencia. A diferencia de las medidas cuantitativas que son abreviadas y fáciles de analizar estadísticamente, las respuestas cualitativas han sido largas, muy detalladas y variables a escala de contexto y su análisis ha sido difícil, porque las respuestas no eran ni sistemáticas ni estándares. Patton (1990) señalaba que: *el análisis de los datos cualitativos es un proceso creativo y un proceso que demanda disciplina intelectual, rigor analítico y mucho trabajo duro.*

Hemos seguido un análisis de tipo inductivo, en el que las categorías de análisis provenían de los datos; han emergido de las respuestas en lugar de ser impuestas a priori. Hemos tenido que buscar las categorías que más adecuadamente organizaban y representaban estos datos.

Concretando, para el análisis e interpretación de resultados, se han escogido las cuatro categorías que resumen la investigación: La felicidad en el aprendizaje (FA); la autonomía en el aprendizaje (AA); la atribución de la motivación de logro (AML); y los Edublogs (EB). En cada categoría, se han discriminado una serie de subcategorías respondiendo a indicadores aportados por los distintos informantes y vinculados directamente con los temas principales seleccionados de antemano, lo cual nos han permitido hacer manejable el cúmulo de información recogida durante la investigación y presentar los resultados en función de los objetivos propuestos. Se ha tratado de subcategorías que además tratan de conectar la felicidad en el aprendizaje, el uso de edublogs y la atribución de la motivación de logro con la autonomía; es decir, en estas tres últimas categorías se han seleccionado las subcategorías que más se relacionaban con la primera, la autonomía en el aprendizaje, auténtico eje de nuestra investigación. Las subcategorías han sido detectadas y seleccionadas, por un lado, a través del estudio de antecedentes y el desarrollo del marco teórico, y por otro lado, mediante la aplicación de los diferentes instrumentos empleados para la obtención de resultados. De esta manera algunas subcategorías, expuestas en las tablas 15 a la 19, proceden en primer lugar y en menor medida, de otras investigaciones; en segundo lugar, del análisis de conceptos a lo largo del marco teórico; y por último, de los resultados obtenidos a través de los instrumentos empleados. No obstante concretaremos las subcategorías y sus definiciones indicadas en cada tabla, a continuación. Veamos:

En la tabla 15, se exponen las categorías que hemos recogido de acuerdo con las principales variables de investigación: Autonomía en el aprendizaje, Felicidad en el aprendizaje, Atribución de la motivación de logro y Edublogs. Hemos dividido cada una de ellas en una serie de subcategorías extraídas, como se ha indicado de dos fuentes: por un lado, el marco teórico a través de los antecedentes de otras investigaciones, y por otro lado, a raíz de la información extraída mediante los instrumentos de investigación.

Tabla 15 . Sistema de categorías y subcategorías

CATEGORÍA	CÓDIGO	SUBCATEGORÍAS
Autonomía en el aprendizaje	AE	Responsabilidad Decisiones personales Conciencia de aprendizaje Autogestión de sesiones y blogs Curiosidad Personalidad Capacidad crítica Aprendizaje compartido
Felicidad en el aprendizaje	FA	Experiencias de flujo Estados de Flow Producción del trabajo Pensamientos positivos y optimistas Ser uno mismo Tener experiencias de interés Saboreo o savoring Efecto ampliación y efecto construcción Apreciación de felicidad
Atribución de la motivación de logro	AML	Control interno Control externo Percepción de retos Sentido de sí mismo Los incentivos personales Las alternativas percibidas Predisposición al error Clima de aula Sensación de desafío
Edublogs	EB	Adquisición de contenidos Autoevaluación Habilidad para gestionar de forma autónoma el blog Uso creativo del blog Nivel de intervenciones Nivel de interacciones Desarrollo de competencias

Respecto a la categoría de Autonomía en el aprendizaje desarrollada en la tabla 16, todas las subcategorías se establecen y definen como consecuencia de la información extraída a través de la presente investigación. Veamos:

Tabla 16. Definición de subcategorías de Autonomía en el Aprendizaje (AE)

Subcategoría	Definición y evidencia
Responsabilidad	Capacidad para sentirse comprometido por alguna misión o tarea que se le encomienda.
Decisiones personales	Adopta decisiones individuales y espontáneas que repercuten en el correcto desarrollo de las sesiones.
Conciencia de aprendizaje	Es capaz de reconocer lo que está aprendiendo.
Autogestión de sesiones y blogs	Planifica, organiza y gestiona adecuadamente cada sesión y su blog personal.
Curiosidad	Siente interés por saber más, por adquirir más conocimientos sobre algún tema.
Personalidad	Adopta decisiones sin influencias externas
Capacidad crítica	Realiza críticas constructivas de los compañeros y autocríticas de sus propios trabajos.
Nivel de socialización	Relaciones positivas con los compañeros/as
Aprendizaje compartido (aprender de otros)	El alumnado es capaz de enseñar a otros compañeros y aprender al mismo tiempo de ellos.

Las subcategorías de la categoría de Felicidad en el aprendizaje, expuestas en la tabla 17, han sido recogidas y definidas a partir de diversas fuentes. En primer lugar, la experiencia de flujo y el estado de flow de Csikszentmihalyi (1988, 1990, 1997, 1998); producción del trabajo, pensamientos positivos y optimistas, ser uno mismo, y tener experiencias de interés de nuestros instrumentos; el saboreo o savoring, de Lyubomirsky (2007); los efectos de ampliación y construcción de Fredrickson (2001); la apreciación de la felicidad a través de nuestros blogs y del rasgo feliz número catorce de Fordyce (1977):

Tabla 17. Definición de subcategorías de Felicidad en el Aprendizaje (FA)

Subcategoría	Definición y evidencia
Experiencias de flujo	Experiencias que producen satisfacción personal y disfrute
Flow	Sentirse bien y equilibrado.
Producción del trabajo	Realización adecuada de sesiones autogestionadas y blogs individuales
Pensamientos positivos y optimistas	Mostrar el lado positivo de cualquier situación
Ser uno mismo	Espontaneidad durante las sesiones. Confianza en las acciones
Experiencias de interés	Temáticas por las que el alumnado siente especial interés. Detección del área de Educación Física como experiencia de interés.
Saboreo o savoring	Saborear, recrearse con los buenos momentos
Efecto ampliación y efecto construcción	El alumnado se muestra más resolutivo y creativo (efecto ampliación); y crea recursos personales (efecto construcción)
Apreciación de felicidad	Manifestaciones verbales que demuestren felicidad

En cuanto a la categoría de Atribución de la motivación de logro (tabla 18), también hemos recogido y definido las distintas subcategorías a partir de diferentes fuentes: el control interno y externo se extraen de Rotter (1954), el sentido de sí mismo, los incentivos personales y las alternativas percibidas de Mannasero y Vázquez (1998), percepción de retos, predisposición al error, sensación de desafío y clima de aula del empleo de nuestros instrumentos.

Tabla 18. Definición de subcategorías de Atribución de la Motivación de Logro (AML)

Subcategoría	Definición y evidencia
Control interno	El alumno/a se siente responsable de su propio rendimiento.
Control externo	El alumno/a percibe que los responsables de su rendimiento son otros que escapan de su control.

Percepción de retos	Se trata de que el alumno/a perciba o no si los retos que se le plantean son superables.
Sentido de sí mismo	Se refiere al sentido de competencia, de autonomía y de determinación.
Los incentivos personales	Configuran el sentido de éxito y fracaso asignados subjetivamente a una situación
Las alternativas percibidas	Se refieren a las posibilidades de acción en una situación, disponibles y apropiadas.
Predisposición al error	El alumno/a no tiene miedo a equivocarse y es capaz de arriesgarse.
Clima de aula	Buenas relaciones interpersonales con compañeros y maestro.
Sensaciones de desafío	Siente las tareas que se le proponen como metas a alcanzar (alcanzables)

Por último, en relación con la categoría de Edublogs, todas las subcategorías de la tabla 19, se extraen y se definen como consecuencia de la información recogida mediante nuestros instrumentos:

Tabla 19. Definición de subcategorías de Edublogs (EB)

Subcategoría	Definición y evidencia
Adquisición de contenidos	Se percibe que el alumnado desarrolla contenidos establecidos en el Real Decreto 153/06.
Autoevaluación	Desarrolla y manifiesta actitudes de autocrítica
Habilidad para gestionar el blog	Evolución positiva en la construcción y gestión de su blog individual
Uso creativo del blog	Manifiesta iniciativas personales diferentes en relación a su grupo de alumnos/as y atractivas para el resto de visitantes.
Nivel de intervenciones	Realiza un amplio número de intervenciones.
Nivel de interacciones	Se perciben interacciones, diálogos y/o críticas entre compañeros/as. También se pueden



	apreciar cuando se observan patrones comunes en el diseño y elaboración del blog.
Desarrollo de competencias	Nos centramos especialmente en las competencias de aprender a aprender (Competencia y actitudes para seguir aprendiendo en Decreto 230/07) y de autonomía e iniciativa personal, atendiendo a los descriptores propuestos en la normativa vigente, señalados en cada competencia.

4.6. Procedimiento

Debido al carácter mixto de nuestra investigación, hemos de diferenciar el procedimiento desarrollado, en un doble sentido y en una doble dirección; a nivel cuantitativo y a nivel cualitativo. En cualquier caso, hemos procurado ajustarnos a los hechos de la realidad humana, de acuerdo con el carácter etnográfico de la investigación. Después de varias reuniones previas, en una primera **FASE PREPARATORIA**, en la que acotamos nuestro problema de estudio, nos planteamos cuáles debían ser los instrumentos que nos permitirían obtener resultados que dieran respuesta a los objetivos de investigación. Entendíamos que nuestra investigación sería cualitativa, pero pensamos que podría ser apoyada con algunos instrumentos cuantitativos que otorgaran una mayor credibilidad y fiabilidad si cabe al proceso, enriqueciendo los datos obtenidos y permitiendo una mayor profundidad en el estudio.

A nivel cuantitativo, decidimos emplear tres instrumentos que han complementado la recogida de información. Se seleccionó una escala de autonomía, una escala atribucional a la motivación de logro y una escala de felicidad, por la concreción de resultados que proporcionarían, para después relacionarlos con datos cualitativos que fuésemos recogiendo.

A nivel cualitativo, se trataba de seleccionar los instrumentos más adecuados para obtener la información más valiosa a través fundamentalmente de la observación. Además se debía tratar de instrumentos fáciles de conectar, para enlazar y comparar de manera fiable los resultados. Los instrumentos fundamentales de observación han sido, los edublogs y las sesiones autogestionadas grabadas en vídeo. Pensamos que los datos debían ser contrastados con otros instrumentos que reforzaran y de alguna forma “objetivaran” nuestra observación. Fue



así como se propuso el diario de aula del alumno a través de una wiki, los programas de radio que veníamos realizando en tutoría y los rizomas y rincones que se creaban en el aula de referencia del grupo experimental.

Pero además, consideramos que los datos también debían ser aportados o controlados por fuentes externas, tales como otros profesionales del área de Educación Física y docentes de la Universidad de Jaén (tres grupos de discusión con amplia experiencia en la formación de maestros en la etapa educativa en la que hemos centrado nuestra investigación); Un Inspector de Educación de la zona donde se focaliza el estudio, la Directora del centro y las familias del grupo experimental (entrevistas). De manera que se pudiera hacer una triangulación con los resultados obtenidos.

Una vez reflexionado y seleccionado el problema de investigación y los instrumentos que íbamos a utilizar, comenzamos a planificar nuestra intervención en el centro educativo. El proceso se inició, en primer lugar, solicitando por escrito el correspondiente consentimiento a la Dirección del centro y a la Delegación Provincial de Educación de Granada, para poder poner en marcha la investigación. A los que se les informó de las características de la misma y de las consideraciones éticas que se contemplarían. En segundo lugar, teníamos que informar a las familias del alumnado de sexto curso, por lo que redactamos los consentimientos informados en los que se autorizaba la participación del alumnado en la investigación. En este punto, hay que resaltar que, como consideración ética, todas las familias debían firmarlo y que si una sola familia no hubiera consentido la investigación no se habría podido realizar. Ha sido requisito que todas las familias debían firmar el consentimiento y así lo hicieron.

Se excluyó del grupo control y del grupo experimental a dos alumnos de cada grupo, ya que se trataba de repetidores que podían afectar al estudio al no ajustarse con el nivel educativo y la edad motivos de estudio. No se tuvieron en cuenta para el análisis de los datos pero que participaron en clase y que dieron su consentimiento igualmente.

Analizamos las condiciones del estudio y configuramos los instrumentos que se emplearían, además se diseñó y usaron de manera habitual edublogs en clase, tanto a nivel colectivo como individual. Cabe destacar que, el alumnado del grupo experimental que usaría estos instrumentos, había recibido una formación previa en el manejo y gestión de blogs durante



el curso anterior, lo que garantizó que la adaptación necesaria para el manejo de esta herramienta estuviera satisfecha.

Durante el primer mes de curso, septiembre de 2012, se pasaron los “pretest” de las escalas cuantitativas de autonomía, felicidad y motivación de logro, tanto al grupo control como al grupo experimental. Se hizo todo en un solo día en varias sesiones, al objeto de no fatigar a los participantes, no obstante las escalas no presentaron dificultad y se realizaban en cortos espacios de tiempo. Con anterioridad se mantuvo un encuentro con cada grupo, en el que se les solicitó su participación voluntaria en el estudio. Durante la sesión en la que se pasaron las escalas, se leyeron los ítems que debían contestar y se aclararon las dudas pertinentes. No hubo problemas de comprensión y las escalas se llevaron a cabo de manera satisfactoria.

Tras unos días de análisis se obtuvieron los primeros resultados a nivel cuantitativo, presentando ambos grupos niveles de felicidad, autonomía y motivación similares, lo que permitió confirmar la homogeneidad existente entre los dos grupos. A partir de este momento se empezó a implementar el programa de sesiones autogestionadas y uso de edublogs. Fue el uso de un edublog colectivo, en el que todos los participantes compartían clave y contraseña, el que se inició en primer lugar, para facilitar la familiarización con el entorno, para la recogida y lectura de información. El uso de un edublog colectivo, derivó con el tiempo en una fuerte atracción del alumnado por crear y gestionar su propio blog individual. Fue así como cada alumno creó un blog individual en el que expresaría sus intereses y motivaciones.

A través de este tipo de blogs, percibimos que aquellos intereses y motivaciones podían ponerse al servicio de su propio aprendizaje, del aprendizaje de cualquier área, entre otras, el área de Educación Física. Fue así como surgieron los edublogs de Educación Física, como instrumentos para el análisis de datos en nuestra investigación, a partir del final del segundo trimestre y principio del tercer trimestre.

El empleo de esta herramienta motivó que el alumnado quisiera conocer más recursos con los que experimentar. En asamblea, durante una sesión de clase, se debatió sobre la posibilidad de crear algo único juntos, un documento que se recordara para siempre y al que siempre se pudiera echar un vistazo. En un principio, se pensó en la idea de crear una wiki (www.wikar.wikispaces.com), por su carácter colectivo y cooperativo. El tema sería *los juegos tradicionales y populares que conociéramos*. No obstante, nos dimos cuenta de que no a todo el

mundo le atraía la idea y que era un tema que no dominábamos lo suficiente y con el tiempo terminaría por aburrirnos. En pocas semanas, en una nueva asamblea, decidimos cambiar el tema de la wiki y dedicarla al desarrollo de un diario de aula, en el que expresar nuestros sentimientos, sensaciones, etc. Se trataría sin duda de un instrumento fundamental a priori en nuestra investigación, sobre todo en el estudio de la felicidad y la motivación.

De manera paralela, a la creación de la wiki, estábamos poniendo en marcha un programa de radio, en el que una de las secciones estaría dedicada a la actividad física, posibles actividades físicas sugerentes para practicar en el tiempo de ocio. Como instrumento consideramos que quizá nos podría ofrecer información sobre el aprendizaje autónomo.

A lo largo del segundo trimestre, se continuaron empleando estos instrumentos, recibiendo en todo momento información por parte de los alumnos participantes, especialmente durante algunas sesiones en las que se les grabó y se les invitó a reflexionar de manera espontánea, cuando quisieran, con una cámara fija y a veces móvil, sobre cómo sentían o percibían su autonomía en el aula. Se extrajeron conclusiones útiles para aclarar algunas de las dudas que habíamos tenido al comparar e interpretar algunos resultados cuantitativos y cualitativos.

Después de analizar los primeros resultados y poner en marcha algunos de nuestros instrumentos, llegaba el momento de poner en marcha nuestro programa de sesiones autogestionadas con el grupo experimental, que tendría lugar durante el tercer trimestre. Se seleccionó el tercer trimestre, por dos razones importantes:

- La primera, porque al tratarse de sesiones autogestionadas, el alumnado tendría un ejemplo del que partir, habiendo asistido a las sesiones propuestas durante el primer y segundo trimestre, por su maestro especialista en Educación Física, doctorando de la tesis.
- En segundo lugar, a lo largo del tercer trimestre se trabajarían unidades didácticas relacionadas con los juegos y deportes alternativos y expresión corporal, lo cual beneficiaría nuestra investigación, en cuanto que el alumnado partía de una situación de desconocimiento absoluto del tema que tenían que exponer a sus compañeros,



ejerciendo de maestros y de esta manera nos proporcionaría datos más significativos en cuanto al desarrollo y aprendizaje de contenidos de manera autónoma.

El reparto de temas a cada alumno se hizo de forma aleatoria. Además se tuvo que hacer por parejas, para que todos pudieran autogestionar al menos una sesión de Educación Física. Los temas a desarrollar fueron el freesbe, el béisbol, la indiaka, las palas y la expresión corporal. Se acordó en asamblea que las sesiones serían grabadas y este hecho haría que el alumnado se sintiera más comprometido con su exposición. El empleo de una cámara de vídeo para grabar todas las sesiones del alumnado, sería sin duda una herramienta que facilitaría nuestra observación a posteriori; y por supuesto, para ello, se pidió por escrito la autorización de las familias, dado que el derecho a la propia imagen está reconocido en el artículo 18 de la Constitución y regulado por la Ley 1/1982, de 5 de mayo, sobre el derecho al honor, la intimidad personal y familiar y a la propia imagen, y la Ley 15/1999 de 13 de diciembre, sobre la protección de datos de carácter personal.

Cada sesión comenzaba con la frase: Luces, cámara,... ¡acción! Era en ese momento cuando el alumnado ejercía de maestro de sus compañeros. Después de la sesión, la cámara siempre estaba dispuesta para que el alumnado participante en la sesión diseñada, organizada y dirigida por sus compañeros, pudiese realizar voluntariamente las aportaciones que considerase oportunas.

Al finalizar el programa de sesiones autogestionadas, nos alejamos del contexto de investigación para visionar algunos de los vídeos y de nuevo contrastarlos con la información obtenida con otros instrumentos, realizando algunas aproximaciones. Consideramos que la información obtenida adquiriría más valor o mayor riqueza con la intervención, mediante entrevistas semiestructuradas, de algunas familias elegidas al azar, el Inspector de Educación de zona y la Directora del centro; que certificaran determinadas evidencias encontradas o detectadas. Al mismo tiempo, pensamos que la triangulación de tres grupos de discusión, concedería mucha más fiabilidad y credibilidad a nuestro trabajo. En este caso, se decidió intervenir con un grupo de especialistas en Educación Física de la zona geográfica motivo de estudio; con un grupo de especialistas en Educación Física de la Universidad de Jaén, que habían culminado sus prácticas; y por último, con docentes de la Universidad de Jaén.

En todos los casos, al comenzar las entrevistas o los grupos de discusión, se informó del tema motivo de estudio, de los instrumentos empleados en el mismo y, por último, de la grabación de los encuentros, solicitando in situ, su permiso y colaboración voluntaria. En este sentido, no hubo ninguna baja y todos accedieron a participar.

Llegó el momento de aplicar de nuevo las escalas iniciales, ahora “post-test”, al alumnado participante, tanto del grupo control como del grupo experimental y así contrastar definitivamente los resultados obtenidos con los “pret-test”. Fue aquí donde culminó nuestra **FASE DE TRABAJO DE CAMPO**.

Finalmente, llegó la **FASE ANÁLÍTICA**, una fase en la que categorizamos nuestros resultados o evidencias, para responder a los interrogantes que nos planteábamos inicialmente y los contrastamos con los objetivos que pretendíamos alcanzar con la investigación. A lo largo de esta fase además, fuimos nosotros los que codificamos la información obtenida para establecer las subcategorías de cada categoría de la investigación, en base, por un lado, a algunos aspectos relacionados con otras investigaciones relacionadas (recogidas en los antecedentes, dentro del marco teórico) y por otro lado, a la información que íbamos extrayendo como consecuencia de la aplicación de nuestros instrumentos.

4.7. Consideraciones éticas

La presente tesis doctoral ha sido valorada y aprobada por el Comité de Bioética de la Universidad de Jaén.

Además se han tenido en cuenta los principios éticos desarrollados por la “Declaración de Helsinki de la Asociación Médica Mundial en la 52ª Asamblea General, Edimburgo, Escocia, octubre 2000”. Concretando:

En relación a la confidencialidad y privacidad: Se han tomado toda clase de precauciones para resguardar la intimidad de la persona que participa en la investigación y la confidencialidad de su información personal.

En relación al consentimiento informado: La participación de personas capaces de dar su consentimiento informado en la investigación ha sido voluntaria. Aunque hemos considerado



apropiado consultar a familiares o líderes de la comunidad, ninguna persona capaz de dar su consentimiento informado debe ser incluida en un estudio, a menos que ella acepte libremente.

En la investigación en seres humanos, en este caso, capaces de dar su consentimiento informado, cada individuo potencial ha recibido información adecuada acerca de los objetivos, métodos, fuentes de financiamiento, posibles conflictos de intereses, afiliaciones institucionales del investigador, beneficios calculados, riesgos previsibles e incomodidades derivadas del experimento, estipulaciones post estudio y todo otro aspecto pertinente de la investigación. Las personas potenciales han sido informadas del derecho de participar o no en la investigación y de retirar su consentimiento en cualquier momento, sin exponerse a represalias. Se ha prestado especial atención a las necesidades específicas de información de cada individuo potencial, como también a los métodos utilizados para entregar la información. Después de asegurarnos de que el individuo ha comprendido la información, hemos pedido entonces, por escrito, el consentimiento informado y voluntario de las personas participantes.

Todas las personas que participan en la investigación tienen la opción de ser informadas sobre los resultados generales del estudio.

Al pedir el consentimiento informado para la participación en la investigación, hemos puesto especial cuidado a si el individuo potencial estaba vinculado con el investigador por una relación de dependencia o si consentía bajo presión. No ha sido el caso de nuestra investigación. No ha sido necesario excluir a ningún participante por no disponer del consentimiento informado. Todos los participantes han aceptado libremente.

Hemos informado cabalmente a los participantes de los aspectos de la atención que tienen relación con la investigación.

Hemos pedido el consentimiento para que se utilice el material o datos humanos identificables, para su recolección, almacenamiento y reutilización.

En relación a la inscripción y publicación de la investigación y difusión de los resultados: Nuestro estudio de investigación será inscrito en una base de datos disponible al público. Como investigadores, autores, auspiciadores, directores y editores tenemos obligaciones éticas con respecto a la publicación y difusión de los resultados de nuestra investigación. Los

investigadores tenemos el deber de tener a la disposición del público los resultados de nuestra investigación y somos responsables de la integridad y exactitud de los informes. Todas las partes han aceptado las normas éticas de entrega de información.

En cuanto a la estancia en el campo, se adjunta el documento de negociación inicial:

DOCUMENTO DE NEGOCIACIÓN INICIAL

1. Durante los años 2012, 2013 y 2014, tenemos la intención de realizar un trabajo de investigación con un grupo de alumnos/as pertenecientes al CEIP Princesa Sofía de Huéscar (Granada)
2. La actividad se llevará a cabo fundamentalmente en el patio del centro al tratarse del área de Educación Física, el gimnasio, y el aula ordinaria del alumnado participante. Para ello se firma este documento que refleja la negociación entre el doctorando, la directora del centro y la tutora del grupo control de la investigación, ya que el doctorando es asimismo tutor del alumnado que pertenece al grupo experimental.
3. El autor del trabajo es D. Alberto José Prieto Román quien contará para su desarrollo con la colaboración del resto de maestros y maestras especialistas que intervienen con el alumnado participante.
4. Tanto el director de la tesis doctoral, el Dr. Juan Párraga Montilla, como el Co-Director de la misma, el Dr. José Alfonso Morcillo Losa, pertenecen al departamento de Expresión Corporal, Musical y Plástica de la Facultad de Educación de Jaén.
5. Tanto el alumnado participante como sus familias responsables, darán su consentimiento mediante autorización previamente firmada.
6. Tanto el tutor de la tesis como el doctorando se comprometen a informar tanto a la Dirección del centro como a los familiares del desarrollo de las distintas fases del proyecto, así como del informe final.
7. Y para que conste firman el presente documento en Jaén a ___ de ___ de ___

La dirección del centro

Dña. Agripina Sánchez García



El tutor de la tesis

D. Juan Párraga Montilla

El Co- Director de la Tesis

D. José Alfonso Morcillo Losa

El doctorando

D. Alberto José Prieto Román



CAPÍTULO V: RESULTADOS



CAPÍTULO V: RESULTADOS

5.- Resultados.

En este apartado se presentan los resultados obtenidos en el presente trabajo, para ello se seguirá la misma estructura que el apartado de metodología, analizando en una primera fase los resultados obtenidos al aplicar la escalas cuantitativas y posteriormente los resultados cualitativos.

Al objeto de facilitar la comprensión de los mismos se emplearán tablas e ilustraciones que apoyen el contenido escrito.

5.1. Resultados de Escalas Cuantitativas

Antes de dar comienzo el trabajo de campo, e implementar el programa de intervención, se pasaron las escalas de autonomía, felicidad y motivación de logro. De esta manera se pudo comprobar la existencia de homogeneidad entre los dos grupos objeto de estudio. Aspecto que no era un requisito indispensable, ya que se trataba de grupos establecidos de antemano por la administración. No obstante los resultados, tras el análisis estadístico, muestran que para las variables estudiadas, autonomía, felicidad y motivación de logro, los dos grupos son homogéneos.

Tras el tratamiento al grupo experimental se volvieron a analizar los datos obtenidos en el posttest, de manera que se ha podido comprobar si el programa de intervención ha supuesto una variación o no en las variables analizadas objeto de estudio.

5.1.1. Homogeneidad inicial

En este apartado el objetivo que se busca es comparar si la asignación de los individuos al grupo control (grupo en el que se mantiene el tratamiento definido hasta ahora) y al grupo experimental (grupo en el que se ha realizado un tratamiento nuevo) ha generado grupos con características iniciales homogéneas.

Para comprobar la homogeneidad de los grupos respecto de las variables Autonomía, Motivación y Felicidad, se ha aplicado la prueba de Mann-Whitney para dos muestras independientes (grupo control y experimental) y la prueba de Kolmogorov-Smirnov para dos muestras. Con la primera, se comprueba el comportamiento de las dos muestras respecto a una medida de tendencia central (mediana) y, con la segunda, se prueba el multiobjetivo del

comportamiento igual o no (igualdad en parámetros de localización y forma) de las poblaciones de las que proceden las muestras.

En la tabla 20 y tabla 21 se exponen los resultados obtenidos al aplicar la prueba de Mann-Whitney, que nos permiten aceptar la homogeneidad de las poblaciones respecto de las variables Autonomía y Motivación. Sin embargo, en la variable Felicidad se observan valores algo mayores en el grupo experimental respecto al control.

Tabla 20. Rangos Prueba de Mann-Whitney Grupos Control y Experimental
Rangos

	Grupo control (1) y experimental (2)	N	Rango promedio	Suma de rangos
Total AUTONOMÍA antes del tratamiento	1	19	21,92	416,50
	2	20	18,18	363,50
	Total	39		
Total MOTIVACIÓN antes del tratamiento	1	19	23,34	443,50
	2	20	16,83	336,50
	Total	39		
Total FELICIDAD antes del tratamiento	1	19	15,16	288,00
	2	20	24,60	492,00
	Total	39		

Tabla 21. Estadísticos de contraste (b). Prueba de Mann-Whitney Grupos Control y Experimental

Estadísticos de contraste (b)

	Total AUTONOMÍA antes del tratamiento	Total MOTIVACIÓN antes del tratamiento	Total FELICIDAD antes del tratamiento
U de Mann-Whitney	153,500	126,500	98,000
W de Wilcoxon	363,500	336,500	288,000
Z	-1,027	-1,785	-2,626
Sig. asintót. (bilateral)	,305	,074	,009
Sig. exacta [2*(Sig. unilateral)]	,309(a)	,074(a)	,009(a)

a No corregidos para los empates.

b Variable de agrupación: Grupo control (1) y experimental (2)

El test de Kolmogorov-Smirnov para dos muestras (tabla 22) confirma los resultados obtenidos en el apartado anterior, esto es, homogeneidad en el grupo control y experimental respecto de las variables Autonomía y Motivación y falta de ésta respecto de la variable Felicidad

al aplicarle un nivel de significación del 0,05, no obstante sí se admitiría homogeneidad para la variable Felicidad si se considerara a un nivel 0,01.

Tabla 22. Estadísticos de contraste (a). Prueba de Kolmogorov-Smirnov para dos muestras

Estadísticos de contraste (a)

		Total AUTONOMÍA antes del tratamiento	Total MOTIVACIÓN antes del tratamiento	Total FELICIDAD antes del tratamiento
Diferencias más extremas	Absoluta	,345	,329	,500
	Positiva	,345	,329	,100
	Negativa	-,087	-,053	-,500
Z de Kolmogorov-Smirnov		1,076	1,027	1,561
Sig. asintót. (bilateral)		,197	,242	,015

a Variable de agrupación: Grupo control (1) y experimental (2)

5.1.2. Después del Período de Tratamiento

En este apartado se pretende comprobar el comportamiento pre y pos tratamiento en las variables Autonomía, Motivación y Felicidad dentro, respectivamente, de cada uno de los grupos (control y experimental).

En el caso del grupo experimental se comprobará si ha afectado el tratamiento al valor de cada una de las variables. En el caso del grupo control, valoramos si el paso del tiempo, junto con el tratamiento tradicional ha influido en el comportamiento de las variables.

En el grupo control, para el análisis estadístico se ha empleado la prueba de los rangos con signo de Wilcoxon (rangos signados de Wilcoxon), que valora las diferencias negativas, positivas o iguales de los rangos pre y pos tratamiento. En la tabla 23 se expone el resumen de rangos y en la tabla 24 el estadístico de contraste y la significación asintótica bilateral. Los datos obtenidos permiten rechazar la hipótesis de igualdad en el comportamiento pre y pos tratamiento para las tres variables analizadas (Autonomía, Motivación y Felicidad). Es decir que, para el grupo control, el periodo de tratamiento ha supuesto una variación respecto a los valores obtenidos en las variables analizadas.

Tabla 23. Prueba de los Rangos con signo Wilcoxon Grupo control.

		Rangos		
		N	Rango promedio	Suma de rangos
Total AUTONOMÍA después del tratamiento - Total AUTONOMÍA antes del tratamiento	Rangos negativos	13	8,38	109,00
	Rangos positivos	3	9,00	27,00
	Empates	3		
		Total	19	
Total MOTIVACIÓN después del tratamiento - Total MOTIVACIÓN antes del tratamiento	Rangos negativos	18	10,44	188,00
	Rangos positivos	1	2,00	2,00
	Empates	0		
		Total	19	
Total FELICIDAD después del tratamiento - Total FELICIDAD antes del tratamiento	Rangos negativos	0	,00	,00
	Rangos positivos	16	8,50	136,00
	Empates	3		
		Total	19	

Tabla 24. Estadísticos de contraste (c). Wilcoxon grupo control

Estadísticos de contraste(c)			
	Total AUTONOMÍA después del tratamiento - Total AUTONOMÍA antes del tratamiento	Total MOTIVACIÓN después del tratamiento - Total MOTIVACIÓN antes del tratamiento	Total FELICIDAD después del tratamiento - Total FELICIDAD antes del tratamiento
Z	-2,121(a)	-3,745(a)	-3,568(b)
Sig. asintót. (bilateral)	,034	,000	,000

a Basado en los rangos positivos.

b Basado en los rangos negativos.

c Prueba de los rangos con signo de Wilcoxon

Al realizar un análisis de los rangos negativos, positivos y empates en la tabla de rangos de la prueba de Wilcoxon (tabla 23), podemos concluir que la mayoría de los rangos pos tratamiento para las variables Autonomía y Motivación son menores que los rangos pre tratamiento, observando una situación inversa para la variable Felicidad. Interpretando este resultado con el sentido de los test asociados a cada una de las variables, podemos concluir que la diferencia que se produce en las variables Autonomía, Motivación y Felicidad entre el pre y el pos, se debe a un empeoramiento en los valores de los test asociados a estas variables.

En resumen, el paso del tiempo y la metodología clásica de tratamiento de los aspectos relacionados con la autonomía, la motivación y la felicidad no mejoran los valores de los test asociados a estas variables; por el contrario, se obtienen valores de los test que cuantifican estas características, peores que los iniciales.

Respecto al grupo experimental, el análisis se hace con la prueba de los rangos con signo de Wilcoxon (rangos signados de Wilcoxon), tabla 25, que valora las diferencias negativas, positivas o empates de los rangos pre y pos tratamiento. En la tabla 26 se exponen los resultados al aplicar el estadístico de contraste y la significación asintótica bilateral.

Tabla 25. Prueba de los Rangos con signo Wilcoxon Grupo experimental.

		N	Rango promedio	Suma de rangos
Total AUTONOMÍA después del tratamiento - Total AUTONOMÍA antes del tratamiento	Rangos negativos	0	,00	,00
	Rangos positivos	20	10,50	210,00
	Empates	0		
	Total	20		
Total MOTIVACIÓN después del tratamiento - Total MOTIVACIÓN antes del tratamiento	Rangos negativos	2	2,00	4,00
	Rangos positivos	18	11,44	206,00
	Empates	0		
	Total	20		
Total FELICIDAD después del tratamiento - Total FELICIDAD antes del tratamiento	Rangos negativos	19	10,97	208,50
	Rangos positivos	1	1,50	1,50
	Empates	0		
	Total	20		

Tabla 26. Estadísticos de contraste (c). Wilcoxon grupo experimental

Estadísticos de contraste(c)			
	Total AUTONOMÍA después del tratamiento - Total AUTONOMÍA antes del tratamiento	Total MOTIVACIÓ N después del tratamiento - Total MOTIVACIÓ N antes del tratamiento	Total FELICIDAD después del tratamiento - Total FELICIDAD antes del tratamiento
Z	-3,921(a)	-3,772(a)	-3,878(b)
Sig. asintót. (bilateral)	,000	,000	,000

a Basado en los rangos negativos.

b Basado en los rangos positivos.

c Prueba de los rangos con signo de Wilcoxon



Los resultados obtenidos permiten rechazar, a un nivel de significación 0,000, la hipótesis de igualdad en el comportamiento pre y pos tratamiento para las tres variables analizadas (Autonomía, Motivación y Felicidad). Al realizar un análisis de los rangos negativos, positivos y empates en la tabla de rangos de la prueba de Wilcoxon, se puede concluir que la mayoría de los rangos pos tratamiento para las variables Autonomía y Motivación son mayores que los rangos pre tratamiento, observando una situación inversa para la variable Felicidad. Interpretando este resultado con el sentido de los test asociados a cada una de las variables, podemos concluir que la diferencia que se produce en las variables Autonomía, Motivación y Felicidad entre el pre y el pos, se debe a una mejora significativa en los valores de los test asociados a estas variables.

En resumen, el nuevo tratamiento aplicado al grupo experimental afecta a los aspectos relacionados con la autonomía, la motivación y la felicidad mejorando significativamente los valores de los test asociados a estas variables.

5.1.3. Valoración del Tratamiento

En este apartado se trata de valorar el tratamiento, esto es, si existen diferencias en los resultados obtenidos tras el tratamiento entre el grupo Control (al que no se le ha impartido el nuevo tratamiento) y el grupo Experimental (grupo sobre el que se ha aplicado el nuevo tratamiento). Es decir, se comparan los resultados obtenidos en y entre los dos grupos objeto de estudio.

Para comparación se ha empleado el estadístico de Mann-Whitney (comparación de las variables vía la comparación de una característica de tendencia central, mediana) y mediante el contraste de Kolmogorov-Smirnov para dos muestras (comparación multiobjetivo –parámetros de localización y forma- de las variables en ambos grupos).

Con la prueba de Mann-Whitney, expuesta en la tabla 27, se pretende comprobar si el tratamiento ha generado nuevos valores centrales de las variables en comparación con el grupo control. Se exponen los valores de rango promedio y sumas de rangos en los grupos control y experimental para cada una de las variables.

Tabla 27. Rangos Prueba Mann-Whitney Grupos Control y Experimental
Rangos

	Grupo control (1) y experimental (2)	N	Rango promedio	Suma de rangos
Total AUTONOMÍA después del tratamiento	1	19	10,42	198,00
	2	20	29,10	582,00
	Total	39		
Total MOTIVACIÓN después del tratamiento	1	19	10,05	191,00
	2	20	29,45	589,00
	Total	39		
Total FELICIDAD después del tratamiento	1	19	29,68	564,00
	2	20	10,80	216,00
	Total	39		

Los estadísticos de contraste que resuelven la comparación entre los valores centrales de los grupos experimental y control de las variables de interés se exponen en la tabla 28.

Tabla 28. Estadísticos de contraste (b). Grupos Control y Experimental

Estadísticos de contraste (b)

	Total AUTONOMÍA después del tratamiento	Total MOTIVACIÓN N después del tratamiento	Total FELICIDAD después del tratamiento
U de Mann-Whitney	8,000	1,000	6,000
W de Wilcoxon	198,000	191,000	216,000
Z	-5,119	-5,314	-5,251
Sig. asintót. (bilateral)	,000	,000	,000
Sig. exacta [2*(Sig. unilateral)]	,000(a)	,000(a)	,000(a)

a No corregidos para los empates.

b Variable de agrupación: Grupo control (1) y experimental (2)

Se observa que, con una significación del 0,000, se rechaza la hipótesis nula de igualdad de comportamiento en los valores centrales de las variables Autonomía, Motivación y Felicidad en los grupos Control y Experimental. Por otra parte, el análisis de los rangos promedio y la suma de rangos obtenidos en la tabla de rangos nos permite vislumbrar que la diferencia producida en las variables Autonomía, Motivación y Felicidad está justificada porque para la Autonomía y la Motivación se observan valores más grandes en el grupo experimental y valores más pequeños para la Felicidad, lo que permite concluir que el tratamiento reporta situaciones beneficiosas respecto de los sentimientos analizados frente a la no aplicación de éste.

En la tabla 29 se exponen los resultados al aplicar la Prueba de Kolmogorov-Smirnov para dos muestras, que nos ha permitido comparar el comportamiento de las variables en los grupos control y experimental después del tratamiento.

Tabla 29. Estadísticos de contraste (a). Prueba Kolmogorov-Smirnov para dos muestras

		Estadísticos de contraste(a)		
		Total AUTONOMÍA después del tratamiento	Total MOTIVACIÓ N después del tratamiento	Total FELICIDAD después del tratamiento
Diferencias más extremas	Absoluta	,947	,950	,900
	Positiva	,000	,000	,900
	Negativa	-,947	-,950	,000
Z de Kolmogorov-Smirnov		2,957	2,965	2,809
Sig. asintót. (bilateral)		,000	,000	,000

a Variable de agrupación: Grupo control (1) y experimental (2)

Como resumen, se puede observar un rechazo de la hipótesis de igualdad de comportamiento entre el grupo control y experimental para todas las variables analizadas.

5.2. Descripción de matrices como introducción a los resultados de los grupos de discusión y las entrevistas.

No podemos caer en la obsesión de racionalizar sentimientos y emociones. Si focalizamos nuestra atención hacia el conocimiento objetivo perdemos de vista la riqueza del conocimiento profundo de la inteligencia del mundo. Es decir, no debemos perseguir la cuantificación de sentimientos y emociones, características de carácter subjetivo que condicionan la investigación y los resultados extraídos de la misma. En este sentido, hemos optado por el empleo de matrices para obtener resultados válidos que pudieran dar solución a este problema. El procedimiento seguido es la asignación de una serie de valoraciones en torno a de elementos de referencia. De manera que se ha hecho un ranking de relevancia de los diferentes elementos a analizar y de las aportaciones realizadas por los participantes en la investigación.

Analizar datos obtenidos de una entrevista, conversación, etc., supone una gran dificultad y el riesgo de no atender al foco de la investigación y perder el necesario rigor que conlleva la aplicación del método científico. De ahí que, por las características de nuestro estudio, la selección del procedimiento de obtención de datos sea un elemento clave para garantizar que el diseño de nuestra investigación es correcto.

En este punto, hemos optado por el análisis con matrices, que es una herramienta que simplifica el proceso de recogida de información de las distintas entrevistas y grupos de discusión empleados. De lo contrario, categorizar los datos, su relevancia, etc. habría sido una tarea tan compleja que incluso habría condicionado la realización de la propia investigación. Así, los valores atribuidos a las referencias seleccionadas, nos darán la oportunidad de analizar las puntuaciones totales y los porcentajes obtenidos, comparándolos a posteriori, con los resultados obtenidos con el resto de instrumentos. Se trata de hacer valores cuantificables, obteniendo información relevante sobre las variables analizadas en el trabajo.

En la presente investigación se han utilizado dos tipos de matrices:

a) Matriz de ordenación alternativa: De acuerdo con Morales Cevidades (2009), los enfoques de evaluación comparativa tienen como característica que se basan en la comparación entre el aspecto a valorar y la percepción comparada por los integrantes del grupo de trabajo, alternando la asignación de puntuación del más al menos importante. Éstos son muy útiles para la toma de decisiones sobre diferentes puntos de vista y va a servir de base para posteriores actuaciones, todo ello cuando exista un grado de acuerdo importante. Hemos querido otorgar valores entre 1 y 10 a cada referente, para valorar el peso o la importancia de cada fuente (informantes), a través del porcentaje obtenido.

b) Matriz de variables de investigación: Con esta matriz identificaremos el peso o importancia que tiene cada variable en el estudio en función de las valoraciones aportadas por los informantes. Del mismo modo, las puntuaciones oscilan entre 1 y 10, en función del grado de importancia de cada referencia

5.3. Resultados de los grupos de discusión: Matrices

5.3.1. Grupo de discusión Docentes Especialistas Educación Física: Matrices de fuentes de información y ordenación.

Se trata del primer grupo de discusión. En él intervienen docentes especialistas de Educación Física. A continuación se exponen las matrices relacionadas con dicho grupo, divididas en dos apartados. En primer lugar, la matriz con las puntuaciones que fuimos otorgando a cada docente en función de la importancia que consideramos que tenían a raíz de sus intervenciones y respuestas a las preguntas que se iban generando durante el transcurso de la reunión. En la misma matriz se calcula el porcentaje o peso relativo de cada docente



colaborador en cada variable como consecuencia de la puntuación dada. En segundo lugar, la matriz con los porcentajes equivalentes como resultados de las puntuaciones que establecen el peso relativo de cada uno de los indicadores analizados.

En definitiva en la primera matriz, se establece el peso relativo de cada colaborador en cada indicador de manera horizontal, y en la segunda matriz, se expone el peso relativo de cada indicador con respecto a las intervenciones de cada colaborador, desde un punto de vista vertical.

5.3.1.1. Matriz de puntuaciones peso relativo de cada colaborador

En la tabla 30 se exponen los resultados obtenidos al aplicar la tabla de matrices al grupo de Docentes Especialista de Educación Física. En las filas, se exponen los 5 docentes que participaron en este grupo de discusión y en las columnas los aspectos que se han seleccionado como diferenciadores y de importancia a la hora de otorgar mayor o menor peso a cada participante en este grupo de discusión (los llamamos indicadores). Se otorga una puntuación y el correspondiente porcentaje a cada docente y a cada variable seleccionada. De manera que, al obtener la puntuación total, se puede observar que valor obtiene cada docente en el contexto del grupo de discusión. En nuestro caso es el Docente de Educación Física 1 (DEF1) el que obtiene mayor puntuación (89 puntos que se corresponden con un 27%) y el Docente de Educación Física 4 (DEF4) el que obtiene menor puntuación (45 puntos que se traducen en un 14,1%). Posteriormente, a las opiniones que aporta cada docente se le aplica el porcentaje de relevancia que se ha obtenido en esta matriz.

Las variables indicadas en las columnas son las que se han considerado más relevantes a la hora de categorizar el peso de cada docente en función de su mayor relevancia respecto a los objetivos de nuestra investigación.

Queremos asimismo destacar de la matriz de la tabla 30, las mayores puntuaciones en relación a los indicadores. Se obtiene un peso del 11,2% (el mayor peso obtenido en esta matriz en relación con los indicadores) en los indicadores o valores de variedad de métodos, etapa de secundaria, dado que sólo uno de los docentes pertenecía a esta etapa, formación en blogs, microenseñanza y líneas del centro. Es significativo el hecho de que todos los colaboradores han trabajado en centros con el mismo número de líneas que el centro en el que se lleva a cabo la investigación. Las puntuaciones y, por tanto, los pesos relativos más inferiores se obtienen en

las dos etapas (primaria y secundaria), lo cual no nos resulta demasiado importante en cuanto que se trata de un valor que depende del tipo de centro en el que se desempeña la función docente; en segundo lugar se obtiene un peso relativo de 1,1% y 2,2% en los valores de centro urbano y centro comarca respectivamente, en dos de los colaboradores. Este hecho es positivo en cuanto que nos ha permitido comprobar la diversidad del profesorado colaborador y su experiencia en otros contextos al investigado.

Tabla 30. M1. Matriz de resultados Docentes Especialistas en Educación Física (peso relativo de cada colaborador)

GRUPO DISCUSIÓN	ANTIGÜEDAD	INVESTIGACIONES	VARIEDAD DE MÉTODOS	ETAPA PRIMARIA	ETAPA SECUNDARIA	TUTORÍA	FORMACIÓN BLOGS	CENTRO COMARCA	CENTRO URBANO	MICROENSEÑANZA	LÍNEAS DEL CENTRO	PUNTUACIÓN TOTAL
DEF1	8 8,9%	8 8,9%	10 11,2%	1 1,1%	10 11,2%	2 2,2%	10 11,2%	9 10,1%	1 1,1%	10 11,2%	10 11,2%	89
DEF2	4 8,5%	2 4,2%	4 8,5%	5 10,6%	1 2,1%	5 10,6%	5 10,6%	2 4,2%	9 19,1%	2 4,2%	6 12,7%	47
DEF3	3 5%	2 3,3%	5 8,4%	5 8,4%	1 1,6%	4 6,7%	9 15,2%	5 8,4%	7 11,8%	5 8,4%	10 16,9%	59
DEF4	2 4,4%	2 4,4%	5 11,1%	5 11,1%	1 2,2%	4 8,8%	5 11,1%	1 2,2%	8 17,7%	1 2,2%	8 17,7%	45
DEF5	9 11,5%	7 8,9%	7 8,9%	5 6,4%	1 1,2%	9 11,5%	8 10,2%	9 11,5%	1 1,2%	7 8,9%	6 7,6%	78

DEF: DOCENTE EDUCACIÓN FÍSICA

5.3.1.2. Matriz de porcentajes parciales de cada indicador (peso relativo)

En la tabla 31 se exponen los datos obtenidos en la matriz de resultados relativos al peso que tiene cada indicador en el grupo de docentes de Educación Física.

Comenzando con el grupo de discusión de Docentes Especialistas en Educación Física, de acuerdo con las matrices M1 y M2, podemos comprobar el peso relativo de cada colaborador en nuestra investigación. En cuanto al indicador de antigüedad, son los docentes DEF1 (30,7%) y DEF5 (34,6%), los más relevantes. Además son los que más puntuación obtienen en los indicadores de “Investigaciones” (DEF1 con 38% y DEF5 con 33,3%) y “Variedad de métodos” (DEF1 con 32,2% y DEF5 con 22,5%). No obstante, hemos de tener en cuenta que el DEF1 obtiene una mayor puntuación en el indicador de Etapa de Secundaria (71,4%), mientras que el



DEF5, junto con el resto de colaboradores, tienen más experiencia docente en el indicador Etapa de Primaria (todos con un 7,1% cuyo sumatorio es 28,4%). Otros dos indicadores, bastante clarificadores, son el de “Formación en blogs” y el de “Centros de la Comarca”. En ambos indicadores, de nuevo el DEF1 y el DEF5 obtienen también una alta puntuación en el primer indicador (Formación en blogs), concretamente el DEF1 un 27% y el DEF5 un 21,6%; y la máxima puntuación en el segundo (Centros de la Comarca), es decir, el DEF1 como ya hemos indicado u 71,4%. Tenemos que destacar además el peso relativo del indicador “Tutoría”. De nuevo el DEF5, es el docente que más puntuación obtiene (37,5%). En este caso sus aportaciones son muy valiosas, ya que nuestra intervención se realiza desde la tutoría y la especialidad de Educación Física. El DEF1 y el DEF5, obtienen, del mismo modo, la máxima puntuación en el indicador referido al empleo del estilo de enseñanza participativo (Delgado Noguera, 1991) de “Microenseñanza” (DEF1 un 40% y DEF5 un 28%), directamente relacionado con el empleado en las sesiones autogestionadas por el alumnado. No podemos obviar por otro lado, la puntuación elevada de los docentes DEF2 (34,6%), DEF3 (26,9%), DEF4 (30,7%) en experiencia en “Centros urbanos”, ya que sus intervenciones nos ayudan a contrastar los resultados de nuestro estudio de casos en el Altiplano de Granada (zona rural) con otras experiencias situadas en el centro urbano de Granada. También tenemos que prestar atención a los buenos resultados del docente DEF3 en “Centros de la comarca”, “Formación en blogs” y “Variedad de métodos” (19,2%, 24,3% y 16.1% respectivamente).

Si establecemos tres niveles de peso relativo (ALTO, MEDIO, BAJO), de los colaboradores del primer grupo de discusión, se observa en las matrices M1 y M2, que los docentes DEF1 y DEF5 son los que mayor peso relativo tienen en nuestra investigación (DEF1 con un 27,4% y DEF5 con un 24,5%), y por tanto, se sitúan en un nivel ALTO. En segundo lugar, en un nivel MEDIO, se sitúa el DEF3 (peso relativo de 18,5%). Y por último, aunque no por ello menos importante, en un nivel BAJO, se sitúan el DEF2 y DEF4 (DEF2 con un 14,7% y DEF4 con un 14,1%). No obstante, queda constancia de que este grupo de discusión está constituido por docentes con alta relevancia para el foco de estudio de nuestra investigación; complementado entre todos los aspectos más relevantes reseñados en el marco teórico de este trabajo.

Tabla 31. M2. Matriz de resultados Docentes Especialistas en Educación Física (peso relativo de cada indicador)

GRUPO DISCUSIÓN	ANTIGÜEDAD	INVESTIGACIONES	VARIEDAD DE MÉTODOS	ETAPA PRIMARIA	ETAPA SECUNDARIA	TUTORÍA	FORMACIÓN BLOGS	CENTRO COMARCA	CENTRO URBANO	MICROENSEÑANZA	LÍNEAS DEL CENTRO	PORCENTAJES TOTALES
DEF1	30,7%	38%	32,2%	4,7%	71,4%	8,3%	27%	34,6%	3,8%	40%	25%	27,9%
DEF2	15,3%	9,5%	12,9%	23,8%	7,1%	20,8%	13,5%	7,6%	34,6%	8%	15%	14,7%
DEF3	11,5%	9,5%	16,1%	23,8%	7,1%	16,6%	24,3%	19,2%	26,9%	20%	25%	18,5%
DEF4	7,6%	9,5%	16,1%	23,8%	7,1%	16,6%	13,5%	3,8%	30,7%	4%	20%	14,1%
DEF5	34,6%	33,3%	22,5%	23,8%	7,1%	37,5%	21,6%	34,6%	3,8%	28%	15%	24,5%

5.3.2. Grupo de discusión Docentes Universidad de Jaén: Matrices de fuentes de información y ordenación

Se trata del segundo grupo de discusión. En él intervienen docentes de la Universidad de Jaén. A continuación se exponen las matrices relacionadas con dicho grupo, divididas en dos apartados. Del mismo modo que en el primer grupo de discusión, se expone en primer lugar, la matriz con las puntuaciones que fuimos otorgando a cada docente en función de la importancia que consideramos que tenían a raíz de sus intervenciones y respuestas a las preguntas que se iban generando durante el transcurso de la reunión. En la misma matriz se calcula el porcentaje o peso relativo de cada docente colaborador en cada variable como consecuencia de la puntuación dada. Y en segundo lugar, la matriz con los porcentajes equivalentes como resultados de las puntuaciones que establecen el peso relativo de cada uno de los indicadores analizados en cada colaborador.

5.3.2.1. Matriz de puntuaciones peso relativo de cada colaborador

En la tabla 32 y tabla 33 se exponen las matrices, M3 y M4, correspondientes al grupo de discusión de los Docentes pertenecientes a la Universidad de Jaén. Es el Docente de Universidad 4 (DU4) el que ocupa el lugar de más influencia o el que más peso relativo tiene de forma global, destacando en los indicadores de “Antigüedad” (15,6%), “Investigaciones relacionadas” (15,6%), “Variedad de Métodos” (15,6%), “Tutoría” (15,6%). No obstante también se debe resaltar al Docente de Universidad 3 (DU3), que sobresale por encima del resto en los indicadores de experiencia en “Etapa de Primaria” (10%), “Formación en blogs” (13,3%) y “Microenseñanza” (15%). Este hecho nos permite interpretar que se trata de un docente muy

relacionado con el programa autonomía llevado a cabo durante la investigación. Queremos destacar que el peso del Docente de Universidad 2 (DU2) en el indicador de “Investigaciones relacionadas” (16,3%) y el importante peso en el indicador de “Antigüedad” (20%) del Docente de Universidad 1 (DU1).

Tabla 32. M3. Matriz de resultados Docentes de la Universidad de Jaén (peso relativo de cada colaborador)

GRUPO DISCUSIÓN	ANTIGÜEDAD	INVESTIGACIONES RELACIONADAS	VARIEDAD DE MÉTODOS	ETAPA PRIMARIA	ETAPA SECUNDARIA	TUTORÍA	FORMACIÓN BLOGS	MICROENSEÑANZA	PUNTUACIÓN TOTAL
DU1	10 20%	5 10%	8 16%	3 6%	8 16%	7 14%	5 10%	4 8%	50
DU2	10 16,3%	10 16,3%	10 16,3%	4 6,5%	9 14,7%	8 13,1%	5 8,1%	5 8,1%	61
DU3	7 11,6%	7 11,6%	9 15%	6 10%	6 10%	8 13,3%	8 13,3%	9 15%	60
DU4	10 15,6%	10 15,6%	10 15,6%	4 6,2%	9 14%	10 15,6%	5 7,8%	6 9,3%	64

DU: DOCENTE UNIVERSIDAD

5.3.2.2. Matriz de porcentajes parciales de cada indicador (peso relativo)

En la tabla 33 se aportan los porcentajes del peso relativo de cada indicador en el grupo de discusión de Docentes de la Universidad de Jaén. Al establecer niveles de peso relativo de los colaboradores en este grupo de discusión, podemos situar en un nivel ALTO a los docentes DU2 y DU4 ya que obtienen un peso relativo total de 25,95% y 27,23% respectivamente. En un nivel MEDIO, situamos al docente DU3, por su relación con nuestra investigación obteniendo un peso relativo total de 25,53%. Por último, en un nivel BAJO, está el docente DU1 (21,27%), aunque su experiencia docente aporta, sin duda, solidez a sus intervenciones.

Además se pueden extraer datos relevantes de cada indicador de manera individual, tales como el peso relativo obtenido por el DU3 en el indicador de etapa primaria (35,2%), en el indicador de microenseñanza (37,5%) y en el indicador de formación en blogs (34,7%). Destacan también los docentes DU2 y DU4 con su puntuación en investigaciones relacionadas (31,25%).

Tabla 33. M4. Matriz de resultados Docentes de la Universidad de Jaén (peso relativo de cada indicador)

GRUPO DISCUSIÓN	ANTIGÜEDAD	INVESTIGACIONES RELACIONADAS	VARIEDAD DE MÉTODOS	ETAPA PRIMARIA	ETAPA SECUNDARIA	TUTORÍA	FORMACIÓN BLOGS	MICROENSEÑANZA	PORCENTAJES TOTALES
DU1	27%	15,6%	21,6%	17,6%	25%	21,21%	21,7%	16,6%	21,27%
DU2	27%	31,25%	27%	23,5%	28,1%	24,24%	21,7%	20,83%	25,95%
DU3	18,9%	21,8	24,3%	35,2%	18,75%	24,24%	34,7%	37,5%	25,53%
DU4	27%	31,25%	27%	23,5%	28,1%	30,30%	21,7%	25%	27,23%

5.3.3. Grupo de discusión Alumnado de Educación Física en Prácticas de la Universidad Jaén: matrices de fuentes de información y ordenación

Se trata del tercer grupo de discusión. En él interviene alumnado de Educación Física en prácticas de la Universidad de Jaén. A continuación se exponen las matrices relacionadas con dicho grupo, divididas en dos apartados. Del mismo modo que en los anteriores grupos de discusión, se expone en primer lugar, la matriz con las puntuaciones que fuimos otorgando a cada alumno/a en función de la importancia que consideramos que tenían a raíz de sus intervenciones y respuestas a las preguntas que se iban generando durante el transcurso de la reunión. En la misma matriz se calcula el porcentaje o peso relativo de cada alumno/a colaborador en cada variable como consecuencia de la puntuación dada. Y en segundo lugar, la matriz con los porcentajes equivalentes como resultados de las puntuaciones que establecen el peso relativo de cada uno de los indicadores analizados en cada colaborador.

5.3.3.1. Matriz de puntuaciones peso relativo de cada colaborador

En la matriz M5 (tabla 34) se observan los pesos relativos de cada colaborador. Podemos comprobar que los mayores pesos relativos los tienen los alumnos/as AUEF3 y AUEF5 en los indicadores de “Predisposición a la motivación” y “Primaria”, respectivamente. En este caso a diferencia de otras matrices anteriores, los pesos relativos más bajos se obtienen en el indicador de investigaciones (AUEF2 un 4%, AUEF3 un 5,5%, AUEF4 un 3,5% y AUEF5 un 5,7%). Del mismo modo se obtiene un peso relativo bajo por el AUEF5 en indicador de experiencia método (5,7%).

Tabla 34. M5. Matriz de resultados Alumnado de Educación Física en Prácticas de la Universidad de Jaén (peso relativo de cada colaborador)

GRUPO DISCUSIÓN	FORMACIÓN PREVIA	PREDISPOSICIÓN A INNOVACIÓN	VARIABILIDAD MÉTODOS	EXPERIENCIA MÉTODO	FORMACIÓN BLOGS	PRIMARIA	INVESTIGACIONES	PUNTUACIÓN TOTAL
AUEF1	10 17,8%	9 16%	10 17,8%	3 5,3%	10 17,8%	9 16%	5 8,9%	56
AUEF2	9 18,3%	8 16,3%	7 14,2%	4 8,1%	10 20,4%	9 18,3%	2 4%	49
AUEF3	6 13,6%	10 22,7%	5 11,3%	3 6,8%	9 20,4%	9 20,4%	2 5,5%	44
AUEF4	8 14%	9 15,7%	7 12,2%	4 7%	9 15,7%	8 14%	2 3,5%	57
AUEF5	5 14,2%	7 20%	4 11,4%	2 5,7%	7 20%	8 22,8%	2 5,7%	35

AUEF: ALUMNO UNIVERSIDAD EDUCACIÓN FÍSICA

5.3.3.2. Matriz de porcentajes parciales de cada indicador (peso relativo)

En la tabla 30, matriz M6, destacamos el alto porcentaje obtenido por el alumno AUEF1, en los indicadores de “Variabilidad de métodos” (30,3%) e “Investigaciones” (38,6%). Además, junto con el alumno AUEF2, obtiene la máxima puntuación en el indicador “Formación en blogs” (ambos alumnos/as con un 22,2%) . Resalta el peso del alumno AUEF3 en el indicador “predisposición a la innovación” (23,25%). Por otro lado, si comparamos los porcentajes o peso relativo de cada indicador, con los anteriores grupos de discusión, encontramos que el peso relativo de cada indicador en este grupo de discusión, es muy equilibrado. Los pesos relativos más bajos se obtienen en los indicadores de investigaciones, con un 15,38% en todos los casos excepto en el AUEF1; de formación previa existiendo un desequilibrio entre algunos colaboradores (de un 3% hasta un 13% de diferencia entre unos y otros); y de variedad de métodos comprobando el mismo desequilibrio.

Tabla 35. M6. Matriz de resultados Alumnado de Educación Física en prácticas de la Universidad de Jaén (peso relativo de cada indicador)

GRUPO DISCUSIÓN	FORMACIÓN PREVIA	PREDISPOSICIÓN A INNOVACIÓN	VARIABILIDAD MÉTODOS	EXPERIENCIA MÉTODO	FORMACIÓN BLOGS	PRIMARIA	INVESTIGACIONES	PUNTUACIÓN TOTAL
AUEF1	26,31%	20,9%	30,3%	18,75%	22,2%	20,9%	38,46%	23,23%
AUEF2	23,68%	18,6%	21,21%	25%	22,2%	20,9%	15,38%	20,3%
AUEF3	15,7%	23,25%	15,1%	18,75%	20%	20,9%	15,38%	18,25%
AUEF4	21%	20,9%	21,21%	25%	20%	18,6%	15,38%	23,65%
AUEF5	13,1%	16,2%	12,12%	12,5%	15,5%	18,6%	15,38%	14,52%

En resumen, en un nivel de peso relativo ALTO, situamos al alumno/a AUEF1 y AUEF4 (pesos totales de 23,23% y 23,65% respectivamente). Este último mantiene un equilibrio de peso relativo, en todos los indicadores por lo que destaca por sus intervenciones relacionadas con los indicadores recogidos. En un nivel MEDIO, a los alumnos AUEF2 y AUEF3 (20,3% y 18,25% respectivamente); y en un nivel BAJO, el alumno AUEF5 con un 14,52%.

5.3.4. Grupo de discusión Docentes Especialistas Educación Física: matrices de variables de investigación.

En este caso se pretende reflejar, por un lado, las puntuaciones y correspondientes pesos relativos de los docentes colaboradores en relación con las variables de investigación resultantes de nuestros objetivos (enfoque horizontal); y por otro lado, los porcentajes de cada variable de investigación de manera individual (enfoque vertical).

5.3.4.1. Matriz de puntuaciones de variables de investigación (puntuación con porcentaje de peso relativo o importancia que concede cada docente a cada variable)

Queremos añadir que tras la recogida de información y categorización de las variables se han organizado los resultados siguiendo la estructura de matrices y los porcentajes otorgados a

cada colaborador y a cada variable de investigación, facilitando la posterior comparación e interpretación de los resultados obtenidos con otros instrumentos.

En cuanto a la matriz M7 (tabla 36), refleja el peso relativo que concede cada colaborador a cada variable, extraído de sus intervenciones durante la reunión (enfoque horizontal). Destacamos el peso relativo equilibrado de todas las variables en relación con el DEF3 (casi todas obtienen un peso relativo de 10,2%). Se puede decir que se trata del docente con más influencia en nuestra investigación en relación con todas las variables expuestas. De manera específica, sobresalen algunos docentes en determinadas variables. Tal es el caso, del docente DEF4 en la variable de autonomía (16,6%); el docente DEF2 en la variable atribución de la motivación de logro y en la de felicidad (12,6%); y el docente DEF1 en las variables de atribución de la motivación de logro, relaciones interpersonales y el uso de blogs y recursos tic (13,8%).

Tabla 36. M7. Matriz de puntuaciones de variables de investigación de Docentes Especialistas en Educación Física

GRUPO DE DISCUSIÓN	PUNTUACIÓN TOTAL	AUTONOMÍA	ATRIBUCIÓN DE MOTIVACIÓN DE LOGRO	FELICIDAD	RELACIONES INTERPERSONALES	RESPONSABILIDAD	INTELIGENCIA	PERSONALIDAD	USO DE BLOGS Y RECURSOS TIC	ADQUISICIÓN DE CONTENIDOS DE EF	ADQUISICIÓN DE COMPETENCIAS BÁSICAS
DEF1	72	5 6,9%	10 13,8%	5 6,9%	10 13,8%	7 9,7%	5 6,9%	8 11,1%	10 13,8%	7 9,7%	5 6,9%
DEF2	79	9 11,3%	10 12,6%	10 12,6%	8 10,1%	8 10,1%	7 8,8%	6 7,5%	6 7,5%	7 8,8%	8 10,1%
DEF3	98	10 10,2%	10 10,2%	10 10,2%	10 10,2%	10 10,2%	10 10,2%	8 8,1%	10 10,2%	10 10,2%	10 10,2%
DEF4	60	10 16,6%	5 8,3%	5 8,3%	7 11,6%	5 8,3%	3 5%	5 8,3%	5 8,3%	5 8,3%	10 16,6%
DEF5	85	8 9,4%	9 10,5%	9 10,5%	5 5,8%	10 11,7%	10 11,7%	9 10,5%	10 11,7%	5 5,8%	10 11,7%
TOTALES	394	42 10,6%	44 11,1%	39 9,8%	40 10,1%	40 10,1%	35 8,8%	36 9,1%	41 10,4%	34 8,6%	43 10,9%

5.3.4.2. Matriz de porcentajes (peso relativo) de variables de investigación

En la tabla 37, matriz M8, se reflejan los porcentajes (pesos relativos), de cada variable (enfoque vertical). Se puede comprobar que los docentes DEF3 y DEF5 son los más influyentes en función de los resultados obtenidos (24,8% y 21,5% respectivamente). Las variables que obtienen pesos relativos más elevados se sitúan entre el 25% y el 30%. Estas variables son la felicidad (DEF2 y DEF3 con un 25,6%); relaciones interpersonales con un 25% (DEF1 y DEF3); responsabilidad con un 25% (DEF3); inteligencia DEF3 con un 28,5%); y adquisición de

contenidos de Educación Física (EF) con un 29,4% concedido por el DEF3. En resumen, son los docentes DEF3 y DEF5 los más determinantes (24,8% y 21,5% respectivamente).

Tabla 37. M8. Matriz de porcentajes de variables de investigación de Docentes Especialistas en Educación Física

GRUPO DE DISCUSIÓN	PORCENTAJE TOTAL	AUTONOMÍA	ATRIBUCIÓN DE MOTIVACIÓN DE LOGRO	FELICIDAD	RELACIONES INTERPERSONALES	RESPONSABILIDAD	INTELIGENCIA	PERSONALIDAD	USO DE BLOGS Y RECURSOS TIC	ADQUISICIÓN DE CONTENIDOS DE EF	ADQUISICIÓN DE COMPETENCIAS BÁSICAS
DEF1	18,2%	11,9%	22,7%	12,8%	25%	17,5%	14,2%	22,2%	24,3%	20,5%	11,6%
DEF2	20%	21,4%	22,7%	25,6%	20%	20%	20%	16,6%	14,6%	20,5%	18,6%
DEF3	24,8%	23,8%	22,7%	25,6%	25%	25%	28,5%	22,2%	24,3%	29,4%	23,2%
DEF4	15,2%	23,8%	11,3%	12,8%	17,5%	12,5%	8,5%	13,8%	12,1%	14,7%	23,2%
DEF5	21,5%	19%	20,4%	23%	12,5%	25%	28,5%	25%	24,3%	14,7%	23,2%

5.3.5. Grupo de discusión docentes Universidad de Jaén: matrices de variables de investigación.

Como en el grupo de discusión anterior, se pretende reflejar, por un lado, las puntuaciones y correspondientes pesos relativos de los docentes colaboradores en relación con las variables de investigación resultantes de nuestros objetivos (enfoque horizontal); y por otro lado, los porcentajes de cada variable de investigación de manera individual (enfoque vertical).

5.3.5.1. Matriz de puntuaciones de variables de investigación (puntuación con porcentaje de peso relativo o importancia que concede cada docente a cada variable)

En la siguiente matriz M9, tabla 38, se exponen los pesos relativos de cada docente de la Universidad de Jaén, en relación con las variables de investigación (enfoque horizontal o sumatorio de puntuaciones horizontal). Cabe destacar el peso relativo del docente DU1, en todas las variables (10,6%). Es el docente que obtiene la máxima puntuación por lo que se trata del más influyente en este sentido. No obstante no existen grandes diferencias con respecto a los docentes DU3 y DU4. Sí que nos parecen significativos los totales de cada una de las variables en relación con los cuatro docentes. Así se puede observar que las variables de autonomía,

inteligencia y adquisición de competencias básicas, son las que obtienen el mayor peso relativo (10,6%) en relación con las demás.

Tabla 38. M9. Matriz de puntuaciones de variables de investigación de Docentes de la Universidad de Jaén

GRUPO DE DISCUSIÓN	PUNTUACIÓN TOTAL	AUTONOMÍA	ATRIBUCIÓN DE MOTIVACIÓN DE LOGRO	FELICIDAD	RELACIONES INTERPERSONALES	RESPONSABILIDAD	INTELIGENCIA	PERSONALIDAD	USO DE BLOGS Y RECURSOS TIC	ADQUISICIÓN DE CONTENIDOS DE EF	ADQUISICIÓN DE COMPETENCIAS BÁSICAS
DU1	100	10 10%	10 10%	10 10%	10 10%	10 10%	10 10%	10 10%	10 10%	10 10%	10 10%
DU2	87	10 11,4%	8 9,1%	10 11,4%	7 8%	7 8%	10 11,4%	10 11,4%	5 5,7%	10 11,4%	10 11,4%
DU3	94	10 10,6%	10 10,6%	10 10,6%	10 10,6%	10 10,6%	10 10,6%	7 7,4%	10 10,6%	7 7,4%	10 10,6%
DU4	96	10 10,4%	8 8,3%	8 8,3%	10 10,4%	10 10,4%	10 10,4%	10 10,4%	10 10,4%	10 10,4%	10 10,4%
TOTALES	377	40 10,6%	36 9,5%	38 10%	37 9,8%	37 9,8%	40 10,6%	37 9,8%	35 9,2%	37 9,8%	40 10,6%

5.3.5.2. Matriz de porcentajes (peso relativo) de variables de investigación

La tabla 39, matriz M10, recoge el peso relativo de cada variable de manera individual (enfoque vertical o sumatorio de puntuaciones vertical). Los pesos relativos más elevados se conceden de manera individual a la atribución de la motivación de logro (los docentes DU1 y DU3 le otorgan un 27,7%); el uso de blogs y recursos tic (los docentes DU1, DU3 y DU4 le conceden un 28,5%); y la felicidad (los docentes DU1, DU2 y DU3 le dan un 26,3%). Si observamos por otro lado el porcentaje medio total de cada colaborador en relación con los porcentajes o pesos relativos de las variables, podemos comprobar que el docente DU1 es el más influyente (peso relativo del 26,5%), aunque las diferencias no son muy significativas con respecto al resto de docentes.

En definitiva, en relación a las variables de investigación, prácticamente los cuatro colaboradores obtienen un peso relativo similar a nivel general. Sin embargo, queremos destacar algunos pesos relativos en relación a dos aspectos: la coincidencia en el peso relativo, lo cual otorga importancia a la variable en cuestión; y el mayor peso relativo atribuido por su influencia

sobre el resto de variables. Coinciden en el 25% los cuatro colaboradores en las variables de “autonomía”, “inteligencia” y “adquisición de competencias básicas”; en cambio, es el “uso de blogs y recursos TIC”, la variable que obtiene el mayor peso relativo de la matriz (28,5%), en tres de los colaboradores. Posiblemente el “uso de blogs y recursos TIC”, es la variable que más influye sobre el resto.

En un nivel ALTO, se sitúa la variable de uso de blogs y recursos TIC (28,5%) y en un nivel MEDIO el resto de variables, aunque destacan las de “autonomía”, “inteligencia” y “adquisición de competencias básicas” tal y como hemos indicado. Se observan pesos relativos muy equilibrados y por tanto no se clasifica en un nivel BAJO a ninguna de las variables contempladas.

Tabla 39. M10. Matriz de porcentajes de variables de investigación de Docentes de la Universidad de Jaén

GRUPO DE DISCUSIÓN	PORCENTAJES TOTALES	AUTONOMÍA	ATRIBUCIÓN DE MOTIVACIÓN DE LOGRO	FELICIDAD	RELACIONES INTERPERSONALES	RESPONSABILIDAD	INTELIGENCIA	PERSONALIDAD	USO DE BLOGS Y RECURSOS TIC	ADQUISICIÓN DE CONTENIDOS DE EF	ADQUISICIÓN DE COMPETENCIAS BÁSICAS
DU1	26,5%%	25%	27,7%	26,3%	27%	27%	25%	27%	28,5%	27%	25%
DU2	23%%	25%	22,2%	26,3	18,9%	18,9%	25%	27%	14,2%	27%	25%
DU3	24,9%	25%	27,7%	26,3	27%	27%	25%	18,9%	28,5%	18,9%	25%
DU4	25,4%	25%	22,2%	21%	27%	27%	25%	27%	28,5%	27%	25%

5.3.6. Grupo de discusión Alumnado de Educación Física en Prácticas Universidad de Jaén: Matrices de variables de investigación.

Al igual que en los dos grupos anteriores, reflejaremos a continuación, por un lado, las puntuaciones y correspondientes pesos relativos de los alumnos/as colaboradores en relación con las variables de investigación resultantes de nuestros objetivos (enfoque horizontal); y por otro lado, los porcentajes de cada variable de investigación de manera individual (enfoque vertical).

5.3.6.1. Matriz de puntuaciones de variables de investigación (puntuación con porcentaje de peso relativo o importancia que concede cada alumno a cada variable)

A continuación, en la tabla 40 o matriz M11, se puede comprobar el peso relativo de cada uno de los alumnos/as de la Universidad de Jaén, especialistas en Educación Física que han finalizado su fase de prácticas, en relación con la importancia que conceden a cada una de las variables de investigación. Observamos que a nivel general, es el docente AUEF1 el que obtiene pesos relativos más equilibrados por lo que puede ser el más influyente. En la mayoría de los casos obtiene un porcentaje de 10,7%. En segundo lugar, tenemos que destacar los pesos relativos elevados, puntuales, que atribuyen otros alumnos/as a determinadas variables. En este caso, obtienen una peso relativo elevado las variables de atribución de la motivación de logro (12,8% a través del alumno/a AUEF3); de adquisición de contenidos de Educación Física (EF) (15,2% a través del alumno/a AUEF5); y de adquisición de competencias básicas (16,9% a través del alumno/a AUEF5).

Tabla 40. M11. Matriz de puntuaciones de variables de investigación de Alumnado de Educación Física en Prácticas de la Universidad de Jaén

GRUPO DE DISCUSIÓN	PUNTUACIÓN TOTAL	AUTONOMÍA	ATRIBUCIÓN DE MOTIVACIÓN DE LOGRO	FELICIDAD	RELACIONES INTERPERSONALES	RESPONSABILIDAD	INTELIGENCIA	PERSONALIDAD	USO DE BLOGS Y RECURSOS TIC	ADQUISICIÓN DE CONTENIDOS DE EF	ADQUISICIÓN DE COMPETENCIAS BÁSICAS
AUEF1	93	10 10,7%	10 10,7%	10 10,7%	8 8,6%	10 10,7%	10 10,7%	10 10,7%	8 8,6%	9 9,6%	8 8,6%
AUEF2	82	8 9,7%	10 12,1%	9 10,9%	10 12,1%	9 10,9%	8 9,7%	5 6%	8 9,7%	7 8,5%	8 9,7%
AUEF3	78	7 8,9%	10 12,8%	8 10,2%	5 6,4%	8 10,2%	9 11,5%	5 6,4%	9 11,5%	7 8,9%	10 12,8%
AUEF4	89	8 8,9%	10 11,2%	8 8,9%	10 11,2%	8 8,9%	7 7,8%	10 11,2%	10 11,2%	10 11,2%	8 8,9%
AUEF5	59	5 8,4%	5 8,4%	5 8,4%	5 8,4%	5 8,4%	5 8,4%	5 8,4%	5 8,4%	9 15,2%	10 16,9%
TOTALES	401	38 9,4%	45 11,2%	40 9,9%	38 9,4%	40 9,9%	39 9,7%	35 8,7%	40 9,9%	42 10,4%	44 10,9%

5.3.6.2. Matriz de porcentajes (peso relativo) de variables de investigación

El peso relativo de cada una de las variables de investigación, concedido por cada uno de los alumnos/as especialistas en Educación Física, en prácticas, de la Universidad de Jaén, se muestra en la tabla 41 o matriz M12. Al igual que las matrices anteriores, tiene un enfoque

vertical, es decir, se trata de sumar verticalmente las puntuaciones de cada alumno/a y calcular el porcentaje individual (peso relativo de cada variable) a partir de dicho total. Es importante aclarar que el hecho de que una variable obtenga un peso relativo elevado de forma puntual sólo es significativo en relación con el colaborador que otorga dicho peso. No obstante sí que resulta significativo que una variable obtenga puntuaciones elevadas y equilibradas en varios de los colaboradores. Así, comprobamos que son las variables de atribución de la motivación de logro, felicidad, responsabilidad, uso de blogs y recursos tic, las más equilibradas, y por tanto las que mayor relevancia tienen. De manera puntual, la variable de personalidad obtiene un 28,5%; las variables de autonomía y de relaciones interpersonales obtienen un 26,3%; las variables de felicidad, responsabilidad, inteligencia y uso de blogs y recursos tic tienen un peso de 25%.

Por otro lado si valoramos los porcentajes o pesos relativos totales de las variables en relación con cada colaborador podemos decir que es el alumno/a AUEF1 el más influyente con un 23,1%, seguido del alumno/a AUEF4 con un 22,1%. Ambos podríamos categorizarlos en un nivel ALTO. En un nivel MEDIO, ubicaríamos a los alumnos/as AUEF2 y AUEF3 con un 20,4% y un 19,4% respectivamente; y en un nivel BAJO al alumno/a AUEF5, con un 14,7%.

Tabla 41. M12. Matriz de porcentajes de variables de investigación de Alumnado de Educación Física de la Universidad de Jaén en Prácticas

GRUPO DE DISCUSIÓN	PORCENTAJES TOTALES	AUTONOMÍA	ATRIBUCIÓN DE MOTIVACIÓN DE LOGRO	FELICIDAD	RELACIONES INTERPERSONAL.	RESPONSABILIDAD	INTELIGENCIA	PERSONALIDAD	USO DE BLOGS Y RECURSOS TIC	ADQUISICIÓN DE CONTENIDOS DE EF	ADQUISICIÓN DE COMPETENCIAS BÁSICAS
AUEF1	23,1%	26,3%	22,2%	25%	21%	25%	25,6%	28,5%	20%	21,4%	18,18%
AUEF2	20,4%	21%	22,2%	22,5%	26,3%	22,5%	20,5%	14,2%	20%	16,6%	18,18%
AUEF3	19,4%	18,4%	22,2%	20%	13,1%	20%	23%	14,2%	22,5%	16,6%	22,72%
AUEF4	22,1%	21%	22,2%	20%	26,3%	20%	17,9%	28,5%	25%	23,8%	18,18%
AUEF5	14,7%	13,1%	11,1%	12,5%	13,1%	12,5%	12,8%	14,2%	12,5%	21,4%	22,72%

Queremos resaltar por último y especialmente, las variables de “atribución de la motivación de logro”, “felicidad”, “responsabilidad” (apareciendo ésta en todas las intervenciones ligada en el discurso a la variable de autonomía) y “uso de blogs y recursos TIC” por el nivel de coincidencia que obtienen en los cinco colaboradores.

5.4. Resultados de las entrevistas: Matrices.

A pesar de que en las entrevistas hay un solo colaborador, a diferencia de los grupos de discusión, hemos querido aplicar el mismo criterio de matrices utilizado anteriormente (en los grupos de discusión), para favorecer por un lado, la organización de la información obtenida, y por otro lado, la identificación de resultados, más eficaz y efectiva, haciendo más operativa nuestra discusión e interpretación de resultados.

5.4.1. Resultados de Entrevista a Informante 1: Inspector de Zona.

A pesar de que la entrevista tiene un carácter individual, para facilitar la recogida de información, se ha seguido el mismo criterio de matrices, ya que además con este instrumento, conseguimos la información necesaria y concreta y podemos triangular fácilmente los datos para extraer finalmente nuestras conclusiones. En las tablas 42 y 43, matrices M13 y M14, se indican los pesos relativos de la entrevista efectuada al Inspector de Zona, en relación con las variables de investigación. Podemos comprobar que el Inspector, concede el mayor peso relativo a las tres principales variables de la investigación (12,6%): autonomía, atribución de la motivación de logro y felicidad a las que se une la variable de adquisición de las competencias básicas. Como variables a las que otorga una importancia menor están la responsabilidad y las relaciones interpersonales con un 6,3% cada una.

Algunos de los comentarios que apoyan los datos extraídos de la entrevista son los siguientes:

- En relación con la variable de autonomía: *La autoestima del alumnado se ve reforzada, en el momento en que él comprueba día a día los avances que está teniendo en su proceso de aprendizaje. El alumnado se va a sentir dueño de su trabajo, o al menos de su planificación. Creo que en definitiva, de eso se trata; de hacer personas autónomas y no autómatas; personas que siendo críticos, teniendo una formación de base, puedan tomar decisiones.*
- En relación con la atribución de la motivación de logro: *Lo que hace falta es indagar en cualquier área, sobre el campo que motiva al alumnado y no tratar temas en los que el alumnado está totalmente perdido.*
- En relación con la felicidad: *El alumno que toma sus decisiones la toma en base a que le van a resultar más o menos placenteras, le van a aportar un bienestar.*

- En relación con la adquisición de las competencias básicas: *Esta metodología tiene la gran ventaja de trabajar la competencia digital. Hoy día importantísimo. Además es bueno que la uses como el medio para desarrollar otras competencias. El alumnado a través del blog va a ver los progresos, deja constancia de sus trabajos y puede en cualquier momento volver a ellos. además el alumnado puede de esta manera hacer sus propias autocorrecciones.*

En las tablas 42 y 43 se presentan los resultados:

Tabla 42. M13. Matriz de puntuaciones de variables de investigación de la Entrevista al Inspector de Educación

ENTREVISTA	PUNTUACIÓN TOTAL	AUTONOMÍA	ATRIBUCIÓN DE MOTIVACIÓN DE LOGRO	FELICIDAD	RELACIONES INTERPERSONALES	RESPONSABILIDAD	INTELIGENCIA	PERSONALIDAD	USO DE BLOGS Y RECURSOS TIC	ADQUISICIÓN DE CONTENIDOS DE EF	ADQUISICIÓN DE COMPETENCIAS BÁSICAS
INSPECTOR	79	10	10	10	5	5	7	7	9	6	10

Tabla 43. M14. Matriz de porcentajes de variables de investigación de la Entrevista al Inspector de Educación

ENTREVISTA	AUTONOMÍA	ATRIBUCIÓN DE MOTIVACIÓN DE LOGRO	FELICIDAD	RELACIONES INTERPERSONALES	RESPONSABILIDAD	INTELIGENCIA	PERSONALIDAD	USO DE BLOGS Y RECURSOS TIC	ADQUISICIÓN DE CONTENIDOS DE EF	ADQUISICIÓN DE COMPETENCIAS BÁSICAS
INSPECTOR	12,6%	12,6%	12,6%	6,3%	6,3%	8,8%	8,8%	11,3%	7,5%	12,6%

5.4.2. Resultados de Entrevista a Informante 2: Directora del Centro

En las tablas 44 y 45, matrices M15 y M16, se exponen los resultados de la entrevista realizada a la Informante 2 (Directora del Centro). Como se puede observar, los resultados coinciden con los extraídos de la entrevista al Inspector de zona. Destaca el peso relativo de las variables de autonomía, felicidad, atribución de la motivación de logro y de adquisición de competencias básicas con un peso relativo similar (13,3%). No obstante, se añade una nueva variable, la inteligencia con un 6,6%, a las variables con menor peso, junto con las relaciones interpersonales y la responsabilidad, también con un 6,6%.

En este caso, los comentarios que apoyan los datos extraídos de la entrevista son los siguientes:

- En relación con la autonomía: *En esta clase con la que has trabajado y que tuve como tutora en infantil, he notado que ellos solos encuentran soluciones a problemas y actividades que les planteas. Tienen herramientas y saben dónde acudir. Creo que están más preparados para el futuro. Tienen un nivel de atención superior al resto.*
- En relación con la atribución de la motivación de logro: *En primer lugar creo que está la motivación que tienes para hacer algo, y a qué atribuyes la meta que puedes conseguir. Si consigue el niño lo que quiere, al final el niño es más feliz. La autonomía va de la mano con la felicidad.*
- En relación con la felicidad: *Yo he visto una clase de niños que estaban muy a gusto trabajando y felices con lo que estaban haciendo y eso no suele ser lo normal.*
- En relación con la adquisición de las competencias básicas: *La competencia de autonomía e iniciativa personal y la educación emocional para mí, son la base. Son los grandes temas de la escuela. Estamos haciendo que los niños sepan muchos conocimientos a corto plazo, y luego no saben enfrentarse a hablar en público, a buscar una cosa por ellos mismos, etc. Se trata de una competencia básica que debería perdurar más tiempo. Se le debe dar más importancia que al resto.*

En las tablas 44 y 45 se exponen estos resultados:

Tabla 44. M15. Matriz de puntuaciones de variables de investigación de la Entrevista a la Directora del Centro

ENTREVISTA	PUNTUACIÓN TOTAL	AUTONOMÍA	ATRIBUCIÓN DE MOTIVACIÓN DE LOGRO	FELICIDAD	RELACIONES INTERPERSONALES	RESPONSABILIDAD	INTELIGENCIA	PERSONALIDAD	USO DE BLOGS Y RECURSOS TIC	ADQUISICIÓN DE CONTENIDOS DE EF	ADQUISICIÓN DE COMPETENCIAS BÁSICAS
DIRECTORA	75	10	10	10	5	5	5	7	8	5	10

Tabla 45. M16. Matriz de porcentajes de variables de investigación de la Entrevista a la Directora del Centro

ENTREVISTA	AUTONOMÍA	ATRIBUCIÓN DE MOTIVACIÓN DE LOGRO	FELICIDAD	RELACIONES INTERPERSONALES	RESPONSABILIDAD	INTELIGENCIA	PERSONALIDAD	USO DE BLOGS Y RECURSOS TIC	ADQUISICIÓN DE CONTENIDOS DE EF	ADQUISICIÓN DE COMPETENCIAS BÁSICAS
DIRECTORA	13,3%	13,3%	13,3%	6,6%	6,6%	6,6%	9,3%	10,6%	6,6%	13,3%

5.4.3. Resultados de entrevistas a familias (puntuación con porcentaje de peso relativo o importancia que concede cada familia a cada variable)

En la tabla 46, se observan los pesos relativos de cada familia colaboradora en relación con las variables (enfoque horizontal). Todas las familias conceden un peso relativo elevado a las tres variables principales de investigación (entre el 10% y el 14%). Esta misma importancia se transmite, pero en este caso de forma puntual (alguna familia) con respecto a las otras variables. Destaca el peso relativo del 13,5% que la familia 5 atribuye a las variables de Relaciones interpersonales y Uso de blogs y recursos TIC. El resto de variables se pueden situar en un nivel inferior de influencia. Los resultados se presentan a continuación en la tabla 42 ya mencionada:

Tabla 46. M17. Matriz de puntuaciones de variables de investigación de las Entrevistas a las Familias

GRUPO DE DISCUSIÓN	PUNTUACIÓN TOTAL	AUTONOMÍA	ATRIBUCIÓN DE MOTIVACIÓN DE LOGRO	FELICIDAD	RELACIONES INTERPERSONALES	RESPONSABILIDAD	INTELIGENCIA	PERSONALIDAD	USO DE BLOGS Y RECURSOS TIC	ADQUISICIÓN DE CONTENIDOS DE EF	ADQUISICIÓN DE COMPETENCIAS BÁSICAS
FAMILIA 1	90	10 11,1%	10 11,1%	10 11,1%	10 11,1%	9 10%	6 6,6%	10 11,1%	9 10%	8 8,8%	8 8,8%
FAMILIA 2	64	10 15,2%	10 15,2%	8 12,5%	5 7,8%	5 7,8%	5 7,8%	5 7,8%	8 12,5%	5 7,8%	5 7,8%
FAMILIA 3	69	10 14,4%	8 11,5%	6 8,6%	6 8,6%	9 13%	8 11,5%	5 7,2%	7 10,1%	5 7,2%	5 7,2%
FAMILIA 4	79	8 10,1%	8 10,1%	9 11,3%	9 11,3%	10 12,6%	5 6,3%	8 10,1%	7 8,8%	10 12,6%	5 6,3%
FAMILIA 5	74	10 13,5%	8 10,8%	10 13,5%	10 13,5%	5 6,7%	5 6,7%	5 6,7%	10 13,5%	6 8,1%	5 6,7%
FAMILIA 6	79	9 11,3%	10 12,6%	8 10,1%	10 12,6%	9 11,3%	5 6,3%	5 6,3%	10 12,6%	8 10,1%	5 6,3%
FAMILIA 7	81	10 12,3%	8 9,8%	8 9,8%	10 12,3%	6 7,4%	6 7,4%	6 7,4%	8 9,8%	9 11,1%	10 12,3%
FAMILIA 8	79	10 12,6%	8 10,1%	7 8,8%	7 8,8%	10 12,6%	5 6,3%	6 7,5%	10 12,6%	10 12,6%	6 7,5%
TOTALES	615	77 12,5%	70 11,3%	66 10,7%	67 10,8%	63 10,2%	45 7,3%	50 8,1%	69 11,2%	61 9,9%	49 7,9%

En la tabla 47, matriz M18, se presentan los pesos relativos las distintas variables (enfoque vertical). En conjunto, se observa, que las familias 1 y 7 son las que mayor peso relativo tienen (14,6 y 13,1% respectivamente) en relación a dichas variables, por lo que las situamos en un nivel ALTO de influencia. En un nivel medio se sitúan las familias 4, 6 y 8, todas con un peso del 12,8%; y en un nivel BAJO, aunque no por ello menos importantes, las familias 2 (10,4%), 3 (11,2%), y 5 (12%). De manera puntual, destaca el peso relativo que la familia 7 concede a la variable de adquisición de las competencias básicas (20,4%). Del mismo modo la familia 3 destaca la variable de inteligencia con un peso del 17,7%. Por su parte las familias 4 y 8 coinciden en la importancia de la variable de adquisición de contenidos del área de Educación Física (16,3%). Además la familia 4, otorga un 16% a la variable de personalidad. Los resultados como se ha indicado se exponen en la siguiente tabla 47, matriz M18:

Tabla 47. M18. Matriz porcentajes de variables de investigación de las Entrevistas a las Familias

GRUPO DE DISCUSIÓN	PORCENTAJE TOTAL	AUTONOMÍA	ATRIBUCIÓN DE MOTIVACIÓN DE LOGRO	FELICIDAD	RELACIONES INTERPERSONALES	RESPONSABILIDAD	INTELIGENCIA	PERSONALIDAD	USO DE BLOGS Y RECURSOS TIC	ADQUISICIÓN DE CONTENIDOS DE EF	ADQUISICIÓN DE COMPETENCIAS BÁSICAS
FAMILIA 1	14,6%	12,9%	14,2%	15,1%	14,9%	14,2%	13,3%	20%	13%	13,1%	16,3%
FAMILIA 2	10,4%	12,9%	14,2%	12,1%	7,4%	7,9%	11,1%	10%	11,5%	8,1%	10,2%
FAMILIA 3	11,2%	12,9%	11,4%	9%	8,9%	14,2%	17,7%	10%	10,1%	8,1%	10,2%
FAMILIA 4	12,8%	10,3%	11,4%	13,6%	13,4%	15,8%	11,1%	16%	10,1%	16,3%	10,2%
FAMILIA 5	12%	12,9%	11,4%	15,1%	14,9%	7,9%	11,1%	10%	14,4%	9,8%	10,2%
FAMILIA 6	12,8%	11,6%	14,2%	12,1%	14,9%	14,2%	11,1%	10%	14,4%	13,1%	10,2%
FAMILIA 7	13,1%	12,9%	11,4%	12,1%	14,9%	9,5%	13,3%	12%	11,5%	14,7%	20,4%
FAMILIA 8	12,8%	12,9%	11,4%	10,6%	10,4%	15,8%	11,1%	12%	14,4%	16,3%	12,2%

5.4.4. Resultados de Entrevista a Informante 3: Docente

En las tablas 48 y 49, matrices M19 y M20, se exponen los resultados de la entrevista al informante 3, docente que intervenía también con ambos grupos (control y experimental). Como se puede verificar, el docente informante mantiene un equilibrio en cuanto a la importancia que concede a todas las variables. No obstante destacamos la importancia que concede a la autonomía en el aprendizaje para conectar el resto de variables. En este caso su peso relativo es de 10,1% tal y como se observa en la tabla 49, matriz M20. A pesar de ello, la atribución de la motivación de logro obtiene un peso relativo inferior (9,09%). Los resultados de esta entrevista nos hacen ver además la importancia que tiene cada una de las variables en nuestra investigación, contrastando, triangulando, y a través de ello, apoyando los pesos relativos que otros entrevistados conceden a cualquiera de las variables. Presentamos a continuación, los resultados, en ambas tablas:

Tabla 48. M19. Matriz de puntuaciones de variables de investigación de la Entrevista al Docente Informante

ENTREVISTA	PUNTUACIÓN TOTAL	AUTONOMÍA	ATRIBUCIÓN DE MOTIVACIÓN DE LOGRO	FELICIDAD	RELACIONES INTERPERSONALES	RESPONSABILIDAD	INTELIGENCIA	PERSONALIDAD	USO DE BLOGS Y RECURSOS TIC	ADQUISICIÓN DE CONTENIDOS DE EF	ADQUISICIÓN DE COMPETENCIAS BÁSICAS
MAESTRO INFORMANTE	99	10	9	10	10	10	10	10	10	10	10

Tabla 49. M20. Matriz de porcentajes de variables de investigación de la Entrevista al Docente Informante

ENTREVISTA	AUTONOMÍA	ATRIBUCIÓN DE MOTIVACIÓN DE LOGRO	FELICIDAD	RELACIONES INTERPERSONALES	RESPONSABILIDAD	INTELIGENCIA	PERSONALIDAD	USO DE BLOGS Y RECURSOS TIC	ADQUISICIÓN DE CONTENIDOS DE EF	ADQUISICIÓN DE COMPETENCIAS BÁSICAS
MAESTRO INFORMANTE	10,1%	9,09%	10,1%	10,1%	10,1%	10,1%	10,1%	10,1%	10,1%	10,1%

5.5. Resultados de blogs individuales y blogs colectivos

El análisis de los blogs ha permitido obtener información complementaria y a la vez crucial, entendidos como herramientas de intercambio de opiniones y al mismo tiempo como “portafolios”. Los blogs se comenzaron a aplicar antes de la investigación, por lo que partimos con la ventaja formativa que este hecho implicaba. El alumnado iba configurando su blog a medida que construía y exponía sus sesiones autogestionadas al resto de compañeros/as. Por este motivo, entendemos que su análisis debe ir unido a las sesiones autogestionadas. Debemos resaltar que el propio uso de los blogs por parte del alumnado del grupo experimental, constituye una evidencia en sí misma enmarcada dentro de la categoría de “Edublogs”. Partiendo de los blogs colectivos, que fueron construidos para reflejar el trabajo que el alumnado realizaba en las áreas de Educación Primaria (Matemáticas, Lengua, Conocimiento del Medio Natural, Cultural y Social y Educación Plástica). El hecho de que el alumnado del grupo experimental formara parte de la tutoría del investigador, ha favorecido a priori el proceso de investigación, ya que contábamos con más horas para interactuar y poder, de esta forma, extraer más información. Consideramos relevante incluir en esta investigación la descripción de los resultados extraídos de los blogs colectivos.

Analizando el primer blog empleado, <http://elauladelafelicidad.blogspot.com>, se reflejan creaciones, manifestaciones y opiniones del alumnado. Se comenzó a construir en 2011, durante el año previo a la presente investigación. El blog se divide en once páginas en cada una de las cuales el alumnado realizaba aportaciones de diversa índole detectándose algunas evidencias recogidas en la tabla 50:

Tabla 50. Evidencias blog colectivo <http://elauladelafelicidad.blogspot.com> 1

Evidencias blog colectivo http://elauladelafelicidad.blogspot.com	Categoría
En la página principal, de presentación, podemos ver una presentación y en la parte inferior una serie de enlaces que de manera espontánea el alumnado iba incorporando en función de sus intereses. En estos enlaces se puede comprobar una preferencia por el mundo de los juegos.	Felicidad en el aprendizaje
Más interesante aún es la página dedicada a textos libres. Esta página conecta directamente con los objetivos de nuestra investigación por varias razones aunque fundamentalmente por su carácter más autónomo, al emplear la técnica Freinet en Educación Física, y por ser la página en la que más comentarios hay. En este caso se hacen comentarios relacionados con la capacidad creativa del alumnado, relacionada con su autonomía tales como:	Autonomía en el aprendizaje

<ul style="list-style-type: none">- “Aquí podremos publicar nuestros textos libres. Se trata de un lugar en el que se da rienda suelta a nuestra imaginación”.- “Aquí podéis leer todo lo que queráis”.- “Buen trabajo Rosa, Pedro y Raquel”.- “Qué textos tan bonitos, son estupendos”.- “Aquí hay cosas muy interesantes y bonitas; la persona que lo haya publicado sabrá mucho”.- “Cada vez hay más y más cosas. Es increíble”.	
--	--

Se trata quizá de algunos de los resultados más explícitos sobre el tema de investigación, aunque sí que se pueden señalar algunas manifestaciones, que resaltan el principio de un trabajo autónomo, que se pretendía poner en marcha con este grupo de alumnos/as, tal y como se refleja en la tabla 51:

Tabla 51. Evidencias blog colectivo <http://elauladelafelicidad.blogspot.com> 2

Evidencias	Categoría
Algunas manifestaciones son la creación de su propio diccionario feliz, en el que inventaban palabras con su correspondiente significado, la página de excusas en la que iban anotando, a modo de autocrítica, las excusas que iban buscando para justificar las tareas que no hacían.	Felicidad en el aprendizaje
Otra de las páginas más curiosas en la dedicada al Cine, titulada “De Cine”. En esta página se pretende comenzar a escribir el guión de una película. El alumnado decidió ir escribiendo cada escena a modo de cuento viajero, es decir, cada escena suponía la continuación de la anterior. Para ello el alumnado escribía una escena a la semana y la votaba en asamblea general. Las escenas que aparecen constituyen el principio de una película que comenzó durante este curso y que continuó durante el curso en el que se desarrolló la investigación. Precisamente esta película resultó ser finalmente un documental en el que el alumnado se despedía del centro antes de marcharse al instituto. Antes del rodaje, además se hizo un casting para votar a los protagonistas y actores, aunque finalmente se decidió que participara todo el grupo de clase.	Autonomía en el aprendizaje y Atribución de la motivación de logro

En el siguiente blog colectivo, <http://auladelafelicidad6.blogspot.com>, destacan dos nuevas páginas que manifiestan por un lado, su curiosidad, a través de la búsqueda de noticias curiosas o noticias que le parecían interesantes, y por otro lado, sus intereses y motivaciones relacionadas con el campo de la Educación Física. Esta sección precisamente se denomina “Feliz Físico”. Se trata del blog a lo largo del cual se lleva a cabo parte de la investigación. Como evidencias destacadas señalamos las siguientes en la tabla 52:

Tabla 52. Evidencias blog colectivo <http://auladelafelicidad6.blogspot.com>

Evidencias blog colectivo: http://auladelafelicidad6.blogspot.com	
Evidencias	Categoría
Natalia inaugura esta última página investigando sobre el balonmano aportando información resumida de este deporte. En segundo lugar añade el voleibol.	Autonomía en el aprendizaje
Quizá una de las intervenciones más destacadas y emocionantes es la de Pedro que en la sección de "Poetas felices", dedica un poema a su tutor y sus entrenadores de fútbol: MI VALOR Cada vez que salgo a un campo, pienso y pienso si podría hacer algo. Siento y pienso que algo va a pasar, creo que voy a ganar. Corrida tras corrida, veo que algo se aproxima. Es el balón, es el valor, de ignorarlo y decir que no. Mis piernas se resisten y mi corazón dice que corra y corra a por ese balón. (Para mi profesor Alberto Prieto y para mi entrenadores Jorge, Mario y José Pedro. Pedro Guerrero)	Felicidad en el aprendizaje
Otro de los poemas más interesantes es el de Rosa: LA GENTE Hay veces que en la calle te caes Y la gente se empieza a reír A ti no te hace gracia, Lo sé, me ha pasado a mí Hay gente que nada bueno piensa, Sólo quiere molestar A veces diciéndote cosas Y otras pegándote sin más. Yo conozco mucha gente Y alguna así de mala créeme Y cuando me quieren hacer tropezar Yo me intento levantar. No te fies de todos porque te pueden traicionar, así que sigue mi consejo y no te dejes llevar.	Atribución de la motivación de logro

En este blog, se encuentran seis de los nueve programas de radio desarrollados con el grupo. Posteriormente lo describiremos, profundizando en la sección del programa de radio titulada "feliz físico".



Sin duda, las intervenciones más importantes aparecieron en los distintos blogs individuales que ellos mismos fueron construyendo, después de experimentar de forma colectiva. En un primer momento, decidieron construir su propio blog, en base a una motivación personal, una experiencia de interés que les identificara. A través de dicha experiencia de interés, el alumnado se manifestaría y expresaría libremente. Estos blogs individuales, a pesar de no tener una relación directa con la investigación que nos ocupa, sí que la tienen de forma indirecta, ya que en ellos se desprenden actitudes que guardan una especial relación con la autonomía, la motivación de logro y la felicidad. Se trata de blogs que forman parte, de forma más directa de la investigación. Todos los blogs, se hayan enlazados en el blog personal del investigador: <http://efprincesasofia.blogspot.com>.

En primer lugar, especialmente, hemos de detenernos en algunos de los títulos que el alumnado utilizó para sus blogs: “La felicidad”, “Futboleros”, “Belén Lara y sus creaciones”, “El Rincón de la Diversión”, “Cosas del aula”, “El Rincón de la Felicidad”.

Adentrándonos en todos ellos, podemos comprobar el trabajo de aula que el alumnado iba desarrollando a lo largo del curso, a modo de portafolio. El alumnado llevaba a cabo la labor de gestión y mantenimiento del blog durante las propias sesiones de clase y en casa. Respecto a la dinámica de clase, el alumnado organizaba su propio plan de trabajo; es decir, podía trabajar las tareas de las distintas áreas que se le encomendaban a diario, pero también podía gestionar su blog, trabajar los rizomas de aula, etc. Se trataba de ocupar los espacios de tiempo, que denominamos “espacios de vacío creativo” (tradicionalmente encaminados a la realización de tareas que el docente ordena), con un conjunto de posibles opciones, intentando que el alumnado decidiera qué era lo que le apetecía hacer en cada momento, sin dejar por ello de aprender o de completar su formación. Queremos resaltar las evidencias más importantes de estos blogs individuales relacionadas con las categorías de nuestra investigación, evidencias recogidas en la tabla 53:

Tabla 53. Evidencias blogs individuales Educación Primaria

Blog individual	Evidencias	Categoría
http://belen-lafelicidad.blogspot.com	Se incluyen páginas relacionadas con temas que hacen feliz a esta alumna. Concretamente, destaca una de la páginas dedicadas a “Mis deportes”. Otra de sus páginas titulada “Diario de Marta”, incluye la	Felicidad en el aprendizaje



	construcción de una historia a modo de diario, cuya protagonista es una niña feliz.	
http://futboleroselblogdepabloguariono.blogspot.com	Su gran experiencia de interés es el fútbol. En su blog podemos hacer un recorrido por el mundo del fútbol, desde la liga hasta las plantillas de equipos o sus mejores jugadores.	Felicidad en el aprendizaje
http://elrincondeljuegoali.blogspot.com	En el blog de Alicia, podemos visualizar una página dedicada a sus investigaciones; una página en la que incluye aquellas investigaciones y curiosidades que ha ido descubriendo.	Autonomía en el aprendizaje
http://miscreacionesymascosas.blogspot.com	Tamara incluye una página interesante, "Mis deportes favoritos". En esta página, la alumna comienza describiendo un conjunto de deportes que le son familiares (fútbol, voleibol, baloncesto, etc) pero también un conjunto de deportes poco conocidos que ha ido investigando, y descubriendo como el Gateball, el Tchoukball, la Plancha extrema etc.	Autonomía en el aprendizaje
http://decine12.blogspot.com	Del blog de Fabio lo más curioso es la página denominada "La película de mi vida", en la que cuenta su vida. Se trata de un niño hasta el momento desplazado y rechazado que manifiesta en el blog: "...ahora soy feliz en el Princesa Sofía..."	Felicidad en el aprendizaje
http://graanacf.blogspot.com	Pablo, manifiesta su pasión por el fútbol y en concreto por el Granada C.F.: Una de sus páginas se titula "Quién soy yo", en la que se identifica. Es interesante también otra de las páginas denominadas "Poemas del Granada" en la que incluye un poema especial relacionado con su felicidad: TAN SÓLO POR ESE HECHO Por el hecho de ser jugador, Un jugador como en el ciclismo Contador, Ya sólo por ese hecho sería tan feliz Como una perdiz.	Autonomía en el aprendizaje y Felicidad en el aprendizaje



	<p>Yo por el hecho de ser una estrella del Granada</p> <p>Estoy dispuesto a ser una criada.</p> <p>Yo sólo por ese hecho sería feliz</p> <p>Como una perdiz.</p>	
<p>http://la-sagra.blogspot.com</p>	<p>En el blog de Rosa destacan varias páginas. Un ejemplo es el “Universo abstracto”, una página en la que desarrolla un cuento a través de diversos capítulos que va añadiendo. “El rincón divertido”, está relacionado con su felicidad. Incluye textos que le resultan divertidos. “¿Sabías que...?”, es una página que manifiesta su interés por adquirir nuevos conocimientos. Incluye una importante frase de presentación inicial: “La mejor lección que puedes aprender es el día a día; es saber que siempre te quedará algo por descubrir”.</p>	<p>Autonomía en el aprendizaje</p>
<p>http://andresdelolmoromero.blogspot.com</p>	<p>Andrés, desplazado en principio por el grupo, comienza a desarrollar después de una entrevista con su familia, su propia experiencia de interés: Los Documentales. Se trata del medio a través del cual desarrolla la competencia de autonomía e iniciativa personal y la de comunicación lingüística. En este blog incluye un poema colectivo relacionado con la autonomía:</p> <p style="text-align: center;">BLACK STAR</p> <p>La vida, un puñado de vaivenes hechos sin pensar,</p> <p>Un conjunto de melodías que no paran de bailar,</p> <p>No se están quietas ni para descansar.</p> <p>Somos un montón de ratas que bailamos al son de las flautas,</p> <p>Los planetas que giran alrededor del sol;</p> <p>Si el sol se apagase, si las flautas no sonasen seríamos nosotros mismos,</p> <p>Sin nadie que nos influyese.</p>	<p>Autonomía en el aprendizaje</p>



	Además otra de sus páginas, se denomina "experimentos".	
http://futbolpasionpedro.blogspot.com	Pedro construye, como algunos de sus compañeros, su blog en torno al fútbol	Autonomía en el aprendizaje
http://losanimalesdelmundodaniel.blogspot.com	Daniel manifiesta su interés por los animales exóticos, tal y como demuestra la temática de su blog	Autonomía en el aprendizaje y Felicidad en el aprendizaje
http://irenitagarcia6b.blogspot.com	Se trata de un blog en el que Irene describe lo que denominamos en nuestra investigación, rizomas de aula y que esta alumna llama cosas de aula. Ella misma recoge una encuesta, a modo de investigación, en la que se pregunta sobre la opinión de dar ordenadores al alumnado de tercer ciclo. Los resultados de la encuesta son los siguientes: Adolescentes: Sí un 90% y No un 10% Adultos: Sí un 90% y No un 10% Niños: Sí un 57% y No un 47% Incluye también en el blog una de las normas del aula más importantes: "Sed felices"	Autonomía en el aprendizaje y Felicidad en el aprendizaje
http://unlargocamino.blogspot.com	Del blog de Natalia destaco, además de una serie de páginas relacionadas con su experiencia de interés y la investigación, su frase de presentación: "Un largo camino significa que este blog es largo pero si te gusta puede ser un corto minuto. Este blog trata de las cosas libres que se me han ocurrido, como poemas, textos, reflexiones, refranes,..."	Edublogs y Autonomía en el aprendizaje

Tal y como recogemos en nuestro cuaderno de campo, como reflexión personal, los blogs individuales constituyen en definitiva un foco de investigación en sí mismos, en cuanto que nos permiten extraer informaciones válidas y fiables para desarrollar contenidos atractivos y motivantes para el alumnado. Así, desde el área de Educación Física, quisimos utilizarlos como instrumentos, a través de los cuales, obtener respuestas a nuestra investigación de manera más concreta. Fue así, como propusimos la construcción de un blog individual de Educación Física al

alumnado. A continuación, destacamos algunas de las evidencias o muestras también relacionadas con nuestras variables de investigación.

Aída, crea su blog “Muévete, diviértete: ¡Hacer deporte es una diversión!”, cuyas evidencias se exponen en la tabla 54.

Imagen1. “Muévete, diviértete: ¡Hacer deporte es una diversión!”. Blog de Aída

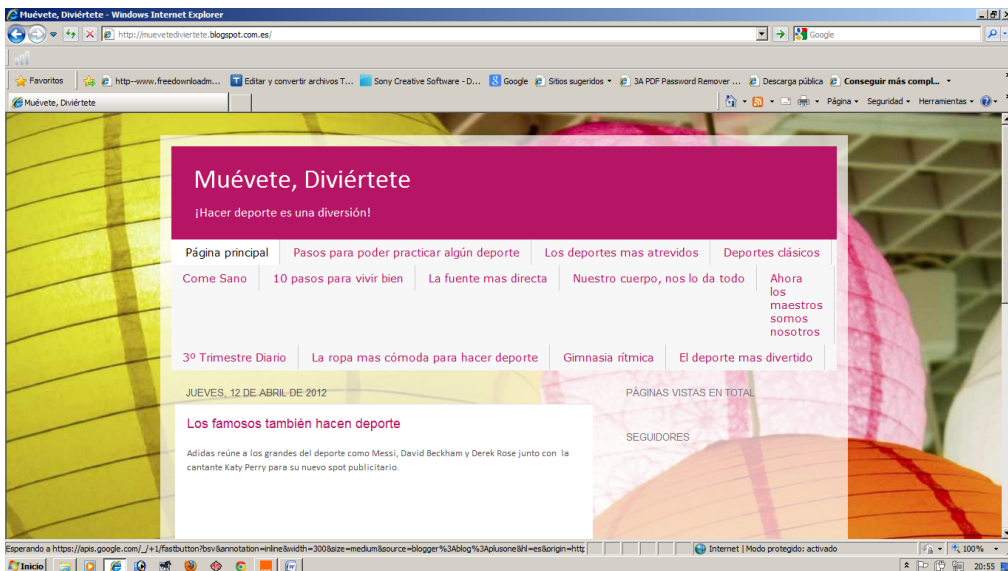


Tabla 54. Evidencias blog individual <http://muevetediviertete.blogspot.com> 1

Evidencias	Categorías
<p>En él encontramos la sección “Ahora los maestros somos nosotros”. Se trata de una sección en la que, como el resto de compañeros del aula, Aída analiza y comenta las sesiones autogestionadas de sus compañeros/as.</p>	<p>Autonomía en el aprendizaje</p>
<p>Primera clase: Raquel & Paula: Hockey No enseñaron un montón de cosas, y claro está, del hockey. Juegos que nos encantaron. Lo que no me gustó es que fueron muy cortos y no eran muy imaginativos que digamos. Pero con los juegos que nos dieron nos gustaron. Aprendimos a correr con el stick y la pelota y a coger el stick con una mano para poder pillar al otro.</p>	<p>Autonomía en el aprendizaje</p>
<p>Segunda clase: Natalia & Andrés: Hockey Esta clase me gustó mas que la anterior porque se hicieron los juegos más llevaderos y más chulos que los anteriores y lo mejor es que los juegos de ese día no fueron muy violentos, y no tenias que saber quién ganaba o quién perdía.</p>	<p>Atribución de la motivación de logro</p>
<p>Tercera clase: Aida & Noelia: Hockey Ya es el último día de hockey y hoy me tocaba a mi hacerlo. Yo creo que hemos reforzado el controlar la pelota y también una norma muy importante</p>	<p>Autonomía en el aprendizaje</p>



del hockey que es que para tirar a portería hay que tirar dentro del área	
Creo que se lo han pasado bien, aunque la clase podría haber estado mejor. Pero bueno, no pasa nada. Yo he aprendido algunas normas que han dicho los alumnos y una cosa también: ¡A callarlos!	Autonomía en el aprendizaje
Cuarta clase: Irene & Pablo: Indiacas Me han gustado las indicas y la clase también porque hemos aprendido muchas cosas sobre eso. Yo no sabía que era eso hasta que nos lo dijeron y aprendimos cosas sobre eso. Hemos aprendido a que hay que darle con la palma de la mano, a sacar bien, a darle más fuerte, a tirar a canasta. Bueno un montón de cosas. Me gustó porque no había mucho estrés y los juegos eran tranquilos.	Autonomía en el aprendizaje y Felicidad en el aprendizaje
Quinta clase: Pedro & Elena: Indiacas También me pareció bien lo de decir el consejo del principio, que fue lo de cuáles eran las partes de una indiaca.	Autonomía en el aprendizaje
Séptima clase: Belén & Sergio: Cada día aprendemos más cosas y son mas divertidas.	Autonomía en el aprendizaje
Octava clase: Alicia & Tamara: Esta clase iba de fresbe y a mí me gusta mucho. Lo que aprendimos fue tirarla. Según la distancia que haya entre el compañero, a veces se necesita mucha fuerza y otras veces poca fuerza.	Autonomía en el aprendizaje
Decima clase: Pilar: Fue una clase muy divertida aunque la hizo sola. Aprendí a mover todo el cuerpo y a sostenerme mejor, el juego mas divertido fue el de dentro y fuera pero moviendo todo el cuerpo.	Autonomía en el aprendizaje

Aída además añade otra página que denomina “Diario del tercer trimestre”. En ella añade algunas anotaciones interesantes como se observa en la tabla 55:

Tabla 55. Evidencias blog individual <http://muevetediviertete.blogspot.com> 2

Evidencias	Categorías
Las cosas que vamos aprendiendo con esto de que los maestros son los niños me parece mejor porque así aprendemos más, porque los niños nos pueden explicar mejor las cosas. Nos entendemos mejor.	Autonomía en el aprendizaje
A mí me a tocado hoy y me ha gustado mucho y me gustaría repetirlo, porque se han portado muy bien los que hacían los juegos. Me ha parecido muy bien que los alumnos participen y que hagan este tipo de cosas. Todo el mundo me asustaba porque decía que era muy difícil, que la gente no se callaba y no se podía explicar bien pero para mí no ha sido así y se han portado muy bien.	Atribución de la motivación de logro
Las clases, cada día son mejores, porque la gente sabe más para hacerlas. Me gustan los juegos que se inventa la gente, y las cosas que hacen.	Autonomía en el aprendizaje

Alicia crea su blog “Diviértete jugando”, cuyas evidencias se muestran en la tabla 56:

Imagen 2. “Diviértete jugando!”. Blog de Alicia



Recogemos las siguientes evidencias de su página “¿Qué hacemos en Educación Física?”:

Tabla 56. Evidencias blog individual <http://alicia-diviertetejugando.blogspot.com>

Evidencias	Categorías
Hoy nuestras compañeras Paula y Raquel han hecho de maestras de Educación Física. Me han gustado mucho los juegos que han preparado, pero han tenido un pequeño fallo; que la clase ha durado muy poco tiempo y ha tenido que durar más, o jugar más rato a cada juego, para completar la clase. Lo que he aprendido es que no se levanta más de la cintura, hay que cogerlo con una mano abajo en el stick y otra arriba.	Autonomía en el aprendizaje
Hola, hoy la clase la han presentado Noelia y Aída. Han preparado unos cuantos juegos, relacionados con el hockey y han estado muy bien. El más lioso ha sido el de la gallinita ciega porque yo creo que ha habido un poco de descontrol	Autonomía en el aprendizaje
Llevando el stick con las manos bien situadas, y arrastrándolo por el suelo puedes llevar mejor el stick; y también si cumples todas las reglas de stick, hasta con los ojos cerrados puedes llevarlo.	Autonomía en el aprendizaje
Se tira con la palma de la mano, y puedes tomar más velocidad.	Autonomía en el aprendizaje
Ha estado muy chula ya que ese juego no está muy visto; me lo he pasado muy bien	Felicidad en el aprendizaje
Lo que se llama indiacas son las plumas, y que se juega en un campo de tenis.	Autonomía en el aprendizaje
Los juegos han estado muy bien, han sido divertidos. Hubo uno que no estaba muy bien organizado, es el de carreras de relevos, porque al ver tantos indiacas te	Autonomía en el aprendizaje

liabas, y no sabías cuál era el tuyo.	
Tienes que tener mucho pulso para poder manejar la pelota con la raquetas. Para empezar entrenar, es mejor entrenar con parejas.	Autonomía en el aprendizaje
Esta clase la han hecho Belén y Sergio. Ha estado muy bien, y ha sido divertida	Felicidad en el aprendizaje
A mí me gusta mucho jugar con el fresbe, porque me parece muy divertido	Felicidad en el aprendizaje
El fresbe no se puede tirar muy alto, y se coge con el dedo pulgar arriba y el índice abajo para lanzarlo.	Autonomía en el aprendizaje
El quema ha sido muy divertido y sobre todo gracioso porque tenías que estar moviendo todas las partes del cuerpo, y daba mucha gracia	Felicidad en el aprendizaje

Andrés es el creador del blog “El deporte es bueno practicarlo”, del cual se recogen una serie de evidencias presentadas en la tabla 57:

Imagen 3. “El deporte es bueno practicarlo”. Blog de Andrés



Este alumno no ha hecho demasiadas intervenciones. Recogemos las evidencias más destacadas de su página “Diario de clase”:

Tabla 57. Evidencias blog individual <http://divertirosjugando.blogspot.com>

Evidencias	Categorías
He aprendido a manejar mejor el stick y la dirección a la que tiro	Autonomía en el aprendizaje
Nos enseñaron a utilizar el indiaca, a lanzarlo donde queramos y a controlar la fuerza, pero creo que algunos juegos son muy parecidos a los que hicieron los otros compañeros como Natalia y yo	Autonomía en el aprendizaje

Belén crea su blog “Mueve tu cuerpo con el deporte”. De el mismo se extraen un conjunto de evidencias recogidas en la tabla 58:

Imagen 4. “Mueve tu cuerpo con el deporte”. Blog de Belén



Recogemos las evidencias más importantes de su página “Lo que hacemos en Educación Física”:

Tabla 58. Evidencias blog individual http://belen-muevetucuerpoconeldeporte.blogspot.com

Evidencias	Categorías
El deporte que a mí me toca es las palas y lo hago con mi compañero Sergio; seguro que nos lo pasamos genial.	Atribución de la motivación de logro
Me ha parecido muy bien lo que ellas han hecho, porque hemos aprendido mucho. Uno de los juegos que más me ha gustado ha sido la carrera de relevos porque ha sido muy divertido. Lo que me ha parecido es que no controlaban el tiempo entre un juego y otro. Por lo demás me ha gustado mucho para ser la primera clase. ¡¡Enhorabuena Paula y Raquel!!!	Autonomía en el aprendizaje
Para mí, ha sido una de las mejores clases de Educación Física que hemos hecho con los compañeros. Ha estado todo muy organizado y no ha habido problemas para nada.	Autonomía en el aprendizaje
Ha sido la primera clase de las palas y he aprendido a controlar la pelota y a poder controlarla. Ha sido un buena clase, con un poco de jaleo, pero no importa.	Autonomía en el aprendizaje
Esta ha sido mi clase, y yo creo que ha estado bien porque al hacer los comentarios la gente ha dicho buenas cosas de mi clase. Espero que mis compañeros hayan aprendido cómo controlar mejor las palas.	Atribución de la motivación de logro
Hay que girar la muñeca y después lanzar el fresbe apuntando hacia el lugar que quieras tirarlo	Autonomía en el aprendizaje



Es interesante además, cómo esta alumna incluye en su blog una sección titulada “Diario de una deportista” en la que publica el diario de un personaje de ficción; una deportista que descubre o refleja cómo aprender otras asignaturas a través del deporte. Así lo expresa en su blog:

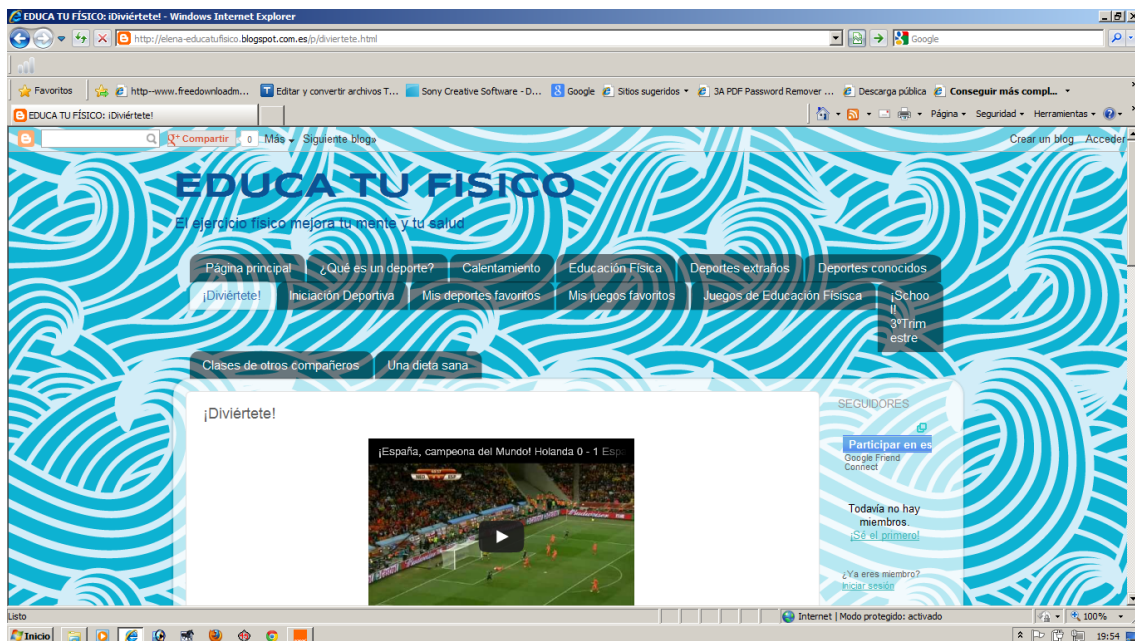
Érase una vez una mujer adulta, con 38 años que le encantaba el deporte y se llamaba Estefanía. Todas las mañanas iba a la playa a correr y por las tardes quedaba siempre con unas buenas amigas suyas para jugar al tenis, balonmano, fútbol.. A Estefanía sólo le interesaba el mundo del deporte; no sabía sumar, ni restar, ni multiplicar, ni escribir, ni leer.. ¡¡NO SABÍA NADA!!

A mediodía, cuando estaba almorzando, estaba viendo un partido de tenis, y se dio cuenta de que en el marcador había números. Ella sabía que eran los puntos que acumulaban, pero lo que no sabía era cómo pasaban de 15 a 30. A Estefanía eso le parecía muy extraño. No lo sabía porque eran sumas, y ella no sabía nada de eso. Estefanía pensó que podría aprender matemáticas, y muchas más asignaturas. Primero se lo comentó a sus amigas, y le dijeron que eso era de niños inteligentes y para el deporte no hace falta nada de eso. Estefanía le hizo caso a sus amigas. Seguían haciendo ejercicio todos los días y Estefanía y sus amigas cada vez se quedaban más delgadas. En aquel momento se les ocurrió ir al gimnasio y el dueño les dijo que fueran a pesarse a la farmacia, que pesaban muy poco. Fueron y pesaba 45 kilos. Estefanía tampoco sabía lo que era eso, porque eran números. A la mañana siguiente, no se vistió con ropa de deporte, se puso unos vaqueros y una camisa de cuadros y fue a la escuela. En la escuela la aceptaron, y empezó a leer y a hacer ejercicios de sumas y restas de matemáticas, ¡¡Y sólo llevaba una semana!! Era increíble lo rápido que podía aprender, si hubiera empezado a estudiar antes, sería superdotada.

Otra de sus secciones se titula “Otros deportes menos populares”. En ella incluye deportes que le atraen aunque no sean muy practicados, lo cual nos demuestra que aprende por sí sola a través de la investigación, motivada por su curiosidad.

Elena gestiona el blog “Educa tu físico”, mostrando una serie de evidencias expuestas en la tabla 59:

Imagen 5. “Educa tu físico”. Blog de Elena



Incluye su sección titulada “Clases de otros compañeros”. Sus transcripciones, más interesantes, son las siguientes:

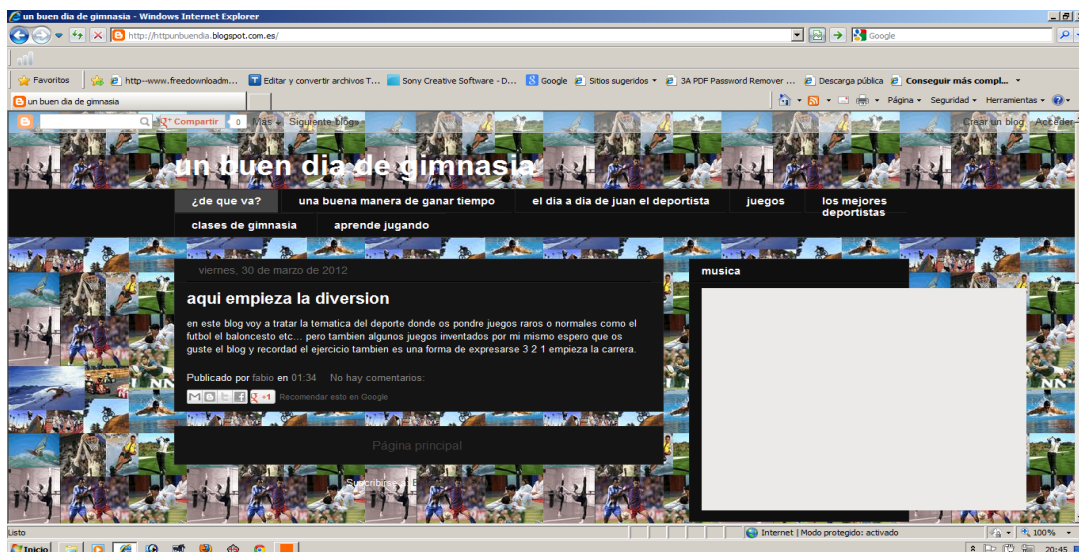
Tabla 59. Evidencias blog individual <http://elena-educatufisico.blogspot.com>

Evidencias	Categorías
Me ha gustado mucho el orden que teniais, porque lo controlabais todo muy bien y los juegos los explicabais también muy bien. He aprendido que con sólo una materia se puede jugar a muchos juegos Para ser la primera clase habéis tenido mucho mérito, ya que ninguna otra vez habíamos hecho esto. Bueno esto es todo y esta es mi opinión.	Autonomía en el aprendizaje
Esta clase de Educación Física me ha parecido ser muy educativa, ya que habéis hecho juegos que nunca otra vez los habíamos practicado. También me ha gustado mucho la originalidad de los juegos, porque eran muy extraños y a la vez muy divertidos.	Autonomía en el aprendizaje
También en esta clase había un montón de descontrol, pero eso ya creo que ha sido un fallo de todos los alumnos, porque deberíamos estar más callados y atendiendo.	Autonomía en el aprendizaje
El stick no se puede levantar más de la cintura.	Autonomía en el aprendizaje
He aprendido mucho. Me ha parecido muy divertida a la vez que muy creativa e interesante. He aprendido que la bola de hockey se puede tirar desde largas distancias y que para tirar a portería tenemos que estar dentro del área. Una cosa que más me ha gustado de la clase, es que al final de la clase hemos recordado y	Autonomía en el aprendizaje

aprendido las normas de hockey. También estaba todo muy bien organizado y controlado.	
Esta clase de indiacas me ha parecido muy divertida, porque a la vez que jugábamos a juegos con las indiacas, también estábamos practicando otros deportes, como por ejemplo: el baloncesto, voleibol, balonmano, y algunos otros deportes	Autonomía en el aprendizaje
A la indiaca se le tiene que dar con la palma de la mano y algunas otras normas más	Autonomía en el aprendizaje
En esta clase de indiacas, antes de empezar hemos dicho reglas como por ejemplo: que las plumas se llaman indiacas, que tiene las mismas normas que el tenis y que a las indiacas se juega en un campo de voleibol. A la vez que le he enseñado algo mas a mis compañeros, he aprendido yo también, porque como he investigado en google cosas sobre las indiacas, iba aprendiendo. Esta clase me ha servido a manejar mejor la indiaca.	Autonomía en el aprendizaje
Esta clase de palas me ha parecido muy divertida, ya que los juegos eran muy originales.	Felicidad en el aprendizaje
He aprendido a manejar mejor las palas y que con las palas se puede jugar a muchos juegos.	Autonomía en el aprendizaje
Todos los juegos me han gustado mucho, sobre todo el pichi y el juego de vaciar el campo de pelotas con las palas	Felicidad en el aprendizaje
He aprendido un montón de cosas: cómo se coge, a tener mejor puntería con el fresbe y algunas cosas más.	Autonomía en el aprendizaje

Fabio es el autor del blog “Un buen día de gimnasia”, del cual destacamos evidencias significativas que se presentan en la tabla 60:

Imagen 6. “Un buen día de gimnasia”. Blog de Fabio



Transcribo los resultados más reseñables:

Tabla 60. Evidencias blog individual <http://httpunbuendia.blogspot.com.es/> 1

Evidencias	Categorías
En primer lugar una original idea que propone y que titula una buena manera de ganar tiempo: "Para ganar tiempo por ejemplo, os podéis perder en la montaña o salir a jugar con vuestros amigos o ir en bici por vuestro pueblo. Podéis ir de acampada. Si os gusta, por ejemplo esto va, para la gente que no tiene tiempo para ir de acampada. Podéis acampar en vuestro jardín. ¿A que es una idea buena? Deberíais probarla porque a mí y a mi primo nos encantó; pero no pudimos resistir la tentación de entrar en casa a por pizza". (Extraído del cuaderno de campo)	Autonomía en el aprendizaje

En segundo lugar la transcripción de sus opiniones (tabla 61) sobre sesiones autogestionadas que localiza en su página "clases de gimnasia":

Tabla 61. Evidencias blog individual <http://httpunbuendia.blogspot.com.es/> 2

Evidencias	Categorías
Me encantó porque en los juegos aprendíamos control y era muy movido.	Felicidad en el aprendizaje
Tuve que aprender a pararme y sobre todo a no ir tan rápido porque si no, no paraba de fallar y lo digo por experiencia.	Autonomía en el aprendizaje
No me gustaron demasiado los juegos porque eran como de control y me gustan mas movidos pero aun así aprendí a controlar más la pelota y el stick	Autonomía en el aprendizaje
Aprendí a forzar más el brazo para llegar hasta algún sitio lejos y también a darle bien y en el sitio adecuado y no darle a las plumas.	Autonomía en el aprendizaje
Es muy fácil perder sus pelotas y también a controlar esa pequeña pelota	Autonomía en el aprendizaje

Irene crea el blog "El misterio del juego", localizando en él una serie de evidencias (tabla 62):

Imagen 7. "El misterio del juego". Blog de Irene



En una de las páginas recoge sus opiniones sobre las clases de Educación Física autogestionadas, mostrando algunas evidencias importantes:

Tabla 62. Evidencias blog individual <http://irenegarciaserrano.blogspot.com>

Evidencias	Categorías
No se puede levantar más de la cintura es stick.	Autonomía en el aprendizaje
Lo que más me ha gustado ha sido que al final nos habéis dicho normas de hockey	Autonomía en el aprendizaje
Yo creo que hoy nuestra clase de indiacas les ha gustado mucho, pero si no les ha gustado, por favor, que lo pongan en su blog. Pero yo creo que han aprendido a tirar con la palma de la mano, etc. ¡¡¡ Espero que os haya gustado nuestra clase!!!	Atribución de la motivación de logro
Hemos aprendido las partes del indica.	Autonomía en el aprendizaje
(Después de la sesión autogestionada de fresbe): hemos aprendido cómo se coge, que no hay que tirarlo alto y muchas cosas más.	Autonomía en el aprendizaje

Miguel nos presenta su blog “La Educación Física en mi gusto”, extrayendo de el mismo las evidencias de la tabla 63:

Imagen 8. “La Educación Física en mi gusto”. Blog de Miguel



Incluye su página “Diario de la Educación Física de mi colegio”. Presentamos la transcripción de sus opiniones manifestando algunas evidencias:

Tabla 63. Evidencias blog individual <http://miguel-laeducacinfisicaenmicolegio.blogspot.com.es/>

Evidencias	Categorías
(Después de la sesión autogestionada de hockey): He aprendido a controlar muy bien la pelota.	Autonomía en el aprendizaje

He aprendido en esta clase a darle a la indiaca, un poco difícil, ¡¡pero chulo!!!	Autonomía en el aprendizaje
En esta clase yo he aprendido a poder jugar con las palas	Autonomía en el aprendizaje
No se puede tirar muy fuerte el disco sino más suave y no muy alto.	Autonomía en el aprendizaje

Natalia crea el blog “¡Disfruta!: Al hacer Educación Física disfrutas y te sientes bien al hacerlo”. Destacamos un conjunto de evidencias recogidas en la tabla 64.

Imagen 9. “¡Disfruta!: Al hacer Educación Física disfrutas y te sientes bien al hacerlo”. Blog de Natalia



“En el patio”, es la página en la que Natalia publica sus impresiones de las clases de Educación Física autogestionadas. Transcribimos a continuación, las evidencias encontradas:

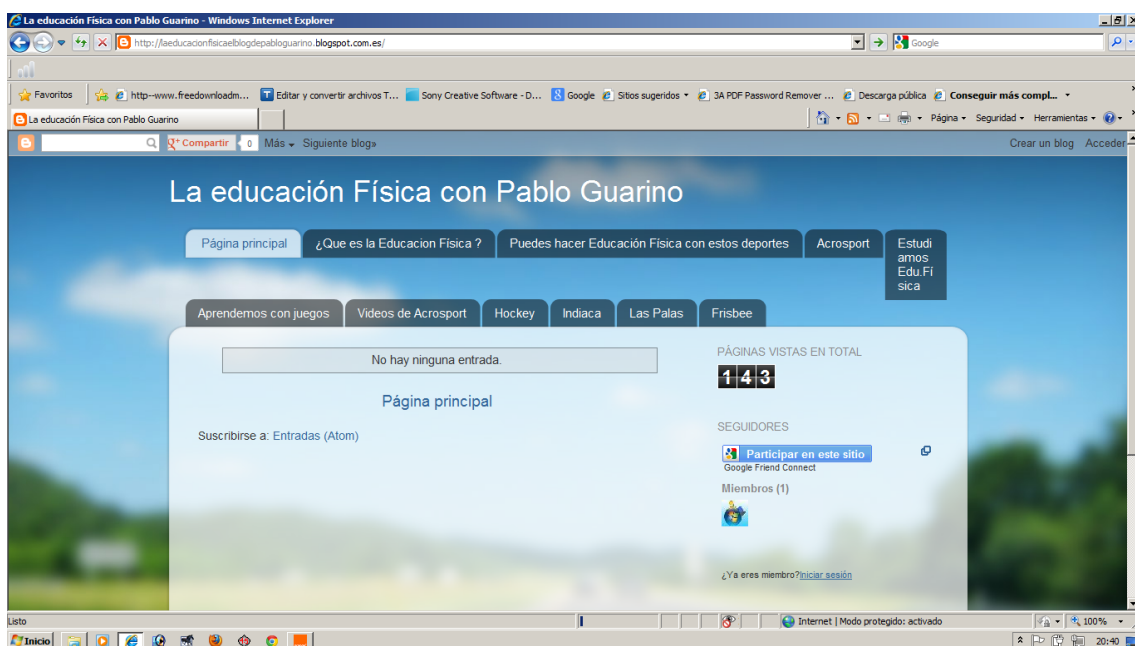
Tabla 64. Evidencias blog individual <http://disfruta-natalia.blogspot.com>

Evidencias	Categorías
Todos esos juegos, eran muy divertidos y también una buena forma para practicar este deporte sin tener que estudiar sus reglas.	Felicidad en el aprendizaje
Hoy nos ha tocado presentar a mí y a Andrés y para mí que ha sido catastrófico porque ha sido un descontrol. Era muy difícil hacer que mis compañeros se callaran y algunos juegos eran difíciles de explicar y no los entendían.	Autonomía en el aprendizaje
Hemos aprendido a pasar la pelota al compañero sin subir el stick más de la cintura, a dirigir la pelota bien con el stick y a no darle a nadie con el stick y que con el Hockey se pueden inventar muchos juegos; también que es muy difícil a controlar a toda una clase y que el maestro es un máquina por hacerlo.	Autonomía en el aprendizaje
Han sido unos juegos muy divertidos y además ellas nos controlaban muy bien y toda la clase desde el calentamiento hasta la relajación ha sido muy completa.	Autonomía en el aprendizaje
Lo que hemos aprendido ha sido dirigir el indiaca un poco, tirarlo a un punto fijo y a	Autonomía en el aprendizaje y

controlarlo. Esta clase ha sido muy divertida y guay.	Felicidad en el aprendizaje
Esta clase ha sido muy divertida. Trataba sobre el indiaca y además los juegos eran muy chulos y movidos.	Felicidad en el aprendizaje
Me ha gustado mucho lo que han dicho al principio, que eran algunas normas y rarezas como: que al indiaca se juega en un campo de voleibol, que las plumas que llevan se llaman también indiacas y que tiene las misma reglas que el tenis, y eso me lo he aprendido muy bien.	Autonomía en el aprendizaje y Felicidad en el aprendizaje
Hemos aprendido varias cosas como tirar la pelota con las palas a un punto fijo o a controlar la pelota con la pala, a pasársela a un compañero, etc.	Autonomía en el aprendizaje
Como ha sido la segunda clase de palas no tenía algunos fallos como la anterior.	Autonomía en el aprendizaje
Hemos aprendido mucho hoy, como sostener el fresbe bien, a tirarlo, a cogerlo cuando te lo tiran y a tirar a un sitio concreto.	Autonomía en el aprendizaje
Me ha gustado mucho cómo al principio han dicho algunas reglas y sobre todo, que han mantenido mucho el control de la clase. En esta clase por mi parte he aprendido mucho sobre el fresbe como que el fresbe no puedes tenerlo más de diez segundos en la mano sin tirarlo, que no puedes dar más de tres pasos sin tirar el fresbe; también a tirarlo a punto fijo con precisión, a pasárselo a la compañera o compañero y a no tirarlo muy alto ni fuerte	Autonomía en el aprendizaje
Me ha gustado mucho lo del masaje porque era una buena forma para relajarse y relajar los músculos. Yo he aprendido a mover las articulaciones divirtiéndome y los músculos también y dos formas de mover todo el cuerpo	Autonomía en el aprendizaje

Pablo G. crea el blog “La Educación Física con Pablo Guarino”. Sus evidencias se exponen en la tabla 65:

Imagen 10. “La Educación Física con Pablo Guarino”. Blog de Pablo Guarino



El blog de este alumno es interesante en cuanto que cambia la manera de presentar las sesiones autogestionadas y los contenidos de las mismas. En concreto, antes de opinar sobre las sesiones de los compañeros, ha realizado una presentación del deporte trabajado por los compañeros. Se pueden extraer, por tanto algunas evidencias importantes relacionadas con la autonomía en el aprendizaje. Veamos:

Tabla 65. Evidencias blog individual <http://laeducacionfisicaelblogdepabloguarino.blogspot.com/es/>

Evidencias	Categorías
“En mi clase de Educación Física mi maestro pone de profesor a dos niños; esos dos niños hacen juegos... y por ahora va muy bien. Por ahora ha puesto a Paula y Raquel y Andrés y Natalia. Hemos aprendido gracias a ellos muchas cosas: controlar la pelota de hockey, aprender nuevos juegos y muchos más.	Autonomía en el aprendizaje
Paula y Raquel lo hicieron muy bien; por ser la primera vez no explicaban muy bien... Estos juegos me han gustado mucho, sobre todo, el de pasar las pelotas a la otra mitad de campo; esa me ha encantado.	Felicidad en el aprendizaje
La indiaca en mi clase Educación Física creo que estuvo bien. Aprendí que se tenía que sacar con la palma de la mano. Cuando el Maestro dijo "a Pablo e Irene le toca la indiaca; yo dije ¿qué es eso ? pero investigué e investigué y lo encontré. Era un corcho con plumas y sirve para jugar en el campo de Tenis.	Autonomía en el aprendizaje
Sólo aprendimos a controlar la pelota.	Autonomía en el aprendizaje
Aprendimos muchas cosas como dar toques, tirar a un punto fijo, etc.	Autonomía en el aprendizaje
A mí me pareció una clase fenomenal; todo controlado y además unos juegos chulísimos.	Felicidad en el aprendizaje
Aprendimos que hay que tirar el fresbe con el pulgar y con el índice y muchas cosas más	Autonomía en el aprendizaje

Pablo R. Crea el blog “Qué buen gimnasio”. Sus resultados mas importantes los exponemos en la tabla 66:

Imagen 11. “Qué buen gimnasio”. Blog de Pablo R.



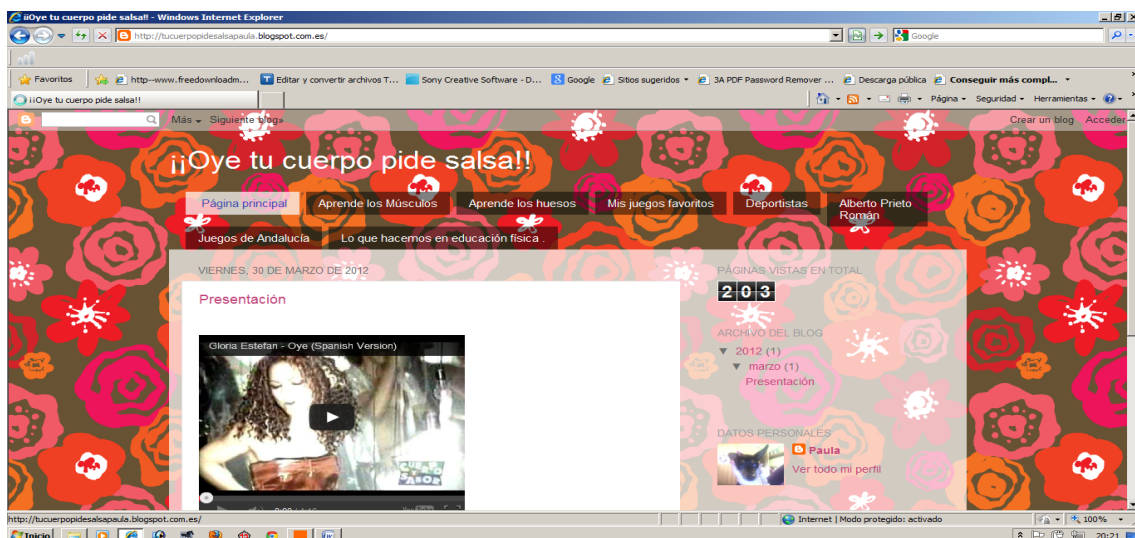
Transcribimos y concretamos sus opiniones sobre sesiones autogestionadas por los compañeros:

Tabla 66. Evidencias blog individual <http://ungimnasioespecial.blogspot.com>

Evidencias	Categorías
Hoy Andrés y Natalia nos han dado una clase de hockey. Hemos aprendido mucho, pero lo mejor es que hemos aprendido a controlar la pelota; también que el stick no se puede levantar más de la cintura, etc.	Autonomía en el aprendizaje
Hoy hemos seguido aprendiendo juegos y maneras de aprender a jugar al hockey.	Autonomía en el aprendizaje
Hoy han hecho la clase Pablo Guarino, e Irene García, empezando una unidad nueva, el Indiaca. Nos han enseñado muchos juegos sobre el Indiaca. He aprendido que el Indiaca cae por el lado que más pesa. También que hay que darle con la palma de la mano. Esta es una de las clases que más me ha gustado.	Autonomía en el aprendizaje
He aprendido, que las plumas del Indiaca, se llaman Indiaca.	Autonomía en el aprendizaje
He aprendido a pasar y a hacerme toques con las palas.	Autonomía en el aprendizaje
Me ha gustado mucho, y destacar que es un juego muy divertido para jugar en la playa.	Autonomía en el aprendizaje y Felicidad en el aprendizaje
Ahora sé que el disco de fresbe se coge con el dedo pulgar por arriba, y que el disco de fresbe puede ir donde él quiera.	Autonomía en el aprendizaje
Hoy les ha tocado a Rosa y a Penélope. Han terminado la unidad de fresbe. Me ha gustado mucho, y la clase estaba muy controlada. He aprendido que el disco no se puede tirar muy fuerte, y que lo mejor es jugar en un espacio cerrado. Esta es una de las clases que más me ha gustado de todo lo que llevamos de curso.	Autonomía en el aprendizaje y felicidad en el aprendizaje
He aprendido que al mover todo el cuerpo, mueves casi todos tus músculos y articulaciones.	Autonomía en el aprendizaje

El blog de Paula se denomina “¡Oye tu cuerpo pide salsa!”, del cual extraemos sus resultados más relevantes en la tabla 67:

Imagen 12. “¡Oye, tu cuerpo pide salsa!”. Blog de Paula



Exponemos a continuación la transcripción de su página “Lo que hacemos en Educación Física”, de la cual se extraen al igual que en el resto de blogs evidencias importantes:

Tabla 67. Evidencias blog individual <http://tucuerpopidesalsapaula.blogspot.com>

Evidencias	Categorías
Me lo pasé muy bien jugando a mis juegos y a los de Raquel y aprendí mucho más sobre el hockey. Ahora sé más juegos y jugar mejor.	Autonomía en el aprendizaje y Felicidad en el aprendizaje
Me siento orgullosa de cómo salió y espero que a todos les salga igual o incluso muchísimo mejor. Bueno me voy a dar la enhorabuena y también a Raquel porque lo hicimos muy bien así que ¡¡Bien por nosotras!!	Autonomía en el aprendizaje
Aprendí muchos más juegos y más de hockey; también a pasármelo bien viendo a mis amigos; en resumen, me ha encantado	Felicidad en el aprendizaje
Aprendí mucho; por ejemplo, a tener mucha más puntería al lanzar la pelota con el stick	Autonomía en el aprendizaje
Nos reímos un montón y nos lo pasamos súper bien.	Felicidad en el aprendizaje
Me ha encantado jugar a esos juegos de relevos y lanzar a la canasta	Felicidad en el aprendizaje
He aprendido que para sacar en las indiacas es con la palma y es muy parecido al voleibol.	Autonomía en el aprendizaje
He aprendido que para sacar con la pala no hace falta lanzarla al aire porque se nos puede escapar	Autonomía en el aprendizaje
He aprendido que no hace falta lanzar muy alto el fresbe y que se coge con el pulgar y el índice. Bueno, en resumen, que me ha encantado la clase.	Autonomía en el aprendizaje y Felicidad en el aprendizaje

Queremos destacar en este blog, que a diferencia de los demás, tiene comentarios de los compañeros. Concretamente destacan por su valor en cuanto al tipo de relaciones que se establecen a través de redes sociales o recursos TIC como en este caso. Vamos a extraer algunos. Queremos aclarar que estos comentarios no se producen en el resto de blogs. Por este motivo, sólo utilizamos la simbología utilizada en el desarrollo de blogs, cuando se realiza algún comentario, en el presente blog. Veamos los comentarios:



Me han parecido muy buenos los juegos que habéis hecho; lo único que no me ha gustado ha sido que tenéis que programar el tiempo (Belén). (Felicidad en el aprendizaje y autonomía en el aprendizaje).



Mi opinión sobre la sesión de Educación Física de Paula y Raquel. En general, me gustó, pero lo que no me gustó mucho fue la carrera de relevos, porque ya la habíamos hecho antes. (Noelia) (Autonomía en el aprendizaje).



Vosotras habéis presentado bien pero, yo creo que le falta un poco de originalidad porque lo habéis relacionado con algunos otros juegos y yo pienso que deberíais inventaros el juego entero; pero, eran divertidos y otros fallillos que deberían habernos controlado un poco más y nosotros controlarnos también. Y por ejemplo, el primer juego debería haber durado menos porque después de un rato era un poco aburrido pero, en general bien, porque eran las primeras y siempre es mejor ser los 2º o 3º porque así sus fallos tú no lo repites, pero lo habéis hecho genial, como verdaderas maestras ¡¡¡¡FELICIDADES!!!! Raquel y Paula. (Autonomía en el aprendizaje).



A mí me gustó mucho vuestra clase, porque así podemos aprender deportes que la gente menos practica, y a mí me gusta muchísimo aprender cosas nuevas. Un saludo. (Tamara). (Autonomía en el aprendizaje).



A mí me gustaron mucho menos los de las pelotas esas que tenías que tener menos en tu campo. Me encantaron, un saludo. (Miguel). (Autonomía en el aprendizaje y Felicidad en el aprendizaje).

Pedro Antonio crea el blog “La Educación Física”, cuyas evidencias está en la tabla 68:

Imagen 13. “La Educación Física”. Blog de Pedro Antonio



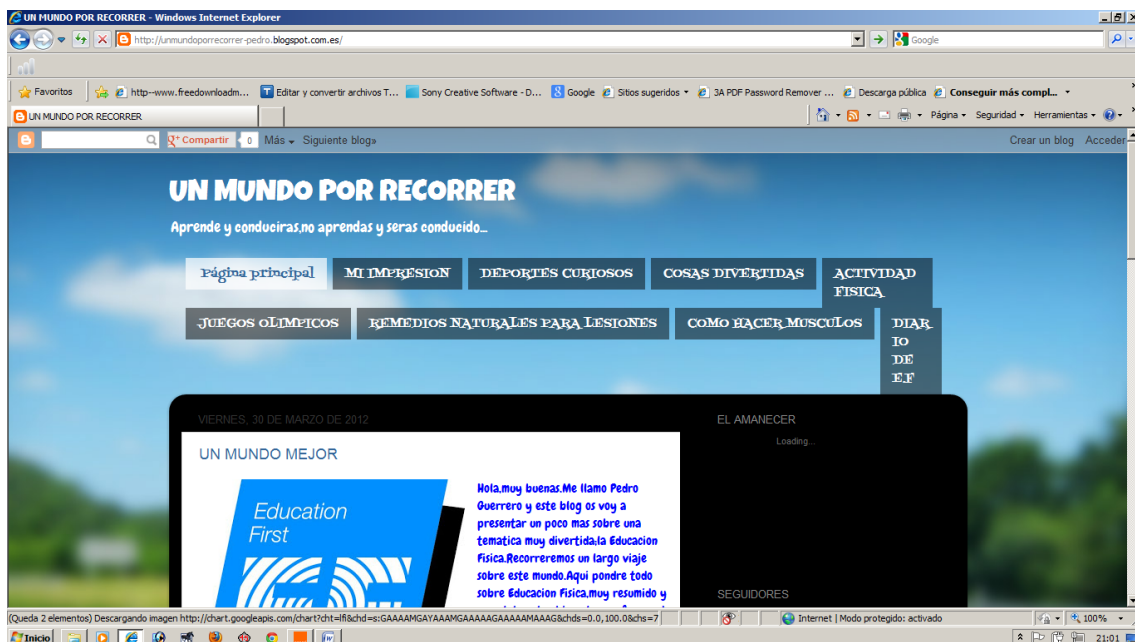
En este caso se trata de un blog bastante sencillo desde el punto de vista creativo. Incluye nada más los comentarios de las sesiones autogestionadas. Veamos las evidencias más significativas:

Tabla 68. Evidencias blog individual <http://laefisica.blogspot.com>

Evidencias	Categorías
He aprendido un poco más a controlar la pelota	Autonomía en el aprendizaje
Sobre todo, el primer juego, Ha sido el más chulo. Para mí ha sido el mas chulo porque he aprendido hacer pases con la indiaca.	Autonomía en el aprendizaje y Felicidad en el aprendizaje
Nos han enseñado que la indiaca eran las plumas.	Autonomía en el aprendizaje
Esta clase de Educación Física ha sido muy chula porque esto a mí se me da muy bien y porque me gusta este juego de tenis	Autonomía en el aprendizaje
Esta clase de Educación iba sobre el fresbe. Me han enseñado cómo se coge.	Autonomía en el aprendizaje

Pedro Guerrero nos ofrece el blog “Un mundo por recorrer”. Destacamos una serie de evidencias que presentamos en la tabla 69:

Imagen 14. “Un mundo por recorrer”. Blog de Pedro Guerrero



Destaca una de las páginas que incluye este alumno denominada “Mi impresión”. En ella nos ofrece qué entiende él por Educación Física. Este comentario conecta con la variable de relaciones sociales, personalidad, autonomía y adquisición de contenidos:

Tabla 69. Evidencias blog individual <http://unmundoporrecorrer-pedro.blogspot.com> 1

Evidencias	Categorías
<p>“Para mí la Educación Física no es algo cualquiera. La Educación Física para mí es como un tiempo de estar en la montaña con la brisa cerrando tus ojos. Porque para mí la Educación Física no es sólo practicar deporte sino relacionarse con tus compañeros, hacer amigos, aprender jugando, aprender a jugar en equipo... La gimnasia no es lo mismo que la Educación Física; la gimnasia es un deporte mientras que la Educación Física es aprender todos los deportes. En gimnasia hay varios tipos como: la gimnasia general; la gimnasia artística, la rítmica, la gimnasia acrobática que es el acrosport que lo hemos ensayado aquí en clase...Y muchas cosas más. Esta es mi opinión; otra gente tendrá la suya”.</p>	Autonomía en el aprendizaje

Como el resto de alumnos, también realiza análisis de las sesiones de los compañeros/as (tabla 70). Aquí tenemos su transcripción:

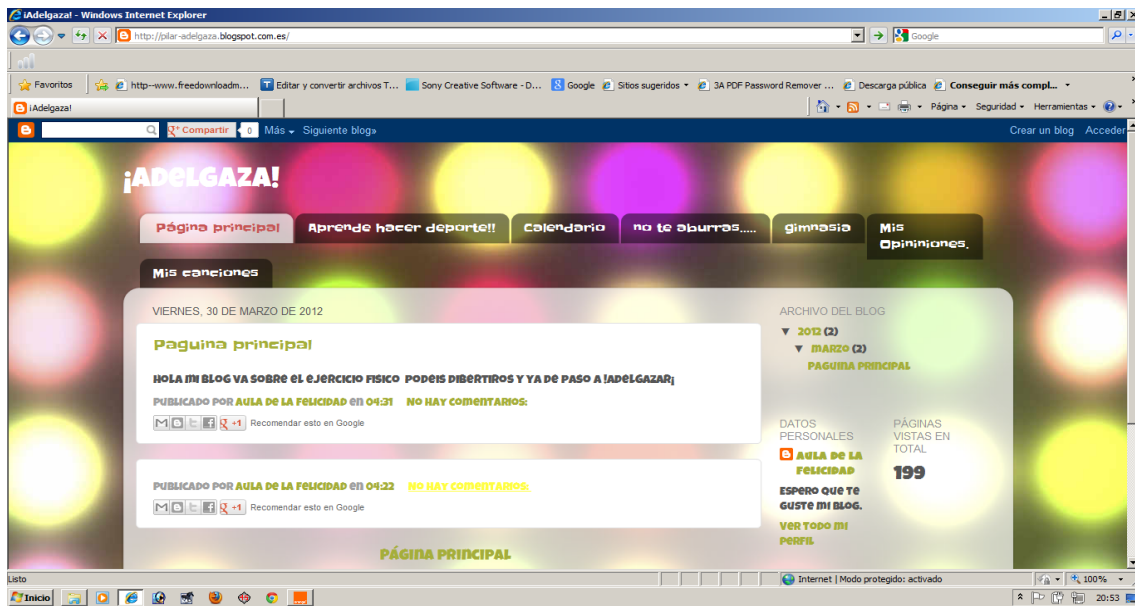
Tabla 70. Evidencias blog individual <http://unmundoporrecorrer-pedro.blogspot.com> 2

Evidencias	Categorías
En esta clase he aprendido a manejar mejor el palo.	Autonomía en el aprendizaje
Esta clase para mí ha sido muy divertida. Ya que nos han enseñado muchas cosas, como tirar. Me gustaría vivir la experiencia de jugar en una gran pista de hielo, en un gran estadio. ¡Y con otras clases de pelotas! Ha sido muy organizada.	Autonomía en el aprendizaje y Atribución de la motivación de logro
A mí esta clase ha sido una de las que más me ha gustado ya que hemos aprendido a manejar material nuevo.	Autonomía en el aprendizaje y Felicidad en el aprendizaje
Pedro G y Elena: Esta clase la he hecho yo y mi compañera Elena en la que hemos aprendido un poco más sobre este juego: La indiacá. Esta clase ha sido un poco desordenada por el número de indiacas que hemos utilizado. También creo que han aprendido algunas normas de la indiacá. Y que por ahora esta clase va avanzando.	Autonomía en el aprendizaje
Para Miguel y Pedro Antonio no ha sido fácil dar esta clase porque no todo lo entendíamos muy bien, y era su primera clase de las palas. Así que me ha gustado mucho pero mi crítica es que tal vez tendrían que haber investigado un poco más otros juegos.	Autonomía en el aprendizaje
Para ser la primera vez que utilizamos los discos se nos dio bien porque nos dijeron algunos truquillos para poder lanzar mejor	Autonomía en el aprendizaje

Pilar propone el blog “Adelgaza”. Aporta menos evidencias aunque no por ello menos importantes, que exponemos en la tabla 71:



Imagen 15. "Adelgaza". Blog de Pilar



En su página "Mis opiniones", expone sus comentarios sobre las sesiones de sus compañeros/as. Añadimos a continuación las evidencias detectadas:

Tabla 71. Evidencias blog individual <http://pilar-adelgaza.blogspot.com>

Evidencias	Categorías
He aprendido a manejar el stick y a manejar el stick corriendo detrás de mis compañeros	Autonomía en el aprendizaje
He aprendido a torcer con el stick, a hacerlo en un tiempo récord y a tirar fuerte la pelota con el stick.	Autonomía en el aprendizaje
He aprendido ha tener puntería, a poder manejar mejor el stick y que no se puede subir más de la cintura porque si no le puedes dar a otro compañero y le puedes hacer daño.	Autonomía en el aprendizaje

Raquel crea el blog "Haz deporte", manifestando una serie de evidencias recogidas en la tabla 72:

Imagen 16. "Haz deporte". Blog de Raquel



Destacamos las siguientes evidencias:

Tabla 72. Evidencias blog individual <http://laefisicayeldeporte.blogspot.com>

Evidencias	Categorías
A mí me pareció que lo hicimos bien pero quedó un poco corto. Yo espero que mis compañeros hayan aprendido un poco más.	Atribución de la motivación de logro
Aprendí a manejar mejor el palo de Hockey	Autonomía en el aprendizaje
He aprendido a que hay que coger el stick no más arriba de la cintura, que se coge habitualmente con las dos manos; salvo que no tengas mucha experiencia que entonces se cogería con una mano; bueno que me gustó mucho la clase.	Autonomía en el aprendizaje
He aprendido que a los indiacas se juega igual que al tenis, pero en el campo de voleibol	Autonomía en el aprendizaje
El fresbe no se puede tirar muy alto.	Autonomía en el aprendizaje

Rosa nos presenta un blog bastante interesante: “El deporte: una diversión”. Un blog con evidencias altamente significativas. Sus resultados se presentan a continuación de forma redactada para relacionar algunas ideas que otorguen más sentido y significación a los resultados:

Imagen 17. “El deporte: una diversión”. Blog de Rosa



De su blog podemos extraer bastantes evidencias, localizadas en distintas páginas:



Destaca su lema: *En el deporte no hay perdedores ni ganadores, sólo participantes y soñadores*. En segundo lugar, en otra de sus páginas explica lo que entiende por Educación Física y lo que hacemos en las clases de Educación Física autogestionadas:

Es la asignatura más deportiva de todas. En ella se aprenden deportes y sus reglas y además uno se divierte. Eso es para mí la Educación Física. Ahora os voy a mostrar lo que hacemos en Educación Física en mi clase. (Para Rosa la Educación Física implica aprendizaje y felicidad)

En ella hacemos muchísimas cosas pero os las resumiré. Lo que hacemos es dar un deporte durante dos semanas (dos días en cada semana) como por ejemplo el voleibol; y durante ese tiempo aprendemos un poco las reglas y jugamos a él pero no sólo eso, además, nos inventamos juegos relacionados con ellos, en los que tengas que seguir algunas de sus reglas para que así aprendamos el deporte pero también desarrollemos la imaginación y seamos capaces de hacer algo por nosotros solos (Autonomía en el aprendizaje). Cuando ya hemos dado dos semanas un deporte, el próximo día de E.F. (Educación Física) hacemos libre y jugamos a lo que queremos. En mi escuela, además, como estamos haciendo un proyecto de las comunidades autónomas de España para aprender más de ella (Conexión del área con la Educación Primaria y apertura del área al centro), cada vez que damos una comunidad como, Andalucía, hacemos y practicamos un juego típico de esa ella como, en este caso, las canicas” (Autonomía en el aprendizaje de juegos tradicionales).

En tercer lugar al igual que otra alumna, propone una página en la que despliega un conjunto de deportes menos conocidos que ella llama “excitantes” (Investigación autónoma. Autonomía en el aprendizaje). Aparecen juegos o deportes como la plancha extrema, el boxeo-ajedrez, el bike-polo, fútbol sobre ruedas, disc-golf o carreras de cortadoras de césped.

Además desarrolla un auténtico Diario de una deportista, con formato de cuento o historia que va contando cada día. Resulta muy interesante desde el punto de vista de la adquisición de competencias básicas y la motivación de logro.

Desde el punto de vista de la autonomía en el aprendizaje y la felicidad en el aprendizaje, es interesante que incluya una página dedicada a la realización de una encuesta sobre la práctica deportiva. Se titula “Apasionados por el deporte”.

Además realiza una reflexión sobre lo que estamos haciendo y cómo vamos a aprender conectando con la competencia de aprender a aprender: *Bueno, ahora, en Educación Física, estamos dando juegos alternativos. Lo llamamos así porque nuestro maestro ha pensado que practiquemos juegos totalmente diferente a los que solemos realizar. Hemos empezado por el hockey. Es un deporte muy divertido. Consiste en conducir la pelota con un stick y llevarla a la portería contraria para meter un punto. Es muy entretenido, pero se me dan mejor otros deportes. Por ahora no estamos jugando partidos, sino que estamos pasándonos la pelota en parejas o hacemos carreras de relevos conduciendo la pelota. La verdad es que, aunque no sea mi vocación, no se me da bastante mal.* (Autonomía en el aprendizaje).

Durante otra intervención, Rosa explica el proyecto que vamos a iniciar, tal y como ella lo entiende. Se trata de una reflexión que se relaciona directamente con la conciencia del cómo aprender (competencia de aprender a aprender). Destacamos en el párrafo su reflexión más esclarecedora: *Hoy hemos empezado con el “proyecto” del maestro de ser nosotros mismos “nuestros maestros”. Cada día de Educación Física, una pareja (adjudicada por orden de lista) tendrá que dar clase de Educación Física a toda la clase. Lo único que hace nuestro maestro es adjudicarnos el deporte alternativo que tenemos que poner en práctica y todo lo demás lo hacemos nosotros. Este jueves les ha tocado a Raquel y a Paula, las primeras. Tiene mucho mérito lo que han hecho ya que han sido las primeras y no tenían ningún ejemplo, y aunque han tenido algunos fallos de organización, yo pienso que lo han hecho muy bien, ¡Espero que me salga así de bien cuando me toque a mí! Lo bueno de esta idea es que podemos aprender muchas más cosas siendo nosotros los maestros ya que tenemos que buscar las reglas de los deporte e inventarnos juegos relacionados, ¡Es como jugar a los maestros! Pero lo malo creo es que puede ser que si alguno da algún dato sobre algún deporte que es incorrecto nos lo aprendemos mal* (Autonomía en el aprendizaje). Respecto a sus impresiones sobre sesiones autogestionadas (tabla 73) las realiza en su página “Diario de Educación Física” y las recogemos en la siguiente tabla de evidencias:

Tabla 73. Evidencias blog individual <http://eldeportediver.blogspot.com>

Evidencias	Categorías
He aprendido en esta clase que el stick no se puede levantar más de la cintura y también he aprendido a pasar la pelota mejor. Me he divertido mucho y todos los juegos han sido muy...¡Imaginativos!	Autonomía en el aprendizaje y Felicidad en el aprendizaje
Me ha gustado esta clase porque todos los juegos que hemos hecho han sido nuevos ya que todos tenían variaciones	Felicidad en el aprendizaje



Creo que cada vez se hacen mejor las clases, quiere decir que estamos hechos unos “profes” de categoría.	Atribución de la motivación de logro
Me he divertido mucho porque yo antes no sabía siquiera que existía este deporte y me ha gustado un motón jugar.	Felicidad en el aprendizaje
El único fallo que podrían haber tenido es que a lo mejor los juegos eran un poco complicados porque nosotros nunca habíamos practicado este deporte, pero, si digo la verdad, yo no lo hubiera hecho mejor. En esta clase he aprendido muchos reglas sobre el indiacá como que para sacar se hace de una forma parecida al voleibol o que el indiacá siempre cae por la parte opuesta de las plumas	Autonomía en el aprendizaje
Me ha gustado esta clase porque el indiacá es un juego muy divertido y me gusta aprender cosas sobre él	Autonomía en el aprendizaje y Felicidad en el aprendizaje
He aprendido que lo que realmente se llama indiacá son las plumas, que se utilizan las reglas del tenis y que para jugar se usa un campo de voleibol. Esta clase ha sido una de las que más cosas he aprendido, espero que las clases sigan siendo así de... ¡Instructivas!	Autonomía en el aprendizaje
Este juego me gusta mucho ya que es una especie de mezcla de tenis y pin-pon	Autonomía en el aprendizaje
creo que lo han hecho muy bien porque es muy difícil hacer de “maestro”. He aprendido en esta clase a mantener con una pareja la pelota	Autonomía en el aprendizaje
En esta clase he aprendido a mantener más tiempo la pelota con una pala, ¡Llegué a hacer 25 toques!	Autonomía en el aprendizaje y atribución de la motivación de logro
La clase ha estado muy bien pero he tenido que cambiar algunos juegos míos porque han coincidido con los de esta clase. Además hemos aprendido una regla sobre el fresbe que es que se coge con el pulgar y el índice. También me ha gustado esta clase porque se ha hecho muy bien el cambio de juego, no hemos estado jugando a un juego ni mucho ni poco y también que a la hora de organizar todo se ha hecho muy rápido.	Autonomía en el aprendizaje
Nos faltó por hacer uno de mis juegos y creo que el problema fue ese, que no supimos del todo administrar bien el tiempo, pero bueno, lo importante es que mis compañeros se divirtieron y se lo pasaron bien y que aprendieron (además de las dos reglas que dijimos al principio) muchas cosas más sobre el fresbe y sobre cómo jugar a este. Mi clase sin duda se podría mejorar mucho	Autonomía en el aprendizaje

Una compañera al término del diario, realiza un comentario sobre el blog: *¡Qué chulo tu blog! Deséame suerte que mañana nos toca a Aída y a mí hacer de maestros.* (Relaciones personales)

Sergio propone el blog “Deportes y Educación Física”, del cual destacamos una serie de evidencias expuestas en la tabla 74:

Imagen 18. “Deportes y Educación Física”. Blog de Sergio



Transcribimos sus críticas sobre las sesiones de los compañeros expuestas en su página “Comentarios sobre la clase de Educación Física” (tabla 74):

Tabla 74. Evidencias blog individual <http://sergioylosdeportes.blogspot.com>

Evidencias	Categorías
He aprendido de todo un poco de lanzar, como utilizar el stick...	Autonomía en el aprendizaje
He aprendido muchísimas cosas como conducir la pelota y mucho más.	Autonomía en el aprendizaje
Lo habéis hecho muy bien puesto que la clase ha sido organizada y estoy orgulloso de vosotros. Hay que tener cuidado con él puesto que las plumas son muy delicadas. Hay que darle con la mano; es parecido al tenis.	Autonomía en el aprendizaje
Jo vuestra clase me encantó, fue muy divertida y movida	Felicidad en el aprendizaje
A mí me ha parecido muy bien como lo han hecho puesto que nos han dicho algunas reglas.	Autonomía en el aprendizaje

Tamara crea el blog “Salta, corre y diviértete”. Sus resultados se presentan en la tabla 75:

Imagen 19. “Salta, corre y diviértete”. Blog de Tamara





Al inicio presenta su blog mediante un lema relacionado con la motivación de logro: *Si en realidad amas el deporte, debes luchar por alcanzar tu sueño, algunas veces ganarás y otras perderás, pero después de una dura lucha, ¡podrás alcanzar el triunfo!*

Como en el blog de otra compañera añade una página con los deportes que le parecen más divertidos además de una lista de deportes menos conocidos o deportes extraños (Autonomía en el aprendizaje). Se trata de una página muy relacionada con las relaciones interpersonales y el aprendizaje de contenidos de manera autónoma.

Por otro lado, resulta curiosa su página dedicada a cuentos deportivos conectando directamente la competencia lingüística con la competencia de autonomía e iniciativa personal. Finalmente recogemos sus conclusiones al término de las sesiones autogestionadas realizadas por los compañeros/as, destacando sus impresiones más importantes:

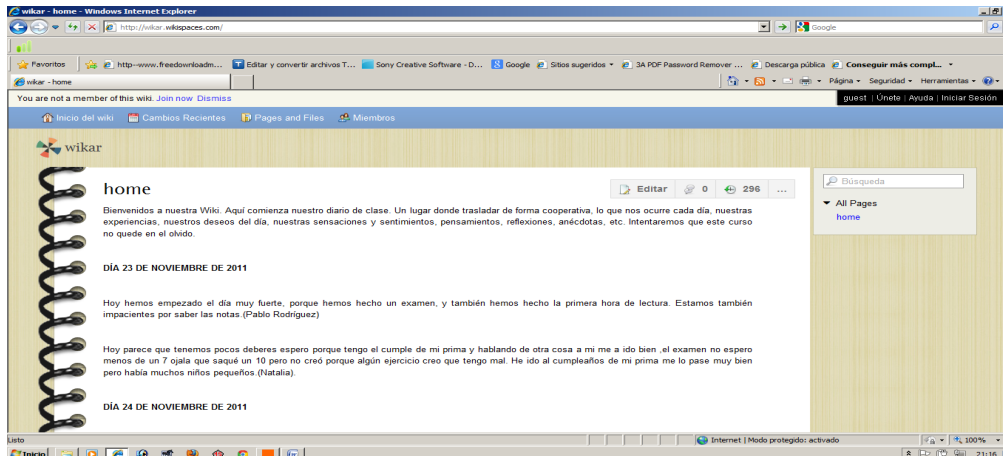
Tabla 75. Evidencias blog individual <http://tamara-educacionfisica.blogspot.com>

Evidencias	Categorías
Yo he aprendido que para ir con el stick hay que arrastrarlo en el suelo, que no se puede subir, porque además de que no se puede, le puedes a dar a alguien.	Autonomía en el aprendizaje
Para que la pelota no se levante hay que arrastrarlo contra el suelo el stick, y sirve para muchos juegos.	Autonomía en el aprendizaje
Los juegos era muy divertidos, y originales. Lo que yo he aprendido en esta clase ha sido que hay muchos juegos donde se puede practicar el hockey, que no se puede levantar más de la cintura.	Autonomía en el aprendizaje y Felicidad en el aprendizaje
Hay un juego que sirve para el baloncesto, el que se tenía que tirar la indiacas, y el comecocos, como el balonmano que era pasar por las líneas, en fin para muchas cosas.	Autonomía en el aprendizaje
He aprendido que las plumas son las que se llaman indiacas, y que tiene las mismas normas que el tenis	Autonomía en el aprendizaje
Yo he aprendido en esta clase que hay diversos juegos que se pueden hacer con las palas. Y sirve para jugar a muchos juegos; por ejemplo, los que hicimos, en pichi, etc.	Autonomía en el aprendizaje
En esta clase no he podido hacer Educación Física, pero por la vista me ha gustado mucho, porque los juegos eran muy originales. Yo creo que estos juegos y las palas pueden servir, para practicar por ejemplo pin-pon.	Autonomía en el aprendizaje
Lo que he aprendido sobre el fresbe es que no se puede lanzar muy alto, que se debe coger con el dedo pulgar por la parte de arriba, y el dedo índice por la de abajo. El fresbe puede servir, para muchas cosas	Autonomía en el aprendizaje

5.6. Resultados de wiki-diario

Los resultados extraídos de la wiki-diario, presentados en la tabla 76, han estado apoyados y/o mediatizados por el trabajo desarrollado en tutoría (Lengua y Matemáticas). La wiki-diario nació como resultado del interés del alumnado por realizar alguna actividad en grupo en internet además del blog. El concepto de wiki nos ofrecía el espacio idóneo para tal fin. Fue así como se creó nuestra “wikar”:

Imagen 20. “Wiki, wikar”



Al tratarse de un diario, nuestra intención era encontrar evidencias de aprendizaje autónomo, felicidad, motivación de logro, etc. En definitiva, localizar frases o comentarios que nos ayudasen a obtener respuestas relacionadas con las variables de investigación para ser categorizadas. Creemos además que dichas frases deben ser analizadas y transcritas por orden cronológico para situar o contextualizar mejor los resultados. Las evidencias que a continuación exponemos, han sido extraídas al mismo tiempo de nuestro cuaderno de campo, por lo que van acompañadas de comentarios personales. Veamos:

Tabla 76. Evidencias <http://wikar.wikispaces.com>

Evidencias	Categorías
Noelia realiza un comentario relacionado con el espíritu democrático que intentamos respirar en el aula. Conecta este hecho con la influencia de las relaciones interpersonales a la hora de tomar decisiones con la autonomía colectiva y por ende, también individual: “Hoy, nos ha dado la nota del examen, digamos, de recuperación, e íbamos a hacer hoy los exámenes de lengua y matemáticas, pero al final, por democracia (votación) lo vamos a hacer mañana, así que... ¡¡¡A ESTUDIAR!!!” (Noelia, 29 noviembre 2011)	Autonomía en el aprendizaje
La conciencia de aprendizaje es también importante de cara al trabajo sobre todo de la competencia de aprender a aprender, y, por supuesto, la adquisición de	Autonomía en el aprendizaje



<p>nuevos contenidos por sí mismos. Elena nos transmite su preocupación por las personas discapacitadas después de una clase de sensibilización: "Hoy es el último día del mes, y estoy muy contenta porque vamos a entrar en las vísperas de navidad, en el colegio hemos hecho unos juegos con relación a las personas discapacitadas y ya sé todo lo que tienen que sufrir, y por eso hay que ayudarles". (Elena 30 noviembre 2011).</p> <p>En la misma línea interviene Pablo: "...me lo e pasado bien en el cole porque hemos hecho una actividad sobre la discapacidad, a mi, lo que más me a gustado a sido con la silla de ruedas, pero los que la llevan todos los días creo que piensan cuando ven a unos niños jugar al fútbol "ojalá tuviera yo esas piernas" me dan mucha pena. Pero son niños normales igual que nosotros solo con poco de problemas..." (Pablo G. 30 noviembre 2011)</p>	
<p>Buena prueba del espíritu solidario del alumnado viene provocado por la buenas relaciones existentes entre ellos. Algunos ejemplos son los siguientes:</p> <p>"Aunque empiece la escuela y estemos muy ocupadas con los deberes nos lo pasamos bien con nuestros compañeras; algunos, no los vemos desde que la escuela acabó. Y por una parte, queríamos venir". (Noelia y Belén 9 enero 2012).</p> <p>"Esta mañana nuestras compañeras Natalia y Aída han expuesto el trabajo y ¡¡¡les ha salido genial!! Hemos aplaudido un buen rato, y hemos dicho ¡TÚ SÍ QUE VALES! ¡Ha sido divertidísimo!!" (Belén y Noelia 10 enero 2012)</p>	Relaciones interpersonales
<p>Estas relaciones eran cada vez más empáticas. En muchos casos han influido en la toma de determinadas decisiones, y como consecuencia, también en la adquisición de contenidos:</p> <p>"Madre mía esta mañana mis amigas han salido a presentar un trabajo que teníamos que hacer y ¡fuu! Cuánto han estudiado, nos hemos quedado todos con la boca abierta y yo nada más de verlo me he quedado con unas ganas de cambiar mi trabajo... ¡¡¡He sentido que mi trabajo no valía para nada!!! (Paula 10 enero 2012).</p> <p>Estas intervenciones y exposiciones nos daban la oportunidad de conocer del mismo modo sus motivaciones de logro y sus intereses:</p> <p>"Me ha salido un trabajo en el colegio genial. El maestro me ha puesto un diez y además me lo merecía, me esforcé mucho en aprendérmelo y en hacerlo. Además, Aída y yo hemos salido elegidas para ser locutoras de radio en el primer programa de radio llamado el Aula de Felicidad". (Natalia 10 enero 2012)</p>	Autonomía en el aprendizaje y Atribución de la motivación de logro
<p>Hoy algunos alumnos/as han manifestado su propia satisfacción y felicidad al</p>	Felicidad en el aprendizaje y



<p>conseguir determinados logros:</p> <p>“Yo también la he presentado y estaba muy nervioso. Aún así me ha salido perfecto”. (Miguel 12 enero 2012).</p> <p>“Enhorabuena por vuestro programa de radio. Os habéis portado como profesionales. El miércoles que viene, el siguiente programa. Os van a escuchar también en La Puebla. Ánimo. Todos, estábamos muy nerviosos por el programa, pero, como el maestro nos ha dado ánimos, al fin y al cabo, nos ha salido bien... ¡Salimos en la radio!” (Noelia 16 enero 2012)</p> <p>“Hoy estamos mejor porque ayer estábamos muy nerviosos por el programa de radio pero al fin y al cabo nos salió muy bien a toda clase. (Daniel 16 enero 2012).</p> <p>“Hoy vamos ha empezar el 2º programa de nuestra radio ¡Que way!”. (Paula 23 enero 2012).</p>	Atribución de la motivación de logro
<p>Su satisfacción se orienta también al descubrimiento de nuevos contenidos, nuevos juegos e incluso a la conexión con contenidos o deportes que ya conocían:</p> <p>“...hemos hecho gimnasia y ya me está empezando a gustar el balonmano con los juegos que estamos haciendo, a mi me gustaría jugar al balonmano pero también antes de empezar podíamos entrenar con algunos juegos como los que hemos hecho hoy o también me gustaría hacer dos que me he inventado...”. (Natalia 26 enero 2012).</p> <p>“Hoy, en Educación Física, no se me ha ocurrido ningún juego, pero me lo he pasado muy bien porque hemos practicado el balonmano, y hemos jugado a un juego; se parece mucho al fútbol...” (Noelia 26 enero 2012).</p>	Autonomía en el aprendizaje y Felicidad en el aprendizaje
<p>Hoy han logrado conectar su autonomía para aprender con su satisfacción y felicidad:</p> <p>“Ayer me lo pase muy bien, estuvimos jugando al “comecocos” y me tocó a mi ser la que dice el calentamiento”. (Elena 27 enero 2012)</p> <p>Es interesante también la conexión de las variables mencionadas con el uso de blog en el aula:</p> <p>“...por la tarde he estado con el ordenador chateando y metiendo cosas en mi blog, que por cierto, esta muy chulo...” (Noelia 27 enero 2012).</p>	Autonomía en el aprendizaje y Felicidad en el aprendizaje
<p>Les he indicado que inventen un juego cada día de Educación Física y lo suban a</p>	



<p>la wiki. Empiezan a mostrar satisfacción y a la vez motivación por aquello que van construyendo ellos mismos, aumentando su curiosidad por saber más (Cuaderno de campo, enero 2012):</p> <p>“En Educación Física me ha gustado mucho lo que hemos hecho; hemos jugado a juegos libres pero sobre balonmano. Yo quiero hacerlo así siempre; es súper divertido...” (Natalia, 30 enero 2012).</p> <p>Del mismo modo, ocurría con la gestión del blog:</p> <p>“...además, nos va a enseñar a meter vídeos en nuestro propio blog”. (Noelia 31 enero 2012).</p> <p>“Hoy también yo he empezado a hacer mi blog; se me está quedando muy chulo. Es de cuentos, poemas y adivinanzas”. (Penélope 31 enero 2012).</p> <p>“Hoy hemos estado haciendo los blogs y preparando las secciones de la radio. Mi blogs se esta quedando muy bien...” (Elena 31 enero 2012).</p>	
<p>La creación del blog supone un esfuerzo y hay momentos en los que su proceso de construcción deriva en el establecimiento de relaciones (Cuaderno de campo, enero 2012):</p> <p>“Yo he intentando crearme el blog pero no he podido y Sergio me ha ayudado pero no hemos podido. Esta tarde en mi casa me lo he podido crear y estoy muy contento”. (Miguel 31 enero 2012).</p> <p>Para ello es importante reorganizar el tiempo de trabajo en el aula, intentado vencer los que denomino “espacios de vacío creativo”, es decir, aquellos espacios de tiempo en los que el alumnado sólo se dedica a reproducir lo que le indica el maestro. En este sentido, todo el tiempo de clase lo dedicamos a hacer lo queramos, usando y creando los rizomas de aula; fuentes de conocimiento que motivan al alumnado para aprender ya que además los gestionan ellos mismos (Cuaderno de campo, enero 2012):</p> <p>“Estamos en clase, y como sabéis podemos hacer lo que queramos...”. (Aída 31 enero 2012).</p>	Autonomía en el aprendizaje y Edublogs
<p>El alumnado de forma progresiva iba introduciendo sus propios juegos en las sesiones de Educación Física (Cuaderno de campo, febrero, 2012): “Hoy en Educación Física hemos jugado al quema, y también nuestro compañero Pedro Guerrero nos ha propuesto un juego, y para calentar hemos estado jugando a ese</p>	Autonomía en el aprendizaje



<p>juego. Está muy bonito, me lo he pasado muy bien". (Alicia 6 febrero 2012).</p>	
<p>Los juegos aportados por el alumnado animan a la vez que divierten al resto de compañeros:</p> <p>"Hoy me lo he pasado bien en educación física hemos estado jugando a juegos inventados...". (Raquel 6 febrero 2012).</p> <p>"Que día más chulo de gimnasia. Primero, el juego que se ha inventado Pedro ha sido muy chulo, y a mí me gusta mucho; y después, el juego de dentro y fuera, en el que hemos jugado toda la clase ha sido también muy chulo. Yo me he inventado un juego". (Pablo R. 6 febrero 2012).</p> <p>"Hoy en Educación Física me lo he pasado muy bien y me he reído mucho con mis amigos/as jugando al juego que se inventó Aída". (Pablo G. 13 febrero 2012).</p>	<p>Autonomía en el aprendizaje y Felicidad en el aprendizaje</p>
<p>La satisfacción por realizar tareas distintas a las cotidianas, de manera autónoma, se manifiesta a través de la reflexión del propio alumnado sobre su competencia para llevarlas a cabo (Cuaderno de campo, marzo 2012):</p> <p>"Hoy en clase hemos hecho el programa de radio y yo he sido locutora. Creo que me ha salido bastante bien. Para mí ser locutora es bastante fácil aunque hay que saber improvisar". (Aída, 16 febrero 2012).</p> <p>"Ha sido un día de mucho ocio; el maestro nos ha dado una súper noticia y es que vamos a grabar otro corto. Es más o menos de cachondeo, pero está muy chulo. Lo va a hacer Pedro Guerrero y va a ser el protagonista..." (Natalia, 24 febrero 2012).</p> <p>"Hoy en Educación Física hemos hecho acrosport. Me ha encantado, me lo he pasado muy bien, porque es un momento en el que puedes formar figuras tú misma..." (Alicia, 5 marzo 2012).</p> <p>"...hemos empezado a inventarnos la coreografía y nos ha salido muy chula. Hemos hecho unas figuras chulísimas..." (Aída 9 marzo 2012)</p>	<p>Autonomía en el aprendizaje, Felicidad en el aprendizaje,</p>
<p>Su felicidad se manifiesta en comentarios tales como:</p> <p>"A mí me encanta todo porque me lo paso muy bien en clase". (Alicia 5 marzo 2012).</p> <p>La felicidad del alumnado depende en gran medida del éxito que consigan en las tareas desarrolladas. Esto es importante desde el punto de vista de la atribución</p>	<p>Felicidad en el aprendizaje y Atribución de la motivación de logro</p>



<p>de la motivación de logro (Cuaderno de campo, marzo 2012):</p> <p>“...hemos ensayado un montón la coreografía y hemos elegido una canción que vaya bien con las figuras y el baile. Nos la hemos trabajado mucho y nos ha llenado de felicidad...”. (Rosa 15 marzo 2012).</p>	
<p>La motivación es compartida además con los compañeros/as en determinadas situaciones aprendizaje, conectando dicha motivación con la influencia directa del establecimiento de relaciones interpersonales (Cuaderno de campo, marzo 2012):</p> <p>“Lo más importante es que no nos pongamos nerviosas a la hora de grabarlo para que salga perfecto. En mi grupo estamos, Natalia, Aída, Penélope, Noelia, Alicia y yo. Creo que formamos un buen equipo. Lo que más me gusta de la coreo es el final que, aún que nos costó un poco hacerlo, ha quedado muy bien. Además, para que todo salga perfecto, hemos elegido la ropa que vamos a llevar todas el lunes ¡Espero que salga bien!” (Rosa, 15 marzo 2012).</p> <p>“Ya he conseguido escribir un comentario en el blog de Natalia para comentarle su clase de hoy”.(Alicia 24 abril 2012).</p>	<p>Atribución de la motivación de logro y Edublogs</p>
<p>“Hoy ha sido un día feliz, pero a la vez muy triste. Lo feliz ha sido que hemos estado haciendo las actuaciones, nos hemos divertido, todos lo hemos hecho muy bien, pero lo triste es que ya quedan pocos días de escuela, y ya no volveremos a estudiar, a divertirnos en este maravilloso colegio, en el que hemos estado estos nueve años. Extrañaré todo, a todos mis maestros, pero a ti maestro Alberto al que más. Ha sido un gran honor tenerte como profesor, siempre con tus bromas, con tus gracias. Siempre que he llorado , por algunas cosas, siempre, has tenido palabras para que parara de llorar. Miles de gracias maestro, nunca te olvidaré, te queremos muchísimo todos, ¡eres el mejor!”. (Tamara, 20 junio 2012).</p> <p>“Hoy ha sido el primer lunes en el que se suponía que no debía haber cole, pero, ¡hemos ido! Yo me he alegrado mucho, porque echaba de menos a mi clase y también a mi maestro, ya que no me pude despedir de él. Hemos estado quitando trabajos y tirando otros ¡Nos lo hemos pasado genial!”. (Rosa, 25 junio 2012).</p>	<p>Felicidad en el aprendizaje</p>

5.7. Resultados de programa de radio

Al tratarse de una sección de nuestro programa de radio escolar “El Aula de la Felicidad”, denominada “FF” o “Feliz Físico”, no se han encontrado resultados o evidencias significativas desde el punto de vista cuantitativo. Sí que podemos destacar algunos de ellos (tabla 77):



Tabla 77. Evidencias Programa de radio escolar “El aula de la felicidad” (Sección “Feliz Físico”)

Evidencias	Categorías
Han decidido crear la sección “FF” o Feliz Físico”. En esta sección realizarán propuestas para que los oyentes ocupen su tiempo libre. Durante el primer programa, han recordado que existen muchos juegos tradicionales con los que divertirse. Además un alumno (Pedro G.), añade que “es muy interesante porque no pasa nada si sabemos un poco más sobre los deportes”.	Felicidad en el aprendizaje en el propio título de la sección, y autonomía en el aprendizaje
En el programa cuarto los alumnos analizan la noticia que salió sobre el dopaje de Alberto Contador. Se puede comprobar su capacidad crítica. Además realizan un análisis de la violencia de Pepe, jugador del Real Madrid CF. Uno de los alumnos concluye que “el jugador debe tener más cabeza y pensar más lo que hace” (Cuaderno de campo, marzo 2012).	Autonomía en el aprendizaje
Fabio propone, en el quinto programa, realizar una acampada en el jardín de casa, para evitar pérdidas de tiempo y pasar un buen rato.	Autonomía en el aprendizaje
A partir del programa seis, comienzan a proponer, cada vez más, juegos que permitan pasarlo bien en el tiempo libre (Cuaderno de campo, abril 2012)	Autonomía en el aprendizaje
Quizá la evidencia más significativa sobre autonomía, felicidad y motivación, tiene lugar durante el programa número siete: “Piensan que los deportes que se practican al aire libre, son muy divertidos. Además Natalia y Aida afirman que al aire libre se pueden inventar sus propios juegos y son más divertidos porque son suyos” (Cuaderno de campo, marzo, 2012) : “Por ejemplo, en Educación Física inventamos juegos y los colgamos en nuestra wikar (diario) y así la gente los puede ver”. Raquel añade finalmente, que de forma autónoma aprenden mucho más (Cuaderno de campo, marzo 2012).	Autonomía en el aprendizaje
En el programa ocho, describen los juegos que practican ellos en su tiempo libre y animan a los oyentes a practicarlos	Autonomía en el aprendizaje
Por último, en el programa nueve, hablan de deportes diferentes para practicar en el tiempo libre y explican las reglas del pádel. También hablan de juegos tradicionales como la comba. Finalmente incluyen una noticia de un niño con una pierna amputada que quiso practicar el fútbol. Analizando esta noticia, lanzan el siguiente mensaje: “si algo te lo propones lo consigues”.	Atribución de la motivación de logro



5.8. Resultados de los rizomas de aula (extraídos de Grabaciones y Cuaderno de campo)

En el caso de los rizomas de aula, ocupan un lugar especial e importante en la investigación, en cuanto que, constituyen una creación del propio “aula de la felicidad” (denominación propuesta por el propio grupo experimental), y al mismo tiempo, contribuyen o complementan los resultados generales de la tesis. Como ya se ha explicado, el concepto de rizoma se construye desde la concepción de dos autores, Deleuze y Guattari (1972 y 1980), quienes entienden que el aprendizaje crece en múltiples direcciones al igual que el tubérculo. Todos los tallos (alumnos/as), representan y aportan aprendizajes válidos e importantes durante todo su proceso de aprendizaje. Entendemos, desde nuestro punto de vista, que resultan fundamentales, ya que influyen directamente en el desarrollo de la autonomía del alumnado participante, y especialmente, el grupo experimental, en el que se centra nuestro estudio de caso y foco de investigación.

Hemos querido recoger las impresiones del alumnado a través de vídeos localizados temporalmente, principalmente los tomados durante las últimas semanas de clase, para que el alumnado expresase libremente sus impresiones, sobre lo que se hace en el aula (desde la tutoría, en el resto de áreas de Educación Primaria), y en algunos casos, sobre lo que ellos mismos entienden por autonomía e iniciativa personal. En este caso, queremos destacar algunos comentarios que enlazan autonomía con diversión y felicidad.

1ª Grabación: En cuanto a sus impresiones sobre la autonomía destacamos las siguientes:

Aída sobre autonomía en sesión de acrosport: “Yo creo que a través de ella podemos ser más independientes y podemos construir nuestras propias cosas”.

Grupo de alumnos en sesión de acrosport sobre autonomía.

Pedro G.: *En mi casa me ayuda a hacer más cosas solo.*

Pablo G.: *Yo creo que investigando nuevos juegos y practicándolos, aumentamos la diversión y la felicidad.*

Sergio: *Me parece bastante bien porque así mejoramos nuestra imaginación a la vez que hacemos ejercicio físico.*



Elena en sesión de acroport: *Está bien porque hacemos nuestras propias cosas. Además nos servirán para cuando seamos mayores.*

2ª Grabación: Intervenciones con cámara en clase. El alumnado mientras trabaja se levanta si quiere y expresa su opinión sobre autonomía:

Natalia: *Me gusta porque podemos hacer lo que nos gusta sin que nadie nos diga nada. Es hacer las cosas que queremos. Me parece muy bien porque cuando seamos mayores lo tendremos que hacer sin que nadie te mande nada.*

Aída: *Para mí es hacer las cosas solos. Nos ayuda a ser mejores personas. Nos ayuda a crear nuestra vida porque la gente no nos la tiene que crear. Me gusta que el maestro nos dé tiempo para organizar nuestras cosas.*

Elena: *Para mí es que no debemos depender de nadie. En nuestra clase hacemos poemas por nuestra cuenta, textos libres. Para mí también, la iniciativa personal, es que inicias tus propios derechos.*

Paula: *Creo que debemos hacer las cosas solos aunque a veces también necesitamos que nos ayude alguien. Me gusta mucho cuando hacemos cosas en grupo y también independientemente.*

Pedro G.: *Para mí es hacer las cosas solos en casa. No sólo en la escuela. Me gusta en Educación Física cuando hacemos juegos inventados por nosotros porque así adquirimos cultura.*

Pablo G.: *Para mí es hacer las cosas solos aunque algunas veces nos tengan que ayudar en casa y en el colegio.*

Rosa: *Para mí la autonomía es saber desenvolverse en las situaciones y saber lo que uno tiene que hacer sin que nadie le diga nada. Tener iniciativa personal es intentar dar pasos grandes en diferentes situaciones. El saber cosas por nosotros mismos nos ayudará siempre a lo largo de nuestra vida y no estar siempre dependiendo de los demás.*



Andrés: *Para mí es que nadie te incite a hacer lo que tienes que hacer, sino que lo hagas por tu cuenta. Por ejemplo que en la tele no te influyan.*

Noelia: *Para mí la autonomía es independencia. Hacer las cosas solos.*

3ª Grabación: Además celebramos una asamblea grabada en la que expresaban sus opiniones sobre varios temas, tales como encuestas, investigaciones, etc. Queremos resaltar dos comentarios:

Opinión sobre reportajes de investigación, encuestas, etc:

Rosa: *Son una manera buena de saber lo que opina la gente de lo que les ofrecemos.*

Fabio: *Me gusta investigar sobre lo que me gusta (el cine). Voy a aprender además más cosas de otras asignaturas perfectamente. como por ejemplo, matemáticas, porque en el cine hay que hacer muchos cálculos, porque si no, no sale nada bien. Y lengua, porque se necesita una gran expresión. Conocimiento del medio, porque por ejemplo, si vas a utilizar un animal en alguna escena de peligro, tienes que saber qué puede pasar.*

Son comentarios interesantes, por un lado, desde el punto de vista de la investigación como método en el área de Educación Física y, por otro lado, desde la consideración de las experiencias de interés como elementos organizadores de nuestros contenidos del área (En el caso de Fabio, muy aplicable o ligado al contenido de expresión corporal o al bloque de actividades físicas artístico-expresivas).

4ª Grabación durante sesión de clase. Mientras el alumnado trabaja, vamos pasando por las mesas preguntando qué están haciendo:

El alumnado completa los espacios de tiempo de vacío creativo, con la actividad organizativa que elige: deberes y rincones y rizomas del aula. Destaca la variedad de respuestas (Cuaderno de campo, mayo 2012).



Durante otro momento de la clase algunas alumnas intervienen informando de la creación de un rizoma: “El club arco-iris”, un curioso club de poesía creado por cuatro alumnas. Se trata de un rizoma de aula gestionado por ellas (Cuaderno de campo, mayo 2012).

Dos alumnas, después de la intervención del club arco-iris, se animan a leer sus poemas para complementar los leídos por dicho club. Dedicar un poema al esqueleto que ha estado en clase durante todo el año. Su nombre es “Huesitos”. Lo han vestido con traje de carnaval reciclado que hicimos para ahorrar, con bolsas de basura (Cuaderno de campo, mayo 2012)

Hay algunos comentarios que reflejan emociones relacionadas con la felicidad que sienten (Cuaderno de campo, mayo 2012):

Este año ha sido emocionante.

Cuando nos mezclaron en 5º fue un cambio bueno, porque antes nos odiábamos. Ahora nos llevamos muy bien, nos conocemos más. Aunque haya dos grupos somos uno. Y esta clase, además, se llama el “Aula de la felicidad”, porque tenemos mucha felicidad.

Más adelante realizan diversas intervenciones relacionadas con la radio, con la tristeza que sienten al despedirse este año y con un rizoma de aula, explicándolo y transmitiendo sus propias sensaciones:

Natalia: Para mí los dos últimos años han sido estupendos porque hemos hecho radio y seguramente en otros colegios no lo hacen.

Aída: Lo mejor es que hemos hecho muchas cosas, pero lo peor es que después, no vamos a seguir haciéndolas.

Natalia: Y sobre todo que no vamos a estar contigo.

Una alumna realiza el siguiente comentario:

En el periódico ponemos nuestras noticias, encuestas, cosas que nos interesan a nosotros.

5.9. Resultados vídeos sesiones autogestionadas

Las evidencias relacionadas con las variables de investigación, se han extraído de nuestro cuaderno de campo tras el visionado de las grabaciones. Al igual que hemos hecho con los resultados de los blogs, ofreceremos dichas evidencias ordenadas en tablas, relacionándolas con las categorías que hemos establecido.

5.9.1. Evidencias o resultados relevantes de la sesión autogestionada hockey 1

En la tabla 78, se reflejan las evidencias extraídas del visionado del vídeo correspondiente a la primera sesión autogestionada sobre hockey. Estas evidencias han sido recogidas del cuaderno de campo del investigador. Como se puede observar, tal y como haremos también con el resto de tablas sobre las sesiones autogestionadas, hemos querido añadir una columna en la que relacionamos las evidencias con las principales categorías de la investigación. Esto favorecerá la triangulación de la información y posteriormente, la interpretación de los resultados. Veamos la tabla:

Tabla 78. Evidencias o resultados relevantes de la sesión autogestionada hockey 1 (Cuaderno de campo)

Evidencias	Categorías
Buena organización de grupos en el segundo juego. El grupo colabora en la organización. Se observan actitudes empáticas para que le cueste menos trabajo a la alumna que explica (Raquel es una alumna especialmente tímida).	Relaciones interpersonales
La alumna en el tercer juego aprovecha la organización del segundo juego para no perder tiempo.	Autonomía en el aprendizaje
Una alumna (Irene minuto 15) propone organizar de nuevo los grupos porque van dos menos. La alumna-maestra dice que no hay cambios. Esta alumna que propone el cambio de grupos, mientras se organizan los grupos en cada mitad de la pista de balonmano, anima a otra compañera a contar los grupos para ver si hay igualdad. En este caso la alumna-rectifica e iguala los grupos. Este juego es muy dinámico (vaciar el campo con los sticks). Participan todos y hay importante compromiso motor.	Autonomía en el aprendizaje
Hay un enfrentamiento en el recuento de pelotas para ver qué grupo es el ganador. La alumna-maestra lo resuelve sin discusión, haciendo su propio recuento "que es el que cuenta".	Autonomía en el aprendizaje
Ante las propuestas de los compañeros las "alumnas-maestras" deciden repetir juego de vaciar el campo.	Autonomía en el aprendizaje
Fabio realiza un comentario (minuto 15) después de la explicación del juego por parte de la compañera: "¡Ese mola!"	Felicidad en el aprendizaje
Se animan bastante mientras participan	Relaciones interpersonales



Al término de cada sesión, dejamos que el alumnado que ha intervenido en la sesión, exprese libremente sus opiniones sobre la misma. A continuación, en la tabla 79, exponemos los comentarios más significativos, relacionándolos también con las categorías de la investigación:

Tabla 79. Evidencias o resultados relevantes de la sesión autogestionada hockey 1 (Comentarios del alumnado)

Evidencias	Categorías
Paula: "Me ha gustado cómo ha salido el zapatito de cristal, porque la gente se reía mucho. Hay que mejorar el control de la pelota pero seguro que mejora. También el juego de relevos me ha parecido difícil porque un compañero se ha equivocado al hacerlo y se lo he tenido que explicar, y por su culpa ha ganado otro equipo. pero no pasa nada. También nos hemos reído mucho en el juego de pasar la bola al otro campo. Me lo he pasado muy bien".	Felicidad en el aprendizaje
Raquel: "Me ha parecido una buena sesión porque creo que los compañeros han aprendido a manejar mejor el stick".	Autonomía en el aprendizaje y Atribución de la motivación de logro
Natalia: "Los juegos me han parecido muy bien, pero han tenido que tener más control del grupo, porque nos descontrolábamos mucho".	Autonomía en el aprendizaje
Elena: "Nos ha gustado mucho el día de hoy porque hemos practicado el hockey que es un deporte que no se practica mucho. Nosotras queremos practicarlo más para que corra la voz por el mundo".	Felicidad en el aprendizaje y Atribución de la motivación de logro
Elena: "Espero que sigamos así, porque me ha gustado mucho. En el siguiente calentamiento (de la siguiente sesión) esperamos ver cosas nuevas".	Atribución de la motivación de logro
Belén: "Estos juegos son muy divertidos". Tamara: "Sí, porque mucha gente además no los practica, no los conoce. A nosotras nos gusta practicarlos y aprender más sobre ellos".	Autonomía en el aprendizaje y Felicidad en el aprendizaje
Pablo G.: "A mí la clase de Educación Física me ha gustado mucho porque los niños que quieren ser maestros y maestras de Educación Física, aquí pueden ensayar un poquito. Ver a los maestros cómo lo hacen...".	Autonomía en el aprendizaje
Miguel: "Los juegos a mí me han parecido un poco difíciles porque las pelotas se te van del palo de hockey. Lo más fácil es cuando las pelotas las tienes que pasar de un lado al otro. También he aprendido que el palo de hockey sirve para tirar y no se puede levantar más de la cintura".	Autonomía en el aprendizaje

5.9.2. Evidencias o resultados relevantes de la sesión autogestionada hockey 2

Tal y como se muestra en la tabla 80, durante la sesión autogestionada de hockey 2, las evidencias recogidas se relacionan fundamentalmente con nuestra variable más importante o destacada, la autonomía en el aprendizaje:



Tabla 80. Evidencias o resultados relevantes de la sesión autogestionada hockey 2 (Cuaderno de campo)

Evidencias	Categorías
Buena organización inicial como rutina de otras sesiones. Comienzo en círculo en el centro de la pista de balonmano.	Autonomía en el aprendizaje
Conocen las articulaciones del cuerpo y sus posibilidades de movimiento.	Autonomía en el aprendizaje
La alumna-maestra dirige con energía y muy decidida. Demuestra personalidad. El alumnado reproduce sus órdenes. La alumna ha inventado un nuevo movimiento que gusta al grupo aunque para algunos es difícil.	Autonomía en el aprendizaje
Indica el tiempo que va a durar el juego (tres minutos) por lo que da muestras de buena organización y trabajo previo de su sesión.	Autonomía en el aprendizaje
Durante el juego un alumno (Andrés minuto 6) le dice a su pareja que debe pararla antes de pasar. Se percibe que el alumnado está empezando a mejorar en el control de la bola.	Autonomía en el aprendizaje
Una alumna (Aída minuto 12) propone que realicen una demostración del juego.	Autonomía en el aprendizaje
Algunos alumnos colaboran con las alumna-maestra y el alumno-maestro en la organización del material para facilitarles el trabajo. Situación empática.	Autonomía en el aprendizaje y Relaciones interpersonales
La alumna-maestra pregunta quién no lo entiende y se lo explica otra vez. Aprovecha la organización del juego anterior. Aumenta compromiso motor.	Autonomía en el aprendizaje
Nuevo juego por parejas. La alumna-maestra realiza demostraciones de cómo se hace en todos los juegos de la sesión.	Autonomía en el aprendizaje
Un alumno (Sergio minuto 34) ayuda a un compañero con necesidades educativas especiales, para que realice bien el juego y le anima durante la ejecución.	Autonomía en el aprendizaje
Al terminar, la alumna-maestra dedica unos minutos para que los compañeros reflexionen con ella: Alumna-maestra (Natalia): ¿Qué hemos aprendido hoy? Elena: Que el stick no se puede levantar más de la cintura. Alicia: Que con el stick se pueden hacer muchos pases. Aída: Hemos aprendido a controlar mejor la pelota. Natalia: Espero que os haya gustado.	Autonomía en el aprendizaje

Los comentarios finales más destacados, de los compañeros, al término de la sesión los presentamos en la tabla 81:

Tabla 81. Evidencias o resultados relevantes de la sesión autogestionada hockey 2 (Comentarios del alumnado)

Evidencias	Categorías
Natalia (autocrítica): Para mi gusto, ha salido un poco catastrófica, porque se	Autonomía en el aprendizaje



descontrolaban algunos juegos. He tenido que explicar mucho los juegos y tampoco podía dar más de mí.	
Andrés (autocrítica): Creo que ha salido muy bien porque al menos todos hemos aprendido algo; a pasar, controlar, no levantar por encima de la cintura... Todo eso.	Autonomía en el aprendizaje y Atribución de la motivación de logro
Rosa: Ha sido muy divertida porque hemos hecho juegos que nunca habíamos hecho. Aída: Me han gustado los juegos porque no eran muy estresantes. No eran mucho de quién ganaba y quién perdía. Así, creo que aprendemos más a ganar y perder. Rosa: Bueno también ha habido problemas de organización, pero se han arreglado rápido.	Autonomía en el aprendizaje y Atribución de la motivación de logro
Elena: Nos hemos divertido bastante.	Felicidad en el aprendizaje

5.9.3. Evidencias o resultados relevantes de la sesión autogestionada hockey 3

De nuevo, en la tabla 82, podemos comprobar que las evidencias de la sesión de hockey 3, conectan con la variable de autonomía en el aprendizaje:

Tabla 82. Evidencias o resultados relevantes de la sesión autogestionada hockey 3 (Cuaderno de campo)

Evidencias	Categorías
Como siempre vamos a empezar en corro para calentar. El calentamiento se ha adquirido de forma autónoma.	Autonomía en el aprendizaje
Dejan autonomía para que alumnado haga grupos de cinco. Se organizan más rápido que en sesiones anteriores cuando los asignan los propios alumnos-maestros.	Autonomía en el aprendizaje
Se observa un mayor control del stick.	Autonomía en el aprendizaje
Las alumnas-maestras supervisan algunos de los grupos y deciden aumentar la dificultad del juego poniendo una regla más que limita movimientos del grupo que hace de ti vivo.	Autonomía en el aprendizaje
Para el siguiente juego deciden organizar grupos ellas para que haya paridad e igualdad. Se trata de un juego que es una variante de otro que yo he planteado en varias ocasiones, en anteriores sesiones, porque les motiva bastante. En este caso, la variante consiste en añadir el implemento del stick.	Autonomía en el aprendizaje
Sesión con buen compromiso motor por parte del alumnado. Lógicamente comparándola con otras sesiones podríamos decir que dicho compromiso depende de la preparación previa de las alumnas-maestras del contenido y de los juegos que tienen que exponer. Se percibe en detalles como la buena construcción y	Autonomía en el aprendizaje

estructura sintáctica en la explicación de cada juego, el control del tiempo exacto de cada actividad y en la organización de los grupos.	
Se podría afirmar que las alumnas/as más preparados, que más se han comprometido, y por tanto, que son más responsables, suelen demostrar más autonomía que el resto.	Autonomía en el aprendizaje
En el siguiente juego la alumna-maestra Noelia decide dividir la clase en dos grupos. Cada grupo va a realizar el mismo juego, en dos partes distintas de la pista. La razón de dividir el grupo en dos partes de la pista es el compromiso motor. Su expresión concreta es “para que participéis más”.	Autonomía en el aprendizaje

Sin comentarios del alumnado a la cámara. (Comentarios en blogs individuales).

5.9.4. Evidencias o resultados relevantes de la sesión autogestionada indiaca 4

A continuación, en la tabla 83, se exponen las evidencias más significativas de nuestro cuaderno de campo, en relación con el visionado del vídeo de la primera sesión autogestionada sobre indiaca. En este caso se obtienen resultados relevantes respecto a la variable de autonomía en el aprendizaje. No obstante como se observa, también aparecen reflejadas las variables de felicidad en el aprendizaje y de atribución de la motivación de logro:

Tabla 83. Evidencias o resultados relevantes de la sesión autogestionada indiaca 4 (Cuaderno de campo)

Evidencias	Categorías
Antes de empezar, el alumno-maestro corrige a otro compañero sobre cómo ha de realizar el golpeo.	Autonomía en el aprendizaje
Mientras, dos alumnos solucionan su problema de elegir primero pareja mediante el juego de piedra, papel o tijera.	Autonomía en el aprendizaje y Relaciones interpersonales
Una alumna propone que los golpesos se hagan sin parar la indiaca para aumentar la dificultad.	Atribución de la motivación de logro
De nuevo, como en la sesión anterior, hay un buen control de tiempo. Se podría decir que dicho control ha evolucionado positivamente desde la sesión de inicio.	Autonomía en el aprendizaje
Cuando paran el juego un alumno protesta porque no quiere parar. Le gusta mucho el juego.	Felicidad en el aprendizaje
El siguiente juego es por tríos. Ellos mismos se organizan y lo hacen rápido.	Autonomía en el aprendizaje
Una alumna le dice a otra cómo golpear mejor la indiaca para llegar más alto.	Autonomía en el aprendizaje y Relaciones interpersonales
Se repiten los relevos con indiaca. Nombran a unos alumnos para hacer tres equipos. En un equipo al ir uno menos, deciden que uno del grupo lo haga dos veces (resolución de problema)	Autonomía en el aprendizaje



Están entusiasmados con el juego de relevos. Nos da pie a pensar que los relevos son una de las experiencias de interés de este grupo de alumnos en Educación Física.	Felicidad en el aprendizaje
El alumnado, mientras se explica el siguiente juego que consiste en acertar en una diana dispuesta con diferentes aros, analiza la dificultad de la actividad para obtener puntuaciones más altas. Empiezan a contemplar varias posibilidades como golpear con el pie. La alumna maestra prohíbe golpear con el pie. Se puede decir que intentan buscar varias soluciones a un mismo problema motriz y obtener el mejor resultado posible, de forma autónoma.	Autonomía en el aprendizaje
Algunos dicen que la indiaca es mejor que una pelota, para acertar en la diana, ya que no se sale con tanta facilidad del aro dispuesto en el suelo. Además comentan que es mejor no golpear hacia arriba porque puede botar mucho y salirse del aro. Es mejor lanzar los más recto posible. Otra alumna añade que la indiaca al tener más peso en la zona de impacto, es más fácil fallar porque botará. Realizan comentarios para solucionar un mismo problema de forma autónoma.	Autonomía en el aprendizaje
En el siguiente juego, una alumna repite que es mejor que hagan una demostración. Parece que esto lo ha aprendido en sesiones anteriores. Al ser una actividad que se realiza en gran grupo no es necesaria la demostración.	Autonomía en el aprendizaje
Al final de esta sesión deciden hacer estiramientos. Estiran los principales grupos musculares. En una ocasión el alumno-maestro indica a sus compañeros que no hace falta llegar al suelo. Sin forzar.	Autonomía en el aprendizaje

Los comentarios finales más importantes de sus compañeros se presentan en la tabla 84, relacionados casi todos con la autonomía en el aprendizaje, y de manera puntual, con la felicidad en el aprendizaje:

Tabla 84. Evidencias o resultados relevantes de la sesión autogestionada indiaca 4 (Comentarios del alumnado)

Evidencias	Categorías
Rosa: A mí esta clase me ha gustado mucho. creo que ha sido una de las mejores que se han hecho.	Felicidad en el aprendizaje
Belén: Ha sido muy divertido tirar las indiacas porque se nos iban para todos los lados.	Felicidad en el aprendizaje
Rosa: Creo que nuestras clases van a ir mejorando seguro en la próximas sesiones.	Autonomía en el aprendizaje
Pedro G.: Me ha parecido muy bien, porque hemos usado un material distinto a los demás. Con él hemos aprendido a golpear mejor, a tirar; y con esos juegos de tirar	Autonomía en el aprendizaje



a canasta, hemos mejorado la precisión.	
Tamara: Creo que este deporte está muy relacionado con otros muchos deportes y por eso nos sonaban muchas cosas. Por ejemplo nos suena al voleibol al sacar, tirar a canasta al baloncesto, y al balonmano porque también se juega con las manos. Sobre todo hemos aprendido que se tiene que golpear con la palma de la mano.	Autonomía en el aprendizaje
Noelia: En esta clase hemos aprendido a tirar a un punto fijo Pilar: Y a tirar la pelota a gran velocidad. Noelia: También hemos aprendido a tirar muy lejos y controlando que no se fuera de un lado a otro. Nos ha gustado mucho porque es un deporte muy raro.	Autonomía en el aprendizaje
Aída: Me ha parecido un deporte muy chulo porque nunca lo había practicado y pensaba que iba a ser peor la clase. Natalia: Además, tiene mucho mérito esta clase porque el indiacá no es muy conocido. Como el hockey que es más cotidiano para nosotros. Belén: También no ha habido ningún problema para explicar y ordenar los equipos. Aída: Quizá los juegos deberían haber sido más fáciles, ya que estamos empezando.	Autonomía en el aprendizaje
Pablo: Cuando me dijeron indiacá pensé: ¿qué es eso? Pero investigué y vi que era como un corcho con plumas, que se tenía que dar con la palma de la mano, etc.	Autonomía en el aprendizaje

5.9.5. Evidencias o resultados relevantes de la sesión autogestionada indiacá 5

En la segunda sesión autogestionada de indiacá, se observan mejoras considerables en relación con aspectos organizativos como el calentamiento, el tiempo y la transición entre los juegos planteados. Se trata de evidencias que conectan con la variable de autonomía en el aprendizaje tal y como se refleja en la tabla 85:

Tabla 85. Evidencias o resultados relevantes de la sesión autogestionada indiacá 5 (Cuaderno de campo)

Evidencias	Categorías
Antes de empezar con el calentamiento, los responsables de la clase (Pedro y Elena) quieren aclarar dos normas que van venir muy bien para toda la sesión: lo primero es que a las plumas es a lo que se llama indiacá. Y que el juego de la	Autonomía en el aprendizaje



indiaca tiene las mismas normas que el tenis y se juega en un campo de voleibol. Este hecho es destacado ya que adquieren conciencia de la adquisición de contenidos. Además varían la dinámica de las sesiones anteriores, con lo cual es una buena declaración de intenciones, en cuanto que quieren ser diferentes.	
En el primer juego la explicación es rápida y los grupos se forman rápido. Realizan una demostración. Los responsables hacen aclaraciones durante el juego.	Autonomía en el aprendizaje
Durante el juego se aclara que se tiene que golpear con la palma de la mano. Hay más interacción y feedback durante las actividades propuestas.	Autonomía en el aprendizaje
Hay un buen control del tiempo. Conforme han avanzado las sesiones, existe una mejor organización y control del grupo.	Autonomía en el aprendizaje
En el siguiente juego, se aprovechan los grupos ya formados. Se trata de un juego en el que el objetivo es marcar gol golpeando la indiaca. Para ello habrá también dos porteros que lo intentarán evitar. Tengo que reflexionar en este punto, sobre cómo aplican lo desconocido a lo conocido, para hacer más fáciles sus juegos. En casi todas las sesiones se aprovecha el deporte alternativo para aplicarlo a los juegos que más conocen como voleibol, baloncesto y fútbol.	Autonomía en el aprendizaje
El juego tiene un importante compromiso motor porque ellos mismos deciden que los golpes sean simultáneos para así no tardar tanto.	Autonomía en el aprendizaje
Para finalizar la clase deciden hacer estiramientos. estiran principales grupos musculares.	Autonomía en el aprendizaje

Como comentarios finales destacan los expuestos en la tabla 86:

Tabla 86. Evidencias o resultados relevantes de la sesión autogestionada indiaca 5 (Comentarios del alumnado)

Evidencias	Categorías
Natalia: Me parece que los juegos son muy imaginativos. Además nos han dado las normas del indiaca. Nos lo hemos pasado genial y hemos hecho mucho ejercicio.	Autonomía en el aprendizaje y Felicidad en el aprendizaje
Tamara: Me ha gustado mucho. Hemos aprendido las normas del indiaca.	Autonomía en el aprendizaje
Rosa: Los juegos eran muy divertidos y hemos aprendido reglas sobre el indiaca.	Autonomía en el aprendizaje y Felicidad en el aprendizaje
Aída: Lo que me ha parecido bien ha sido el consejo del principio de la clase que nos han dado, porque así, podemos seguir fuera practicando. Cada día que pasa me gustan más las clases. Rosa: Sí, yo creo que cada día lo hacemos mejor.	Autonomía en el aprendizaje y Felicidad en el aprendizaje
Pedro (autocrítica): Para ser esta mi primera clase, ha sido un poco liosa porque con la cantidad de indiacas nos hemos equivocado un poco. Creo que la próxima vez podremos corregir y tendremos más experiencia.	Autonomía en el aprendizaje



5.9.6. Evidencias o resultados relevantes de la sesión autogestionada palas 6

En la tabla 87 se muestran los resultados o evidencias de la primera sesión autogestionada de palas, extraídos de nuestro cuaderno de campo. En este caso se añade la categoría de relaciones interpersonales, algo que diferencia a esta sesión de las anteriores. Veamos:

Tabla 87. Evidencias o resultados relevantes de la sesión autogestionada indiana 6 (Cuaderno de campo)

Evidencias	Categorías
Se inicia el calentamiento como siempre con movimientos articulares. en esta sesión el alumno-maestro sitúa al alumno con necesidades educativas especiales a su lado para ayudarlo con los movimientos. En este caso observamos un buen ejercicio de las relaciones sociales en contacto con la autonomía.	Autonomía en el aprendizaje y Relaciones interpersonales
Una vez que empieza la explicación del primer juego, el alumno-maestro tiene dificultades. En ese momento una alumna solidaria que entiende el juego interviene para ayudarlo y explicárselo mejor a los compañeros. Otra situación importante desde el punto de vista del establecimiento de vínculos en el aula.	Autonomía en el aprendizaje y Relaciones interpersonales
En este juego interviene la estrategia. El alumnado desarrolla estrategias para no ser cazado por el equipo de fuera, montando una trinchera de alumnos que ya han sido cazados (el que es cazado se sienta y protege a los compañeros de su equipo).	Autonomía en el aprendizaje

Los comentarios y opiniones finales de los compañeros son los relacionados en la tabla 88. A pesar de la brevedad de los comentarios, se observan evidencias relacionadas con las categorías de autonomía, felicidad y motivación de logro:

Tabla 88. Evidencias o resultados relevantes de la sesión autogestionada palas 6 (Comentarios del alumnado)

Evidencias	Categorías
Rosa: A mí la clase me ha gustado porque las palas no las uso nunca	Atribución de la motivación de logro
Elena: Esta clase me ha gustado porque las palas me encantan.	Felicidad en el aprendizaje
Paula: Yo he aprendido que si lanzo la pelota para arriba es más difícil controlarla.	Autonomía en el aprendizaje
Aída: El segundo juego ha sido el que más me ha gustado porque ha sido nuevo.	Felicidad en el aprendizaje

5.9.7. Evidencias o resultados relevantes de la sesión autogestionada palas 7

En la tabla 89 que se muestra a continuación, sobre la segunda sesión autogestionada de palas, se puede comprobar como se resalta de nuevo la categoría de relaciones interpersonales.



Se trata de evidencias significativas que pueden justificar más adelante la repercusión de nuestro programa de intervención sobre la mejora de dichas relaciones:

Tabla 89. Evidencias o resultados relevantes de la sesión autogestionada palas 7 (Cuaderno de campo)

Evidencias	Categorías
El primer juego es vaciar el campo con palas. Una variante de un juego que se vuelve a repetir. El grupo de material lo prepara con autonomía y de manera organizada.	Autonomía en el aprendizaje
La alumna-maestra indica a una compañera que debe tirar la pelota a ras de suelo para evitar accidentes.	Autonomía en el aprendizaje
El grupo decide cambiar de campo para que haya igualdad de condiciones en la repetición del juego.	Autonomía en el aprendizaje y Relaciones interpersonales
Comentario de un alumno: este juego está chulo.	Felicidad en el aprendizaje
Buena organización de juegos. Con rapidez. Se pasa de uno a otro con mucha fluidez.	Autonomía en el aprendizaje
En el siguiente juego el alumno ha decidido hacer cuatro equipos para que haya más participación. Más compromiso motor. Al igual que en otra sesión, decide hacer los grupos respetando la paridad.	Autonomía en el aprendizaje
La preparación del material se hace muy rápido. El grupo de material funciona muy bien.	Autonomía en el aprendizaje
Una alumna anima a otra a que en el siguiente juego, de dar diez toques seguidos cada uno, lo consiga y lo repita las veces que necesite. Algunos alumnos se animan a dar más de diez toques. Se observan situaciones de compañerismo.	Autonomía en el aprendizaje y Relaciones interpersonales
Toda la clase termina con la rutina del aseo. La tienen adquirida en todas las sesiones.	Autonomía en el aprendizaje

Como comentarios finales destacamos los siguientes en la tabla 90. Destaca la variedad de categorías detectadas y relacionadas:

Tabla 90. Evidencias o resultados relevantes de la sesión autogestionada palas 7 (Comentarios del alumnado)

Evidencias	Categorías
Irene: Me ha gustado la clase porque hemos hecho muchos juegos. Han sido divertidos.	Felicidad en el aprendizaje
Cuando no consiguen objetivos pierden motivación	Atribución de la motivación de logro
Elena: Voy manejando mejor las palas. al principio apenas mantenía la pelota. Después he mejorado mucho.	Autonomía en el aprendizaje
Paula: Nos hemos reído mucho, sobre todo, dando toques con las palas.	Felicidad en el aprendizaje



Rosa: Esta clase me ha parecido muy entretenida. Me ha parecido mejor que la anterior, porque ha habido más juegos y poco a poco manejamos mejor las palas, ya que tenemos más conocimientos sobre ellas.	Autonomía en el aprendizaje y Felicidad en el aprendizaje
Natalia: Yo creo que ha sido más divertida porque al ser la segunda clase de palas, ya tenemos más experiencia, y sabemos controlar más la pelota, lanzar a un punto fijo, etc. Además, los juegos estaban mejor elaborados porque los fallos que se han tenido en sesiones anteriores se van corrigiendo.	Autonomía en el aprendizaje
Rosa: Además, hemos aprendido a mantener la pelota con el compañero por si queremos jugar un partido de palas en nuestro tiempo libre.	Autonomía en el aprendizaje
Pedro G.: Me ha parecido muy bien porque además, en el viaje de estudios con las palas vamos a poder jugar, y así aprender más técnica. Pablo R.: Sí porque ahora sabemos pasar mejor.	Autonomía en el aprendizaje
Noelia: Los juegos han estado muy bien. Cada vez lo hacemos mejor y nos sentimos mejor. Se observa a partir de esta sesión cómo la mayoría adquieren conciencia de las mejoras que van consiguiendo en su aprendizaje, en su autonomía para hacer buenas sesiones, en su felicidad al sentirse mejor, etc.	Autonomía en el aprendizaje y Felicidad en el aprendizaje
Noelia: Sí, porque es muy parecido al ping-pong pero sin mesa. De nuevo, relacionan un deporte alternativo desconocido para ellos con deportes que conocen de antemano. Se trata de ejemplos de aprendizaje significativo.	Autonomía en el aprendizaje

5.9.8. Evidencias o resultados relevantes de la sesión autogestionada fresbe 8

Las evidencias de la tabla 91 sobre la primera sesión de fresbe, demuestran su relación con las categorías de autonomía en el aprendizaje y atribución de la motivación de logro. De nuevo al igual que se indicaba en la sesión de indiaca, mejora de forma significativa la organización de la sesión. Además, destacan la toma de decisiones en determinados momentos, la resolución de problemas de forma autónoma, así como la asimilación de hábitos relacionados con la salud como la hidratación:

Tabla 91. Evidencias o resultados relevantes de la sesión autogestionada fresbe 8 (Cuaderno de campo)

Evidencias	Categorías
Al empezar la clase Tamara aclara que el fresbe no se puede coger de cualquier manera, sino que el dedo pulgar debe estar arriba y el índice abajo. Se lanza además flexionando el codo. Es importante desde el punto de vista de su motivación por aprender nuevos contenidos. Al mismo tiempo se observa que cada vez más, comienzan las sesiones con aclaraciones sobre el contenido de la sesión. Se trata de una evidencia clara de que unos aprenden de otros.	Autonomía en el aprendizaje
Se organizan rápido por parejas. Están muy motivados porque van a usar material	Atribución de la motivación de



nuevo.	logro
Organización rápida. y explicaciones fluidas. Esto es algo que han ido adquiriendo, también, conforme han ido aumentando las sesiones. Están aprendiendo por propia experiencia.	Autonomía en el aprendizaje
En el siguiente juego relacionan el fresbe con el fútbol. Nueva conexión de lo desconocido con los conocido.	Autonomía en el aprendizaje
El alumnado se hidrata en cualquier momento de la sesión. Importante desde el punto de vista de la autonomía para tomar decisiones y adoptar hábitos de vida saludable.	Autonomía en el aprendizaje
Deciden, al tratarse de un mareo con fresbe, que el mismo, no se lanza muy alto. Para ello las responsables de la sesión actúan como jueces. De nuevo adoptan decisiones de forma autónoma durante la sesión.	Autonomía en el aprendizaje
El siguiente juego es vaciar el campo. Se repite de sesiones anteriores. En este juego siempre habían tenido el problema del recuento de puntos. En esta sesión Tamara y Alicia resuelven este problema imponiendo la norma de sentarse en el suelo una vez que termina el tiempo. Así no se pueden mover para coger fresbes. Nueva resolución de un problema de forma autónoma.	Autonomía en el aprendizaje
Las responsables de la clase deciden salirse del contenido de la clase y dan una opción ante las propuestas de dos compañeros de jugar al pichi. Comunican al grupo que si da tiempo al final juegan al pichi. Buena prueba de toma de decisiones.	Autonomía en el aprendizaje
Finalmente deciden adaptar el pichi al fresbe. Han mejorado considerablemente los lanzamientos del fresbe.	Autonomía en el aprendizaje
Al final de la clase preguntan a los compañeros si les ha gustado la clase. También preguntan qué han aprendido. Se manifiesta la competencia de aprender a aprender. El alumnado levantando la mano para intervenir responde indicando la manera de coger el fresbe. Otra compañera dice que no se puede lanzar muy alto porque se te va si no tienes mucho manejo. Otra alumna responde que es más difícil jugar al fresbe en espacios cerrados.	Autonomía en el aprendizaje

Los comentarios finales del alumnado más significativos son los expuestos en la tabla 92, relacionados tanto con la autonomía en el aprendizaje como con la felicidad y la atribución de la motivación de logro:

Tabla 92. Evidencias o resultados relevantes de la sesión autogestionada fresbe 8 (Comentarios del alumnado)

Evidencias	Categorías
Belén y Aída: Nos parece que el fresbe es muy divertido y está chulísimo. Aunque algún juego se haya repetido.	Felicidad en el aprendizaje
Noelia: Hemos aprendido muchas cosas Elena: Por ejemplo, hemos aprendido a cogerlo, a tener mejor puntería... Me ha gustado mucho el calentamiento inicial. Noelia: Y a no mandarlo tan alto.	Autonomía en el aprendizaje
Alicia: Esperamos que le haya gustado a todos	Atribución de la motivación de logro

5.9.9. Evidencias o resultados relevantes de la sesión autogestionada fresbe 9

Nuestro cuaderno de campo refleja importantes evidencias relacionadas con la variable de autonomía en el aprendizaje, con respecto a la segunda sesión autogestionada sobre fresbe. Al igual que en anteriores sesiones, se relaciona también la categoría de relaciones interpersonales, tal y como mostramos en la tabla 93:

Tabla 93. Evidencias o resultados relevantes de la sesión autogestionada fresbe 9 (Cuaderno de campo)

Evidencias	Categorías
La clase empieza con una aclaración de la alumna-maestra que indica que primero van a calentar y después va a decir algunas reglas del fresbe.	Autonomía en el aprendizaje
Penélope aclara la regla de que el fresbe no se puede tener en la mano más de diez segundos y la segunda regla es que sólo se pueden dar tres pasos con él.	Autonomía en el aprendizaje
Rosa aclara también que antes de empezar un partido uno de cada equipo lo lanza lo más lejos posible sin que salga fuera para decidir quién empieza. De nuevo se repiten este tipo de aclaraciones al principio de las sesiones. Adquieren conciencia de la adquisición de contenidos.	Autonomía en el aprendizaje
Aplican una de las reglas (la de los tres pasos) en un juego por parejas de calentamiento. Deben pasárselo dando tres pasos solamente.	Autonomía en el aprendizaje
Un alumno aclara a otro que debe lanzar suave. Cada vez más, se repiten situaciones de feedback entre compañeros durante las sesiones.	Autonomía en el aprendizaje
Aplican el fresbe al juego de cuba. Muy creativo. Gran compromiso motor. Participación de todo el grupo a la vez. A medida que avanzan las sesiones, aumenta el compromiso motor del grupo en las sesiones.	Autonomía en el aprendizaje
Una alumna indica a otra que tiene que estirar más el brazo al lanzar. Nueva situación de feedback.	Autonomía en el aprendizaje



Mientras juega el grupo, las dos maestras responsables rectifican algunos fallos, hablando entre ellas para reorganizar la sesión. Actitud cooperativa importante.	Autonomía en el aprendizaje y Relaciones interpersonales
Mejoran los lanzamientos del fresbe.	Autonomía en el aprendizaje
Las responsables miran el reloj controlando el tiempo de la sesión. La responsable organiza el grupo diligentemente. Tiene personalidad.	Autonomía en el aprendizaje
En el siguiente juego relacionan el fresbe con el baloncesto. Tienen que encestarlo en la canasta. Se hacen cuatro grupos para ello.	Autonomía en el aprendizaje
Fabio interviene para decir cómo es más fácil lanzar y encestar. Todo su grupo lo escucha.	Autonomía en el aprendizaje y Relaciones interpersonales
En todos lo grupos están pensando cómo es más fácil acertar. Buscan soluciones de forma autónoma.	Autonomía en el aprendizaje
Pablo G. se detiene para decirle a Dani, el alumno con discapacidad cognitiva cómo debe lanzar el fresbe. Situación solidaria que conecta relaciones sociales y autonomía.	Autonomía en el aprendizaje y Relaciones interpersonales
Se observan distintos tipos de lanzamientos. Están buscando la manera más rápida de lanzar y que el fresbe llegue al compañero con velocidad.	Autonomía en el aprendizaje
Al final de la sesión preguntan a los compañeros qué han aprendido. Responden cómo se debe lanzar, cómo es mejor. Que hay que tirar suave cuando juegas con un compañero. Conciencia de adquisición de contenidos. Tienen conciencia de aprendizaje	Autonomía en el aprendizaje

Los comentarios finales de los compañeros se detallan en la tabla 94. Se trata de una de las sesiones en las que más diversidad de variables se manifiesta:

Tabla 94. Evidencias o resultados relevantes de la sesión autogestionada fresbe 9 (Comentarios del alumnado)

Evidencias	Categorías
Tamara: Los juegos me han encantado y además hemos aprendido varias cosas. Valoran la adquisición de nuevos contenidos. Paula: Por ejemplo cómo tirar a un punto fijo.	Autonomía en el aprendizaje y Felicidad en el aprendizaje
Pablo R.: Me ha gustado cuando teníamos que pasar el fresbe al compañero. Gusto por la cooperación. Pedro G.: A mí me ha gustado porque además aprendemos para cuando vayamos a la playa en vacaciones.	Autonomía en el aprendizaje, Felicidad en el aprendizaje y Atribución de la motivación de logro
Belén: La clase ha sido muy buena, muy organizada. Hemos aprendido que no hay que tenerlo más de diez segundos y a tirar a un punto fijo y tirar suave.	Autonomía en el aprendizaje
Elena: Esta clase me ha gustado un montonazo porque estaba muy controlada.	Autonomía en el aprendizaje y



<p>Voy a poner un ejemplo: mientras estábamos jugando, en el juego de la canasta, Rosa nos ha regañado un poquillo, (bueno regañado). Nos ha insistido en la forma de lanzar el fresbe.</p> <p>Belén: Nos ha dado buenos consejos durante la clase.</p> <p>Elena: Nos ha gustado mucho un juego que se ha inventado Rosa: El fresbe con el juego de cuba. Ha sido muy original.</p>	Felicidad en el aprendizaje
<p>El principio ha sido muy bueno porque han empezado diciendo normas del fresbe, y cosas que necesitamos saber para jugar al fresbe, como no tener más de diez segundos el fresbe en las manos, o no dar tres pasos sin tirar el fresbe. Me lo he pasado genial.</p>	Autonomía en el aprendizaje y Felicidad en el aprendizaje
<p>Rosa: Al principio estaba muy nerviosa porque había gente que me decía que me iba a salir muy bien, otros que me decían que era muy difícil. Yo pienso que ha salido bastante bien porque los compañeros han aprendido muchas cosas sobre el fresbe.</p> <p>Penélope: Creo que ha salido muy bien por las cosas que se han aprendido.</p>	Autonomía en el aprendizaje y Atribución de la motivación de logro

5.9.10. Evidencias o resultados relevantes de la sesión autogestionada de expresión corporal 10

En las tablas 95 y 96, relacionadas con las evidencias de la sesión autogestionada de expresión corporal, se recogen escasas evidencias. No obstante, son relevantes teniendo en cuenta que se trata de la última sesión, y en ella, destaca la variable de felicidad en el aprendizaje:

Tabla 95. Evidencias o resultados relevantes de la sesión autogestionada expresión corporal 10 (Cuaderno de campo)

Evidencias	Categorías
<p>-Juego de masaje dibujando formas en la espalda del compañero de delante. Mucha relajación en esta sesión. A muchas compañeras les gusta esta sesión por los compañeros que hacen: "qué guay", "qué bien"...</p>	Felicidad en el aprendizaje

Los comentarios finales más destacados son los siguientes:

Tabla 96. Evidencias o resultados relevantes de la sesión autogestionada expresión corporal 10 (Comentarios del alumnado)

Evidencias	Categorías
<p>Me ha encantado lo del juego del masaje porque es una forma muy bonita de</p>	Felicidad en el aprendizaje



relajarse.	
Pilar (autocrítica): Creo que la clase me ha salido, no como yo esperaba, pero bien. Esperaba que no sobrara tanto tiempo, pero los compañeros se lo han pasado bien.	Autonomía en el aprendizaje

5.10. Triangulación de resultados

A continuación triangularemos los resultados obtenidos a través de los distintos instrumentos utilizados. Dicha triangulación se llevará a cabo teniendo en cuenta las principales variables de nuestra investigación: autonomía en el aprendizaje, atribución de la motivación de logro, felicidad en el aprendizaje y edublogs. Sin embargo, destacaremos, de forma puntual, la relevancia de otras variables que de acuerdo con los objetivos que perseguimos, tienen un carácter secundario. Presentamos, por tanto, una síntesis de los resultados obtenidos, vistos desde la perspectiva cruzada o triangulada de los diferentes instrumentos utilizados y los datos aportados; dándonos la posibilidad de valorar cambios, atendiendo a las mismas situaciones, en distintos momentos, y validando la misma información soportada en los datos de distintos informantes.

a) En relación con la variable de Autonomía en el aprendizaje

La autonomía en el aprendizaje, principal variable y categoría de nuestra investigación, ha sido la más destacada en cuanto a las frecuentes manifestaciones o evidencias que hemos detectado en relación con las intervenciones, tanto de los colaboradores como de los participantes. Así, podemos señalar que todos los grupos de discusión conceden un importante peso relativo o relevancia a la autonomía en el aprendizaje, algo que queda de manifiesto al mismo tiempo, en todos y cada uno de los blogs, tanto colectivos como individuales. Resulta significativo que los resultados extraídos de las entrevistas, mediante matrices, a los tres informantes, coincidan en destacar la importancia de utilizar este tipo de metodología para generar una mejora en la autonomía del alumnado. Señalan especialmente su necesaria relación o conexión con las variables de felicidad y atribución de la motivación de logro, añadiendo además, su contribución a la consecución del resto de competencias básicas. Respecto a las sesiones de Educación Física que han sido autogestionadas por el alumnado, se han encontrado evidencias que demuestran una intervención eficaz respecto al desarrollo y la gestión de los contenidos del área propuestos. Además hemos comprobado que el alumnado ha adquirido habilidades y destrezas propias del área, a partir de las sesiones expuestas por sus compañeros/as, verificando, del mismo modo, la mejora de la autonomía del alumnado como



consecuencia de la aplicación de nuestro programa de intervención. En este sentido, no hemos encontrado diferencias, en cuanto al nivel de aprendizaje entre el alumnado que gestionaba las sesiones y los que atendían y reflexionaban sobre la sesión.

Las evidencias de aprendizaje autónomo más significativas se han detectado durante el transcurso de los distintos grupos de discusión, las sesiones autogestionadas y los blogs del alumnado. Estas evidencias han estado relacionadas con el nivel de responsabilidad que tenía el alumnado; el aumento de decisiones personales tanto en el contexto escolar como en el familiar; la conciencia de aprendizaje manifestada en muchas de las intervenciones recogidas en los blogs individuales y colectivos, que además aumentaba conforme avanzaban las sesiones; la propia capacidad demostrada para autogestionar las distintas sesiones y blogs; la curiosidad por aprender y saber más a través de la transferencia que provocaba, por un lado, la autogestión de blogs, y por otro lado, el conocimiento que se desprendía de cada uno de ellos; el desarrollo de la personalidad muy relacionado con la adopción de decisiones individuales y la madurez; su capacidad crítica manifestada en cada una de las grabaciones y al mismo tiempo en los diarios de campo de los edublogs individuales de cada alumno/a; y el aprendizaje compartido que se desprendía del hecho de aprender de cada sesión elaborada por los compañeros/as y de la curiosidad por conocer los blogs de los compañeros/as, recogiendo ideas para transformar los suyos. Otra de las consecuencias de la mejora de la autonomía ha sido el empleo de rizomas de aula, tal y como se ha demostrado con las grabaciones espontáneas realizadas durante el transcurso de algunas sesiones seleccionadas aleatoriamente en el tercer trimestre. Comprobamos que la metodología empleada por tanto, es el factor condicionante de que el alumnado mejore o aumente su nivel de autonomía.

Uno de los resultados más importantes ha sido la necesaria conexión entre la autonomía en el aprendizaje, la felicidad en el aprendizaje y la motivación de logro atribuida a factores de carácter interno (locus interno), tal y como hemos observado en los comentarios de los tres grupos de discusión y en todas las entrevistas realizadas. De acuerdo con dichas entrevistas (a familias y los tres informantes), existe una correlación directa entre el aumento de la autonomía, el aumento de la felicidad y la transformación de la motivación de logro. Las tres variables son indisociables si concedemos al alumnado la posibilidad de autogestionar su aprendizaje (en nuestro caso, sus sesiones de Educación Física). Esta idea conecta con los resultados extraídos como consecuencia del visionado de los vídeos de las sesiones autogestionadas del alumnado. De esta manera, queremos recalcar el aumento de la felicidad y la transformación positiva de la

atribución de la motivación de logro, cuando más diversidad de juegos se planteaban; cuando más planificadas y preparadas estaban las sesiones; y cuando mejores eran las ejecuciones y más positivo era el feedback del docente.

Estos resultados cualitativos han sido comparados con los resultados de carácter cuantitativo obtenidos a través de las escalas. Verificamos, de este modo, que después de la aplicación del programa de intervención, se han alcanzado mejoras en el desarrollo de la autonomía en el aprendizaje del alumnado del grupo experimental, secundando los resultados cualitativos triangulados.

b) En relación con la variable de felicidad en el aprendizaje

La felicidad en el aprendizaje ha sido resaltada por cada uno de los colaboradores. Se puede comprobar especialmente en los comentarios realizados por los docentes de Educación Física, las entrevistas a los informantes (Directora, Inspector de Zona y Docente), y fundamentalmente en las sesiones autogestionadas visionadas y los blogs de cada alumno/a. No obstante, se puede afirmar que se trata de una variable dependiente de la mejora de autonomía tal y como se indica en el grupo de discusión de docentes especialistas, en el grupo de discusión de alumnos/as especialistas en Educación Física en prácticas de la Universidad de Jaén y en las entrevistas a los tres informantes. Las familias, en este sentido, aportan información relacionada con un aumento de la felicidad del alumnado del grupo experimental, sin manifestar una relación directa con la variable de autonomía, aunque sí con la de atribución de la motivación de logro. Esta misma relación con la atribución de la motivación de logro, se manifiesta la Directora del centro (informante). La felicidad en el aprendizaje de acuerdo con esta informante, provoca además un aumento de los niveles de atención del alumnado. De manera implícita se relaciona, por tanto, con la autonomía en el aprendizaje, deduciendo que el alumnado aprende cuando le interesa o le hace feliz aquello que ha de aprender. De la misma manera, los resultados encontrados en los blogs y la wiki, demuestran una mejora de los niveles de felicidad, a través de diferentes manifestaciones o evidencias relacionadas con el hecho de divertirse o cómo se divertían durante las distintas sesiones planteadas.

Desde el punto de vista cuantitativo complementamos los resultados cualitativos, verificando que efectivamente, como consecuencia de la aplicación de un programa basado en la autogestión del aprendizaje, el alumnado aumenta su nivel de felicidad.

c) En relación con la Atribución de la motivación de logro

Después de comparar los resultados obtenidos de los diferentes instrumentos, se puede afirmar que la atribución de la motivación de logro ha ido oscilando de locus interno a locus externo. No obstante, predominan los resultados que manifiestan una transformación positiva de la motivación de logro.

Comprobamos, después de analizar los grupos de discusión que el alumnado participante, es consciente progresivamente de sus errores y ello provoca que también sea más consciente de sus logros. Este hecho genera nuevas metas hacia las cuales el alumnado orienta su actividad y su motivación para alcanzarlas. Al igual que los tres grupos de discusión, las entrevistas evidencian que la atribución de la motivación de logro, está directamente relacionada con la autonomía en el aprendizaje. Este relación es significativa en cuanto que además se refleja en algunas de las evidencias o resultados relevantes de cada una de las sesiones autogestionadas. Las familias enfatizan la importancia de la mejora de la motivación de logro en relación con la autonomía, al comprobar que sus hijos/as, después de la aplicación del programa, se sentían más motivados por descubrir, por ellos mismos, un contenido nuevo. Del mismo modo el alumnado del grupo experimental, en sus blogs, manifestaba que el mero hecho de participar les motivaba, sin importarles el resultado. Los rizomas de aula, han provocado o han contribuido a generar esta atribución de su motivación de logro, valorando el esfuerzo que significaba, autogestionar sus propios rincones o espacios en el aula. En este sentido, los aspectos o factores externos, no controlaban su estado de motivación durante las sesiones. Esta idea se plantea también a lo largo del desarrollo de la wiki.

De igual manera que en las anteriores variables, a nivel cuantitativo se verifican mejoras en el grupo experimental, en relación con la atribución de la motivación de logro, coincidiendo con los resultados cualitativos.

d) En relación con los Edublogs

Entendemos, después de todas las evidencias recogidas a través de todos y cada uno de los instrumentos de carácter cualitativo, que el alumnado ha adquirido contenidos del área de forma autónoma gracias a la autogestión de sus edublogs individuales y colectivos, además de su participación en la wiki-diario. Consideramos que el empleo de las nuevas tecnologías, y en concreto, el uso de edublogs, ha mediatizado el aprendizaje del alumnado y ha provocado un aumento de la autonomía en su aprendizaje. Deducimos, tal y como indican los colaboradores

tanto de los grupos de discusión como de las entrevistas, que los edublogs constituyen experiencias de interés en sí mismas, y al mismo tiempo, son una herramienta que canaliza el desarrollo de otras experiencias de interés. Los intereses del alumnado han influido en un nivel alto, en la obtención de los resultados de nuestra investigación, anteriormente señalados.

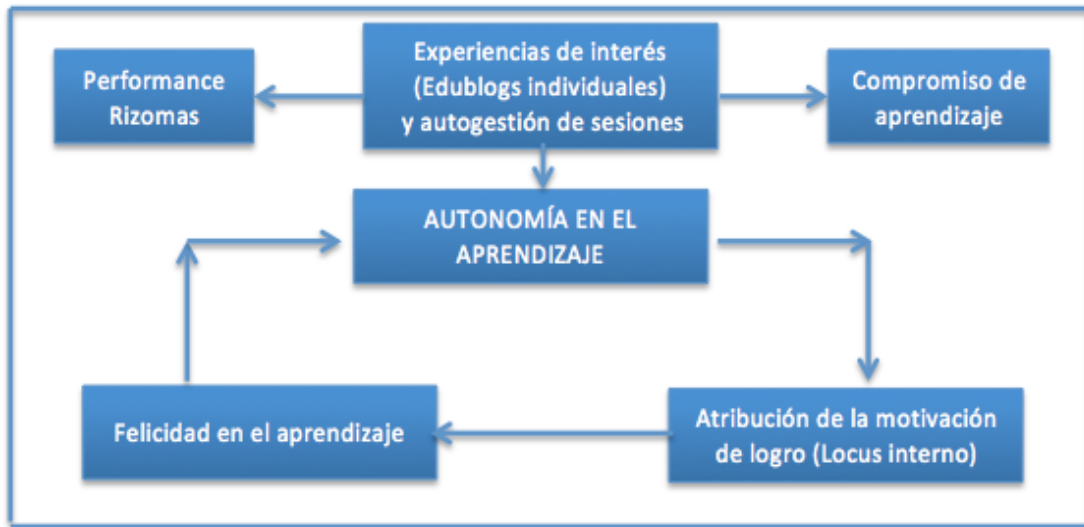
Como manifiestan los grupos de discusión de docentes especialistas y de alumnos/as de la Universidad de Jaén, es imprescindible el empleo de las TIC en Educación Física para la adquisición de competencias básicas y para el aumento del conocimiento del área. Además, suponen un espacio de reflexión que condiciona el planteamiento de sesiones posteriores. Por otro lado, como exponen los tres informantes, han provocado una transformación positiva del estado de ánimo del alumnado. Finalmente percibimos, a través de los blogs, un aumento de las relaciones interpersonales al mismo tiempo que éstas se hacían más positivas, como se observa en cada blog gestionado por el alumnado participante. Se puede decir que ha existido un equilibrio entre las relaciones directas (en persona) y las indirectas (a través de las TIC).

En definitiva, resumiendo el proceso de triangulación de resultados, resaltamos:

- La necesaria conexión entre las variables de autonomía en el aprendizaje, felicidad en el aprendizaje y la atribución de la motivación de logro.
- La influencia determinante del empleo de edublogs y sesiones autogestionadas para la adquisición de las competencias básicas destacando como eje del resto de competencias, la competencia de autonomía e iniciativa personal) y el aumento del nivel de autonomía del alumnado, del nivel de felicidad y la transformación positiva (de locus externo a locus interno) de la atribución de la motivación de logro
- La importancia del empleo de una metodología previa basada en experiencias de interés desde la tutoría para que los resultados sean los esperados.

En la figura 11 se esquematiza el flujo de experiencias de interés (en nuestro caso manifestados a través de edublogs individuales) para la mejora de la autonomía y con ella de la felicidad; y la transformación positiva de la atribución de la motivación de logro, como resultado de la triangulación realizada:

Figura 11. Flujo de experiencias de interés para el desarrollo de la autonomía, la felicidad y la transformación de la atribución de la motivación de logro (Elaboración propia)







CAPÍTULO VI: DISCUSIÓN



CAPÍTULO VI: DISCUSIÓN

6.1. Análisis, interpretación de resultados y comparación con estudios similares.

6.1.1. Categoría autonomía en el aprendizaje

Si atendemos a los resultados extraídos de la escala de autonomía (instrumento cuantitativo), inicialmente, el alumnado del grupo control mostraba una mayor autonomía a nivel general que el grupo experimental en determinados criterios o ítems de la escala. No obstante, a nivel general después de realizar la prueba de Mann-Whitney, aceptamos la homogeneidad de las poblaciones respecto de las variables Autonomía y Motivación. Sin embargo, en la variable Felicidad se observan valores algo mayores en el grupo experimental respecto al control. Esta apreciación se verifica con la aplicación de la prueba de Kolmogorov-Smirnov para dos muestras; es decir, homogeneidad en el grupo control y experimental respecto de las variables Autonomía y Motivación y falta de ésta respecto de la variable Felicidad al aplicarle un nivel de significación del 0,05. Sin embargo, sí se admitiría homogeneidad para la variable Felicidad si se considerara a un nivel 0,01.

De forma puntual, contemplando las puntuaciones de cada criterio o ítem, observamos que el grupo control se sentían ligeramente más ellos mismos. Además percibían que podían dar su opinión. Destacamos también que el grupo control se sentía más libre que el grupo experimental, sintiéndose menos controlados a la hora de expresarse en las sesiones.

Continuando con la situación de partida de ambos grupos, analizando los resultados del grupo control pre y pos, tras la prueba de los rangos con signo de Wilcoxon, rechazamos la hipótesis de igualdad en el comportamiento pre y pos tratamiento para las tres variables analizadas (Autonomía, Motivación y Felicidad). Es decir que, para el grupo control, el periodo de tratamiento ha supuesto una variación respecto a los valores obtenidos en las variables analizadas. Incluso, podemos concluir que la mayoría de los rangos pos tratamiento para las variables Autonomía y Motivación son menores que los rangos pre tratamiento, observando una situación inversa para la variable Felicidad. En definitiva, interpretamos que el paso del tiempo y la metodología clásica o tradicional de tratamiento de los aspectos relacionados con la autonomía, la motivación y la felicidad no mejoran los valores de los test asociados a estas variables; por el contrario, se obtienen valores de los test que cuantifican estas características, peores que los iniciales.

Por el contrario, analizando el pre y pos de la prueba de los rangos con signo de Wilcoxon



(rangos signados de Wilcoxon), los resultados obtenidos permiten rechazar, a un nivel de significación 0,000, la hipótesis de igualdad en el comportamiento pre y pos tratamiento para las tres variables analizadas (Autonomía, Motivación y Felicidad). En este sentido, se puede comprobar que la mayoría de los rangos pos tratamiento para las variables Autonomía y Motivación son mayores que los rangos pre tratamiento, observando una situación inversa para la variable Felicidad. Interpretando este resultado con el sentido de los test asociados a cada una de las variables, podemos concluir que la diferencia que se produce en las variables Autonomía, Motivación y Felicidad entre el pre y el pos, se debe a una mejora significativa en los valores de los test asociados a estas variables. En resumen, el nuevo tratamiento aplicado al grupo experimental afecta a los aspectos relacionados con la autonomía, la motivación y la felicidad mejorando significativamente los valores de los test asociados a estas variables.

Por último, después de comparar los resultados obtenidos en ambos grupos (control y experimental), mediante la prueba de Mann-Whitney y a través del contraste de Kolmogorov-Smirnov para dos muestras, se observa que, con una significación del 0,000, se rechaza la hipótesis nula de igualdad de comportamiento en los valores centrales de las variables Autonomía, Motivación y Felicidad en los grupos Control y Experimental. En resumen, los resultados nos permiten vislumbrar que la diferencia producida en las variables Autonomía, Motivación y Felicidad está justificada porque para la Autonomía y la Motivación se observan valores más grandes en el grupo experimental y valores más pequeños para la Felicidad, lo que permite concluir que el tratamiento reporta situaciones beneficiosas respecto de los sentimientos analizados frente a la no aplicación de éste. Interpretamos, por tanto, que existen diferencias significativas entre el grupo control y el grupo experimental, en las tres variables, como consecuencia de la aplicación de nuestro programa basado en la autogestión del aprendizaje.

De forma individual, queremos puntualizar, en cuanto a la interpretación de los resultados de los post-test de autonomía, atribución de la motivación de logro y felicidad, que las diferencias son altamente significativas en un nivel de 0,000, tornando los valores positivos del grupo control al grupo experimental; Es decir, tras la aplicación del programa basado en la autonomía de aprendizaje del alumnado, a través de la gestión de sus blogs individuales y las sesiones autogestionadas, la puntuación del grupo experimental es muy superior al grupo control. Destacan criterios o ítems como el hecho de sentirse más ellos mismos, la percepción de poder dar su opinión o el sentimiento de libertad.



Estos tres valores iniciales nos hacen ver la enorme influencia, a priori, de la aplicación de las sesiones autogestionadas y la autogestión de blogs, sobre el alumnado experimental.

De esta manera, se puede afirmar que desde el punto de vista cuantitativo, el alumnado experimental supera al grupo control en los valores definidos en la escala de autonomía de Reinboth y Duda (2006), la escala de felicidad de Godoy y Godoy (2008) y la escala de atribución de la motivación de logro de Mannasero y Mas (1997). Así, este alumnado se siente más libre para expresar sus ideas y opiniones, tienen más claras las decisiones sobre cuáles son las habilidades y actividades que quieren practicar, sienten que tienen más oportunidades de participar en las decisiones sobre las estrategias a utilizar, sienten que su opinión se tiene más en cuenta durante las sesiones, se sienten la causa de sus acciones, se siente en general más felices durante su proceso de aprendizaje, y por último, sienten que las decisiones y acciones se basan principalmente en sus intereses y valores.

Respecto a los instrumentos cualitativos, las entrevistas y los grupos de discusión, han representado instrumentos que han aportado una información muy valiosa desde dos puntos de partida distintos que confluyen, sin embargo, en un mismo punto, el alumnado; un punto de partida desde una posición externa, frente a las variables de estudio (grupos de discusión); y otro punto de partida, más interno o cercano al grupo experimental (entrevistas a inspector, directora, informante y familias). Todos los colaboradores han aportado información relevante que justifica el desarrollo de las distintas categorías de la investigación (autonomía, felicidad, atribución de la motivación de logro y edublogs). No obstante, hemos querido resaltar el peso de las intervenciones de cada colaborador, en cuanto que nos ayudaba a relativizar o focalizar nuestra atención sobre determinados aspectos que se decían durante el desarrollo de cada grupo de discusión o de cada entrevista.

Una vez analizados (en el apartado de resultados) los pesos relativos o importancia de los colaboradores que han intervenido en los tres grupos de discusión, queremos resaltar sus aportaciones en torno a las variables de investigación. De acuerdo con dicha interpretación, profundizaremos en la importancia de las variables otorgada por los distintos colaboradores, prestando especial atención, a las variables que han sido destacadas por los colaboradores con mayor peso relativo.

Así, si atendemos a la variable “Autonomía”, el DEF1 al igual que el DEF5, aunque de manera menos acentuada, situados en el nivel más ALTO de peso relativo, obtienen la puntuación más baja. En este sentido, podemos transcribir una de las intervenciones del DEF1: *Libertad y autonomía hasta cierto punto. supongo que habrá pautas iniciales.* Además añade en otra de sus intervenciones: *Creo que el profesor debe participar también de la clase. debe ser el mediador. no dejar toda la responsabilidad al niño.* Interpretamos que no es partidario de dejar actuar al alumnado como docentes de su propio aprendizaje. No obstante al inicio del grupo de discusión interviene con algunos matices: *En determinados grupos unos participan más que otros. Tienen más responsabilidad pudiendo ser debido a que tengan su personalidad más definida.* En relación con la personalidad y el desarrollo de la responsabilidad del alumnado conecta el DEF5 su capacidad crítica: *Creo que además con este tipo de trabajo se van a hacer más críticos. Yo también tengo un blog y entre ellos se critican las exposiciones que hacen. Suelen ser más duros entre ellos.* Pensamos que el empleo de blogs influye en el desarrollo de la autonomía del alumnado.

Por otro lado, el docente DEF4, manifiesta que quizá el alumnado *no está cognitivamente preparado. Obtendrá beneficios buenos a nivel motriz en el aprendizaje del cómo, pero quizá menos compromiso motor.* En este sentido el DEF3, interviene opinando lo contrario: *Creo lo contrario. Tenemos poco tramo horario. Si hay menos explicaciones habrá más trabajo del alumnado. Los alumnos saben lo que hacer previamente.* Así, el DEF4 matiza su intervención y añade: *Cuando un niño aprende las cosas por sí mismo, nunca se le olvidan. Quizá se pierde más tiempo al principio pero a la larga se gana.*

Queremos destacar en la misma línea de importancia sobre la autonomía, la intervención del DEF5, docente con un nivel ALTO de peso relativo: *Influye además si trabajas esta metodología desde otras áreas. Creo que hoy día no sólo debemos pretender que los niños se muevan sino que adquieran las competencias por otros medios. Que aprendan a hacer sus cosas. En definitiva, desarrollar otras estrategias mentales que también le van a ser útiles.*

El resto de docentes, también conceden una gran importancia a la autonomía en el aula, por lo que interpretamos que se trata de una de las variables claves para alcanzar el éxito en el área de Educación Física. Nos parece interesante, en este caso, la intervención del DEF2: *Yo nunca he trabajado así pero cuando tú trabajas con descubrimiento guiado y resolución de problemas, las clases son más motivantes. Cuando dejas que ellos piensen normalmente son*



más motivantes las sesiones de clase. Esta intervención además conecta la autonomía, por primera vez, con la motivación del alumnado. Añade más adelante: Si se preparan las clases además, la parte conceptual, ya la tienen completa; lo cual conecta con la adquisición de contenidos de manera autónoma.

El DEF5, realiza una intervención fundamental en nuestra investigación, relacionada con la importancia de la autonomía en el aprendizaje y la variable de Edublogs: *Este trabajo con blog y sesiones autogestionadas absolutamente contribuye al desarrollo de otras áreas y de las competencias básicas.* El DEF2 apoya esta intervención señalando que de todas las competencias básicas precisamente la que destacaría es la competencia de Autonomía e iniciativa personal.

Interpretamos que la variable autonomía, conecta directamente, de esta manera, con las variables de “adquisición de las competencias básicas” y “adquisición de contenidos de Educación Física”. En este caso, el DEF1, más adelante interviene afirmando: *Creo que va a trabajar más competencias básicas al mismo tiempo. Lo que está claro es que este tipo de trabajo sí desarrolla las competencias básicas. No creo que haya que priorizar la competencia motriz.*

El DEF5 añade otra variable que entendemos como subcategoría dentro de la autonomía en el aprendizaje; la responsabilidad: *Creo que aquí falta una palabra que es responsabilidad. hay algunos que aun no siendo responsables están contentos. si no hay responsabilidad no puede haber autonomía. creo que inicialmente hay que hacerles ver que de su trabajo depende el éxito de los demás.* El DEF1 apoya este planteamiento: *El niño está más implicado cuando sabe que de su trabajo depende el éxito del compañero. hay más responsabilidad en grupo.* Del mismo modo, haciendo referencia a la conexión anterior establecida por el DEF3, autonomía-atribución de la motivación de logro-felicidad-edublogs, interviene de nuevo, incluyendo la responsabilidad como variable dependiente: *La variable nuevas tecnologías es importante, porque el hecho que sea público tu trabajo no puedes ocultar si está hecho o no está hecho. Esto aumenta seguro la responsabilidad del niño.*

El DEF5 suma el aumento de la creatividad, como uno de los beneficios del empleo de este tipo de metodología: *La creatividad va a aumentar también pero debe haber un trabajo previo. yo creo en esta forma de trabajo.*

Queremos por último, extraer también otra de las intervenciones del DEF1, relacionadas con el uso de la investigación en el área de Educación Física. En este caso, no le concede demasiada importancia para el aprendizaje de contenidos del área de manera procedimental: *La metodología de investigación la utilizo en la parte más conceptual de la materia. en partes procedimentales lo hago en actividades muy concretas como un calentamiento. Desconozco el tiempo de práctica real en comparación cuando el maestro lleva la clase. Quizá influye el compromiso de cada alumno con lo que le haya tocado prepararse.* Destacamos esta última frase ya que concede la posibilidad de conectar el compromiso con la autonomía en el aprendizaje.

Si interpretamos las matrices M9 y M10 de resultados del grupo de discusión de docentes de la Universidad de Jaén, respecto a la Autonomía, se puede decir que el DU1 es el más influyente o el que más peso relativo ha tenido al intervenir de forma global. Una de sus intervenciones más significativas es la siguiente: *Creo que los conceptos de libertad y autonomía se resumen en trabajo. Ambos dependen del peso del problema que les plantees. Ambos conceptos dependen del compromiso del alumno con su trabajo. Ocurrirá que cada vez, será más maduro para poder ser libre y tomar decisiones porque en el aprendizaje habitual o tradicional no se toma ninguna decisión, está todo previsto. Y a la vez, también va a ser más autónomo porque va a tener más recursos. Libertad y autonomía, constituyen el saber desarrollar un trabajo. Como dicen, la creatividad no existe; consiste en resolver los problemas que tenemos. La libertad en este caso, ni es ser imaginativo, ni es ser original, sino simplemente responder a un reto.*

No obstante, todos los colaboradores han coincidido en señalar la importancia de la autonomía en el aprendizaje, por lo que interpretamos como necesaria, dicha variable, para que cualquier aprendizaje sea duradero. El DU2 interviene afirmando: *Una de las claves del aprendizaje autónomo es enseñar a los alumnos estrategias metacognitivas.* El DU3 añade: *Lo que estás analizando es ahora muy primordial en educación. El análisis de las inteligencias múltiples. Es decir, cómo se puede potenciar el aprendizaje de un niño, cómo aprende un niño y a partir de ahí, generar dicho aprendizaje.* Interpretando este comentario, nos aventuramos a decir que la investigación podría conectar con el desarrollo actual y futuro de la Neurociencia, y en concreto, la Neuroeducación; sin embargo, sin alejarnos de los resultados, se puede decir que los comentarios de los colaboradores manifiestan una opinión favorable hacia el desarrollo



de programas que necesariamente mejoren la autonomía del alumnado. Además tal y como indica el DU4, favorece la relaciones entre el alumnado: *Están autogestionando su aprendizaje. Además, fomenta la responsabilidad al sentirse comprometidos a escribir y el trabajo en equipo. Entiendo que las relaciones personales han debido mejorar.* Esta intervención es especialmente importante por la relación directamente proporcional que establece entre la autonomía, la responsabilidad y las relaciones interpersonales, dos de las variables a tener en cuenta. El DU1, precisamente realiza otro comentario relacionado con las relaciones: *Seguro que han aumentado las relaciones con la familia.* El DU3, destaca también la mejora de las relaciones interpersonales entre docente-discente: *Además, el concepto de tutoría también cambia. Mucha más relación. Y el DU4, interviene analizando el término autonomía y destacando su conexión con la responsabilidad del alumnado: Entiendo la autonomía como que si no tienen libertad no puede ser autónomo. El alumno tiene que tener alguien que le conceda esa libertad para poder autogestionarse. Además debe existir un compromiso del docente para dejarlos libres. Este compromiso debe ser además mantenido. La autonomía la entiendo directamente relacionada con la responsabilidad porque si no, nos moveríamos “en el mundo difuso” de quién hace las cosas.*

Más adelante el mismo DU4, hace referencia a otra de las variables, los edublogs, conectándolos con la autonomía: *El blog es además el punto de partida de cómo enseñar en primaria a autogestionarse.*

Queremos destacar la relación de la autonomía con el desarrollo de las competencias básicas, otra de las variables, para encontrar un sentido a lo que se está aprendiendo: *Yo preparaba a los alumnos para selectividad y ellos me decían y eso para qué? Y yo les respondía: porque te lo van a poner en un examen. Pero esos niños estaban preparados para aprender en mucho menos tiempo que otros. Tenían estrategias que se lo permitían.* Se resalta la importancia de la autonomía como competencia para aprender cualquier contenido. Entendemos que la competencia de autonomía e iniciativa personal constituye el eje en torno al cual se construyen el resto de competencias.

Otra de los aspectos que queremos conectar con la autonomía es el carácter personal que concede al aprendizaje. Cada alumno/a aprende de forma diferenciada en función de sus propios intereses. En este sentido el DU2 afirma en definitiva: *Se trata de personalizar la enseñanza,* justificando el empleo de experiencias de interés en el aula.



Los resultados del tercer grupo de discusión de Alumnos/as de Educación Física de la Universidad de Jaén en Prácticas, son interpretados a partir de las tablas M11 y M12. En relación con la Autonomía, es el AUEF1 el discente más influyente o con más peso relativo. Aporta en este sentido una reflexión personal: *Me llama la atención que se comente que el maestro guíe al alumno. Yo soy más de la opinión de proporcionar una situación adidáctica, que sea la propia situación la que le lleve a otro intento por aprender.* El AUEF2 además añade: *El error va a ser bueno además para que el niño se dé cuenta de en qué se ha equivocado.* De nuevo, en este grupo de discusión, tal y como se afirmaba en el segundo grupo de discusión de Docentes de la Universidad de Jaén, se establece una relación directa entre la autonomía, la responsabilidad y las relaciones interpersonales. El AUEF2 interviene haciendo referencia a la mejora de las relaciones sociales: *Seguro que mejoran las relaciones que si empleas otra metodología. Al no cohibirse para participar de la clase les hace ser más sociables.* AUEF1 por su parte interviene refiriéndose a la responsabilidad: *Creo que tenemos que diferenciar el sentimiento de culpabilidad del de responsabilidad educativa. No es lo mismo que el niño se sienta fracasado, porque crea que no sirve para nada que si comete un error y tiene un sentimiento de aprendizaje.*

En otro orden, la AUEF1, analizando el término de autonomía, destaca su importancia para el aprendizaje relevante y duradero de la siguiente forma: *A mí me parece perfecto porque cuando nosotros tuvimos como alumnos que prepararnos nuestras sesiones, sobre todo lo que aprender es a empatizar, el ponerte en el lugar del maestro. La tolerancia se desarrolla y repercute sin duda en el estado de ánimo. les llevaría a la felicidad.* Además, el AUEF3 interviene relacionando el aprendizaje individual, con la posibilidad de que el resto de alumnos/as, aprendan de sus compañeros/as: *Puede que al ver el trabajo de un compañero se sientan motivados para investigar más sobre el tema. Incluso pedirse ayuda entre ellos.* Interpretamos que mediante un programa de sesiones autogestionadas y edublogs, se pueden adquirir los contenidos mínimos tal y como indica el AUEF1: *Creo que aporta información suficiente para conseguir los objetivos mínimos. En mis prácticas, los niños las tres últimas sesiones, las han hecho ellos sobre juegos tradicionales. Así preguntaban a sus abuelos, padres, ... Yo les pautaba los contenidos que quería que buscasen.* Resaltamos además, el comentario del AUEF2 sobre la contribución de la autonomía a la consecución del resto de competencias: *Creo que influye en todas las demás. Esta competencia engloba en mi opinión a todas las demás.* Consideramos que se trata, tal y como se ha apuntado en otro de los grupos de discusión, de la competencia eje, en torno a la cual giran el resto de competencias básicas. El



AUEF3 matiza, no obstante, que se trataría de la competencia principal siempre y cuando se aplique esta metodología: *Yo creo que con esta metodología de entre todas, sí que sería la que engloba a las demás (competencia de autonomía e iniciativa personal). Sería la más importante.*

Refiriéndose precisamente a la adquisición de dicha competencia se pueden extraer algunas evidencias de aprendizaje autónomo. El AUEF3 afirma: *Cuando por sí solo aporta información de un tema explicado en clase.* El AUEF4 añade sus evidencias incluyendo el desarrollo de la personalidad: *Que sea capaz de contradecir la opinión de otros. Que tenga personalidad.* El AUEF1, interviene incluyendo entre sus evidencias, la variable de responsabilidad: *Quizá basarnos en la hipótesis de aprendizaje. Es decir estar cognitivamente activo, te da la posibilidad de informarte de cosas que no sabías como dar respuestas. Yo ceo además, que el niño se haga responsable de su trabajo de dar solución al problema que le plantea el maestro. Que sea capaz de cambiar sus propias estrategias de solución de problemas.* En este sentido, compartimos, tal y como se recoge en intervenciones de los anteriores grupos de discusión, que son el sentido de responsabilidad y el grado de desarrollo de la personalidad del alumnado, condicionantes para el óptimo desarrollo de la autonomía del alumnado. A estas variables se añaden en menor medida, dos variables más añadidas por el AUEF1 y el AUEF2. El primero hace referencia a la relación que existe entre la autonomía y la inteligencia emocional. Muy relacionado con este comentario está la opinión del AUEF2 quien añade una conexión de la autonomía con las relaciones. Sin duda, interpretamos que de la autonomía se extraen beneficios emocionales que condicionan el aprendizaje del alumnado. Además, pueden constituir condicionantes previos o necesarios para la mejora de la autonomía. Tratándose del grupo con el que hemos trabajado de forma experimental, es preciso puntualizar la importancia del trabajo en torno a estos condicionantes o variables, que se haya hecho a lo largo de la etapa, hasta llegar al nivel que nos ocupa, sexto.

Del conjunto de Entrevistas realizadas, se pueden interpretar datos semejantes y bastante fiables relacionados con la autonomía. La Directora del centro, que precisamente fue tutora en la etapa de Educación Infantil, del grupo experimental, afirma lo siguiente: *Investigando se aprende. No es lo mismo el sistema de “libro de texto, fichas y contesta a la pregunta”, que los niños que son capaces de trabajar solos; y lo más importante, aprenden lo que quieren aprender. Eso es lo que no se les va a olvidar nunca. El aprendizaje va a ser más duradero si investigas por ti mismo.* Esta afirmación conecta no sólo con la autonomía como método, sino también con la importancia que tiene el hecho de que el alumnado aprenda a partir de aspectos que les



interesan. Nosotros las denominamos experiencias de interés. Interpretamos que el alumnado aprenderá mejor poniendo en marcha una metodología performática, una metodología a través de la cual aprenda sin creer que está aprendiendo. La Directora del Centro añade en relación con el desarrollo de la competencia de autonomía: *En el futuro lo que les servirá, más que saber conocimientos es saber buscarlos, investigarlos.* Si el alumnado posee las herramientas para aprender aprenderá por sí mismo sin la necesaria intervención de un elemento externo. Además tal y como señala más adelante: *El alumnado debe equivocarse. Eso les va a dar más seguridad en su aprendizaje.* Comprobamos, como ya se hace en otras investigaciones que el aprendizaje vivo requiere el error. Creemos que el error constituye una premisa clave para el desarrollo de la iniciativa personal. Una prueba de ello es el comentario que añade: *Sobre todo, en esta clase con la que has trabajado y que tuve como tutora en infantil, he notado que ellos solos encuentran soluciones a problemas y actividades que les planteas. Tienen herramientas y saben dónde acudir. Creo que están más preparados para el futuro. Tienen un nivel de atención superior al resto.* Resulta esclarecedor el análisis que realiza sobre el peso que tiene la autonomía desde la etapa infantil: *Yo que he trabajado en infantil, cuando un niño vive una cosa, no se le olvida nunca. Precisamente uno de los bloques de infantil es la autonomía.* Las vivencias personales, las experiencias constituyen la clave del aprendizaje posterior. Consideramos que como docentes, hemos de preocuparnos por encontrar la conexión entre el currículo prescriptivo y el currículo basado en experiencias. Este hecho está muy relacionado con las decisiones que el alumnado ha tenido que tomar a lo largo de su vida. Si damos al alumnado la oportunidad de tomar decisiones relacionadas con lo que necesitan aprender, su aprendizaje sin duda, será más efectivo: *A los niños siempre les cuesta tomar decisiones porque están acostumbrados a que tomen decisiones en casa por ellos. pero creo que este grupo de niños, con el que también trabajo por las tardes en el programa de acompañamiento como sabes, está más seguro de lo que hacen. Toman sus propias decisiones. Es como que se sienten más seguros de lo que quieren hacer.* Como se puede observar, la seguridad constituye uno de los beneficios que condicionará a posteriori, el grado de iniciativa personal del alumnado. Queremos añadir, al respecto, volviendo a reiterar la importancia del error, que es necesario “perder el tiempo” para aprender. El siguiente comentario de la Directora lo clarifica analizando los contras del empleo de este tipo de metodología: *Tendrán errores en sus investigaciones. Sin embargo, por error también van a aprender. Y quizá se pierda más tiempo mientras buscan. Sin embargo, a la larga, esa pérdida de tiempo le beneficiará, porque si se han equivocado en algo lo habrán aprendido y no se volverán a equivocar.* Interpretamos que en Educación Física, a pesar de tratarse de un área en la que tradicionalmente ha primado el ámbito físico, materializado en la práctica

mediante un aumento del compromiso motor, no se debe priorizar el tiempo de práctica real de actividad física. En nuestro caso, con el empleo de sesiones autogestionadas nos arriesgamos a perder tiempo de compromiso motor, por la claridad y concreción de las explicaciones, la idoneidad de las agrupaciones... No obstante, los resultados con respecto al grupo control, han sido más positivos en el desarrollo de las principales variables de investigación: la autonomía, la felicidad y la atribución de la motivación de logro.

No parece interesante el comentario que realiza la Directora sobre el empleo de cámaras durante nuestras sesiones de Educación Física: *Sólo el hecho de ponerse delante de una cámara a hablar constituye un aprendizaje en sí mismo autónomo. Pierden el miedo a expresarse.* Mediante este comentario, podemos conectar la relación de dependencia entre la autonomía y el resto de competencias básicas. En concreto, en este caso, con la competencia de comunicación lingüística. En este sentido, añade un análisis de la importancia de la competencia de autonomía, que coincide con el resto de colaboradores de los distintos grupos de discusión: *Esta competencia básica y la educación emocional para mí, son la base. Son los grandes temas de la escuela. Estamos haciendo que los niños sepan muchos conocimientos a corto plazo, y luego no saben enfrentarse a hablar en público, a buscar una cosa por ellos mismos, etc. Se trata de una competencia básica que es fundamental en infantil y debería perdurar más tiempo. Se le debe dar más importancia que al resto. Además, pienso que el desarrollo de esta competencia básica de autonomía e iniciativa personal depende del desarrollo de la inteligencia emocional del alumnado.* Del mismo modo, finaliza su intervención con la siguiente reflexión, añadiendo una posible limitación del empleo de esta metodología: *Creo que este objetivo no se consigue en un curso sólo. lo ideal es que en el instituto también se trabaje de esta forma. esta metodología requiere continuidad. En el caso del grupo con el que has trabajado, me encanta visitar esa clase. me siento relajada y cómoda con ellos. No sé si después podrán conseguirlo pero intuyo casi con un cien por cien de acierto, que aprenderán, y lo harán más rápido que otros alumnos.* Los resultados cuantitativos coinciden con esta reflexión, en cuanto que el alumnado del grupo experimental ha alcanzado un mayor grado de desarrollo de la autonomía con respecto al grupo control.

De la entrevista al Inspector de Educación del centro de referencia, se extraen resultados similares en cuanto a la importancia que otorga al desarrollo prioritario de la autonomía: *Estoy totalmente convencido de la repercusión de este tipo de metodología en el desarrollo de la autonomía del alumnado. La autoestima del alumnado se ve reforzada, en el momento en que él*



(el alumno/a) comprueba día a día los avances que está teniendo en su proceso de aprendizaje. El alumnado se va a sentir dueño de su trabajo, o al menos de su planificación. Creo que, en definitiva, de eso se trata; de hacer personas autónomas y no autómatas. Personas que siendo críticas, teniendo una formación de base, puedan tomar decisiones. Esta metodología tal y como hemos atisbado anteriormente, en los comentarios tanto de la Directora como del DEF5, dependerá del trabajo previo a lo largo de la etapa, tal y como también añade el Inspector: Lo primero es que si el alumnado no ha vivido esa metodología desde educación infantil, dificulta este proceso. En cambio el alumnado que sí ha recibido esa formación, se le nota a la hora de expresarse en el aula, cuando toma una autodeterminación, a la hora de realizar una actividad por sí solo, a la hora de comunicarse con los compañeros; es capaz de discriminar entre hacer un ejercicio o hacer otro.

Nos parece importante el análisis relacional que realiza en torno a los términos autonomía y libertad en cuanto que están directamente relacionados: *Los conceptos de libertad y autonomía y libertad creo además que están relacionados sin duda. Lo que pasa es que la libertad contemplada en el estado de derecho, tiene un límite. se ejerce mayor libertad si nosotros somos autónomos, si las decisiones las tomamos nosotros mismos; que queramos o no serán justificadas. Nunca si las decisiones nos vienen impuestas. Es decir, a menor autonomía menor imposición, y a menor imposición mayor libertad.* Añade además una conexión especial entre las variables de nuestra investigación, por lo que interpretamos que necesariamente deben estar conectadas: *El alumno que toma sus decisiones las toma en base a que le van a resultar más o menos placenteras; le van a aportar un bienestar. El alumnado va atribuir sus logros a su propio trabajo y eso sin duda le va a gustar.* Se relaciona también este comentario, de nuevo, con la metodología que consideramos como una garantía de éxito escolar; una metodología performática que parta de la experiencias de interés del alumnado. Destaca además, la inevitable contribución de este tipo de metodología, por un lado a la adquisición de los contenidos propios del área de manera duradera, y por otro lado, a la adquisición de las competencias básicas. Interpretamos que aplicando este tipo de metodología, el alumnado aprende de forma significativa: *Creo que esta metodología contribuye al desarrollo de los contenidos de as áreas de forma duradera. Eso es lo que se llamaría un aprendizaje relevante y significativo. El resto de aprendizajes servirán para un momento determinado, para un curso, para una etapa... Cuando hablamos de competencias básicas, hablamos de eso, de aplicar el conocimiento. La autonomía además, estaría en estrecha relación con el desarrollo de las competencias básicas. Además creo que hasta el propio alumno se daría cuenta de ello, porque*



en todo momento se cuestionarán el porqué de las cosas. Con esta metodología creo que no se plantean otras metodologías diferentes, porque ellos mismos ven la aplicación directa entre lo que hacen en el aula y lo que hacen en su vida cotidiana. La familia inevitablemente se va a implicar con sus hijos.

Queremos resaltar la importancia de trabajar con experiencias de interés, destacando una vivencia que se convierte en evidencia, que nos relató el propio Inspector: *Una vez entré en un aula de un centro cercano y comprobé que un alumno no intervenía en las redacciones, en asambleas... Le pregunté a la maestra y me dijo que tenía un nivel de segundo y que le costaba mucho intervenir. Además faltaba mucho a clase, etc. Entonces le propuse a la maestra realizar una experiencia. Cuando hablé con el niño me explicó su día a día y me di cuenta su interés por los caballos. En otra asamblea hablamos e introduje el tema de los caballos. El niño empezó a hablar de ellos sin ningún problema y cuando terminó de hablar, le pregunté: por qué no me pones por escrito esto que has comentado a los compañeros.*

En definitiva le dimos la vuelta a la situación. Eran los compañeros los que tenían que hacer una redacción sobre lo que le gustaba a este alumno. A los niños hay que llevarlos a su terreno, a donde tienen su motivación, su interés.

En relación a la entrevista al docente informante, tenemos que resaltar nuevamente que se trataba del otro docente de Educación Física del centro, y que impartía este área al grupo control. Además entraba en el aula del grupo experimental para impartir las áreas de Educación Plástica y Conocimiento del Medio, por lo que sus comentarios son realmente importantes en nuestra investigación. En una de sus intervenciones, destaca las diferencias entre un grupo y otro: *Las diferencias entre un grupo y otro son abismales. No es lo mismo trabajar con el grupo de 6ºB (grupo experimental) que con el grupo de 6ºA (grupo control). Me encanta trabajar con 6ºB. Estoy relajado por el buen clima de aula que se respira. A medida que avanzaba el curso, eran mucho más autónomos que los alumnos del otro grupo.* Podemos interpretar que el hecho de aplicar rizomas de aula, sesiones autogestionadas y blogs de Educación Primaria y Educación Física, ha repercutido en un aumento de la autonomía del alumnado del grupo experimental. Es importante la relación que establece entre la autonomía y la responsabilidad: *los niños se responsabilicen de su aprendizaje, y se consideren protagonistas principales de su educación, que es lo que son en realidad.* Pone de relieve también, la mejora que se ha producido en las relaciones interpersonales del alumnado del grupo experimental, como

consecuencia del aumento de la responsabilidad: *Además, cuando uno es responsable de su propio aprendizaje y del de sus compañeros, hace que las relaciones en el grupo suelen ser fluidas y por lo tanto se mejoren las relaciones personales del grupo.*

Interpretamos, del mismo modo, que el empleo de una metodología basada en blogs y sesiones autogestionadas en el ámbito de la Educación Física, influye directamente en el aumento de la autonomía del alumnado para aprender: *El empleo de esta metodología sin duda ha provocado un aumento de la autonomía de los alumnos, ya que ellos se marcaban las pautas para alcanzar los objetivos que buscaban.*

En cuanto a las sesiones autogestionadas realiza el siguiente comentario: *al convertirse ellos mismos en los docentes de sus compañeros, hace que la información llegue más afín a sus intereses y por lo tanto más fácil de asimilar.* De nuevo se produce una intervención en la que se destaca la importancia de trabajar en base a intereses del alumnado. Recalamos y subrayamos que el hecho de emplear herramientas afines a sus intereses (experiencias de interés) ha aumentado los niveles de autonomía del alumnado, y como consecuencia su motivación de logro y felicidad. Queremos en este sentido, destacar también la influencia que tiene la competencia de autonomía e iniciativa personal sobre el resto. El propio docente informante así lo manifiesta al preguntarle por la contribución de este programa al desarrollo de las competencias básicas: *Todas las competencias tienen importancia por sí mismas, pero es cierto que para alcanzar cualquier conocimiento durante la etapa educativa y saber valerse en el mundo adulto, es muy importante haber alcanzado la competencia de autonomía e iniciativa personal, que en cierta forma puede impregnar al resto.*

Concluye su entrevista afirmando: *Yo diría que estos alumnos ya son autónomos para afrontar cualquier aprendizaje.*

Si atendemos a las entrevistas realizadas a las familias los resultados son muy similares aunque quizá más esclarecedores. El comentario inicial de la familia 1 es bastante revelador: *Para mí es una satisfacción comprobar que mi hijo hace cosas que antes no hacía. Tiene mucha más seguridad. Ahora mi hijo es mucho más autónomo que antes. Ha experimentado un cambio grandísimo con respecto a como era antes. Mi hijo tenía mucho miedo al error, era muy tímido, ahora no tiene miedo a equivocarse aunque se equivoque. Para mí esto es fundamental para aprender.* Entendemos del mismo modo, que las sesiones autogestionadas y los blogs han



influido de manera determinante para aumentar los niveles de autonomía del alumnado. Por este motivo, queremos recoger algunos de los comentarios más destacados de las diferentes familias a lo largo de las entrevistas:

- Familia 1: *Le encanta la Educación Física y particularmente ahora más todavía. Ahora quiere saber más de Educación Física, sobre deportes que no conocía. Siente curiosidad por conocer deportes que no conocía.*
- Familia 2: *Me parece muy positivo que ellos investiguen, que sean creativos y trabajen su imaginación. Creo que ahora son capaces de emprender por ellos mismos.*
- Familia 3: *No sé si por la edad pero me imagino que este método en gran parte ha influido en que ahora tenga más autonomía. Era un niño que siempre dependía bastante de nosotros y ahora lo veo más autónomo. Antes tenía menos confianza, necesitaba el respaldo. Ahora se lanza más a hacer las cosas por sí mismo.*
- Familia 4: *Ha madurado bastante este año. Se siente con más confianza para tomar decisiones.*
- Familia 5: *Mi hija ha sido más autónoma conforme ha evolucionado el curso.*
- Familia 6: *Ahora es bastante más autónoma porque se relaciona más y mejor, investiga...*
- Familia 7: *Creo que la experiencia ha sido muy buena. Yo veo a mi niño más motivado y con otra independencia. Es más capaz de desenvolverse por sí solo. Mi hijo ha cambiado mucho. Antes era más suyo, más tímido. Este año se ha soltado. Antes se cortaba. Ahora es más autónomo, no sólo dentro del colegio sino en mi casa también. Hace cosas que antes no hacía.*
- Familia 8: *Ahora es bastante más autónoma. Sobre todo a la hora de hacer los deberes.*

La autonomía del grupo experimental, sin duda, ha ido mejorando de forma exponencial a lo largo del curso, en relación al grupo control. Así lo manifiestan las familias entrevistadas, coincidiendo con las declaraciones del resto de colaboradores anteriormente destacados. Precisamente, si observamos los pesos relativos reflejados en las matrices de las familias, comprobamos que los porcentajes son elevados. Además, podemos extraer de dichos comentarios, algunas conexiones entre la autonomía en el aprendizaje y otras variables determinantes como son la responsabilidad, las relaciones sociales y la adquisición de las competencias básicas.

Si continuamos analizando las intervenciones de las familias, nos atrae la intervención de la Familia 1: *Muchas veces me dice (El alumno a la madre): el que no se equivoca no aprende. Ahora veo que no tiene miedo a decir lo que piensa.* Consideramos que el clima de aula ha sido fundamental para que el alumnado venciera su miedo a expresarse y equivocarse. Creemos que la confianza es una de las características claves de un alumno autónomo. Una de las experiencias más significativas fue la que expuso precisamente esta familia: *Por ejemplo, el otro día estuvimos con un inglés con el que siempre solía hablar su hermano. Él nunca lo hacía con su timidez. Cogió, le preguntó a su hermano cómo se decía una palabra que era equipo (“team”) y le preguntó al inglés cuál era su equipo favorito en inglés. A mí me sorprendió muchísimo porque no era su manera de actuar hasta el momento. Él se solía esconder para no tener que hablar. En este caso, mantuvo una conversación en inglés fluida.*

Más adelante destaca un comentario relacionado con la iniciativa personal del alumno: *Participa más de la familia y se expresa libremente. Además te voy a contar una anécdota. Estábamos pensando, como la cosa está muy mal, en montar un negocio y él, ... Vamos, me da unas ideas estupendas. Se ha convertido en un emprendedor nato. Me parecía increíble. A la vez que me lo contaba, estaba súper ilusionado con el proyecto.* La familia 2 también coincide en este aspecto: *Aunque siempre ha sido muy autónomo, ahora toma más decisiones para valerse por él mismo, para no tener depender de nosotros. Ahora es más libre.* Más adelante interviene de nuevo: *Ahora es más planificador que antes.* La familia 3, en una de sus intervenciones manifiesta: *Ahora en la actividad física sí que toma decisiones importantes para él, por sí mismo. No necesita apoyos externos. Es muy independiente.* La familia 6 coincide con estos comentarios: *Creo que se planifica mejor. Es más independiente. Únicamente me pregunta algunas cosas puntuales. Antes era totalmente dependiente de mí.*

Resaltamos también comentarios relacionados con la adquisición de contenidos de forma autónoma a través de las sesiones autogestionadas. Un ejemplo claro lo proporciona la familia 4: *Al principio les generaba nerviosismo porque desconocían lo que estaban aprendiendo. Pero después, una vez que se han hecho con los contenidos, les ha hecho muy felices. Sobre todo el saber que por sí mismos pueden aprender más de lo que se imaginaban.* Conecta además este comentario la autonomía con la felicidad en el aprendizaje. Este aprendizaje autónomo, sin embargo, dependía, coincidiendo con comentarios anteriores, tal y como afirma la familia 4, de la responsabilidad del alumnado: *Ahora son más responsables pues a veces la responsabilidad, hace que se tengan que privar de ciertas cosas. No obstante se han hecho conscientes de que*



eso era beneficioso para ellos. Esta familia, además añade: *Y también tienen más seguridad en sí mismos*, lo cual se relaciona con los comentarios señalados anteriormente, que destacaban la confianza como un factor clave dentro del aula. La familia 6 reafirma la importancia de la responsabilidad en relación a la autonomía: *Muchas mañanas me dice lo que tiene que hacer. Se siente más responsable que antes.*

Resultan significativo también, la transferencia que han podido provocar las sesiones autogestionadas. La familia 5 aporta la siguiente reflexión: *Con las clases autogestionadas estaba entusiasmada. Cuando los compañeros “venían con cosas raras” como ella me decía, llama la atención. Ahora además se siente atraída por deportes que ve en la televisión. Ayer en concreto se sintió atraída por saber cómo se puntuaba el partido de tenis que estaba viendo.*

Consideramos, asimismo, que las sesiones autogestionadas han supuesto en este sentido, un cambio en la forma de aprender del alumnado, y además, han aumentado su felicidad durante el aprendizaje. Uno de los comentarios más significativos es el siguiente: *Cada vez que aprendía algo solo sentía una satisfacción tremenda, porque antes, como te he dicho, era muy dependiente, no confiaba en sí mismo, sobre todo a la hora de estudiar... Cuando se preparó su clase y vio cómo la había hecho solo, llegó a casa súper contento.*

Respecto a los blogs individuales y colectivos y en el mismo nivel, el diario-wiki del alumnado, los resultados son del mismo modo, favorables, en cuanto que hay un gran número de evidencias de autonomía en el aprendizaje en todos los blogs. Este hecho conecta necesariamente con el empleo de edublogs en el aula como categoría en sí misma. La autonomía en la adquisición de contenidos y competencias básicas ha ido de la mano del desarrollo de edublogs. Al mismo tiempo, consideramos que los edublogs han representado el eje en torno al cual han girado el resto de variables de la investigación. El alumnado ha creado páginas relacionadas con contenidos del área de Educación Física, al mismo tiempo que mejoraba su competencia digital y de tratamiento de la información.

Después de valorar el proceso de construcción y gestión de blogs en el aula, comenzando por un blog colectivo, seguido de blogs individuales de Educación Primaria, y por último blogs individuales de Educación Física, interpretamos que el uso de experiencias de interés en el diseño y gestión de los blogs individuales de Educación Primaria, ha resultado determinante para aumentar su felicidad en el aprendizaje. Interpretamos además que es necesario comenzar a



trabajar inicialmente con este tipo de blogs, basados en experiencias de interés, para que los resultados de los blogs de Educación Física posteriores sean positivos. Las mayores evidencias de aprendizaje autónomo durante las sesiones autogestionadas, se manifestaban a través de la adquisición de contenidos propios del área, tales como:

- *Lo que se llama indiana son las plumas, y que se juega en un campo de tenis*, en el blog de Alicia: <http://alicia-diviertetejugando.blogspot.com>.
- *He aprendido a manejar mejor el stick y la dirección a la que tiro*, en el blog de Andrés: <http://divirtirosjugando.blogspot.com>.
- *He aprendido a controlar la pelota y a poder controlarla*, en el blog de Belén: <http://belen-muevetucuerpoconeldeporte.blogspot.com>.

Otras de las páginas del alumnado, que manifestaban evidencias de aprendizaje autónomo se relacionaban con el desarrollo de la creatividad. Una de ellas fue el Diario de una deportista de Rosa, en el que desarrolla la competencia de comunicación lingüística, a través de la creación de una serie de relatos que son protagonizados por una deportista. Otras páginas están relacionadas con la investigación y la curiosidad por aprender. Un ejemplo claro es el de Tamara que aporta un conjunto de deportes menos practicados y más raros.

Conectamos también la autonomía con las relaciones sociales a través de los diferentes blogs. Destacan por ejemplo, los comentarios que se hacen en el blog de Paula. Coincide este hecho con los comentarios que se hacían en uno de los grupos de discusión, indicando que a través de este instrumento, se pueden fortalecer las relaciones personales, ya que se crean otro tipo de relaciones no excluyentes con las relaciones que se pueden establecer de forma cotidiana, sin emplear las nuevas tecnologías.

Otras de las evidencias, hacían referencia al aprendizaje que el alumnado adquiría a partir de las propuestas de sus compañeros. Por ejemplo: *Madre mía esta mañana mis amigas han salido a presentar un trabajo que teníamos que hacer y ¡fuu! Cuánto han estudiado, nos hemos quedado todos con la boca abierta y yo nada más de verlo me he quedado con unas ganas de cambiar mi trabajo... ¡¡¡He sentido que mi trabajo no valía para nada!!! (Paula 10 enero 2012).*

En otras ocasiones las evidencias de aprendizaje autónomo se manifestaban conectando diferentes contenidos del área, a través de los juegos inventados por sus compañeros: *Hoy, en*



Educación Física, no se me ha ocurrido ningún juego, pero me lo he pasado muy bien porque hemos practicado el balonmano, y hemos jugado a un juego; se parece mucho al fútbol... (Noelia 26 enero 2012).

Respecto a los resultados extraídos de la sección del programa de radio “Feliz Físico”, las evidencias han sido menos significativas aunque sí que han complementado el resto de instrumentos. Se han manifestado en forma de motivar a los oyentes para practicar actividad física en su tiempo libre y en la adquisición de determinados contenidos como los juegos y deportes tradicionales.

Los rizomas de aula, han sido sin duda auténticas revelaciones del alumnado, que combatían los espacios de vacío creativo del tiempo de trabajo de cada jornada escolar. Han representado como instrumento de recogida de evidencias, momentos de grabación espontánea en los que el alumnado comentaba a la cámara aquello que consideraba y aquellos rizomas (rincones o espacios en el aula, creados y autogestionados por el propio alumnado) que había decidido crear y gestionar durante la clase. Interpretamos de los comentarios del alumnado que estos rizomas eran imprescindibles para aumentar su confianza durante las sesiones de clase y mejorar el clima socioafectivo del aula. Un ejemplo claro que define y al mismo tiempo evidencia autonomía a través del trabajo de los rizomas nos los ofrece Natalia: *Podemos hacer lo que nos gusta sin que nadie nos diga nada. Es hacer las cosas que queremos. Me parece muy bien porque cuando seamos mayores lo tendremos que hacer sin que nadie te mande nada.* Fabio nos ofrece su experiencia de interés del cine, que gestiona a través de su blog, el cual representa uno de los rizomas del aula con los que decide trabajar: *Me gusta investigar sobre lo que me gusta (el cine). Voy a aprender además más cosas de otras asignaturas perfectamente. como por ejemplo, matemáticas, porque en el cine hay que hacer muchos cálculos, porque si no, no sale nada bien. Y lengua, porque se necesita una gran expresión. Conocimiento del medio, porque por ejemplo, si vas a utilizar un animal en alguna escena de peligro, tienes que saber qué puede pasar.* En este caso, los rizomas, justifican, el empleo de experiencias de interés para trabajar cualquier área, incluida la Educación Física. Interpretamos de los comentarios extraídos que las experiencias de interés y los rizomas pueden ser claves para que el alumnado aprenda de forma más autónoma, y por tanto, de manera más eficaz.

Por último, de las sesiones autogestionadas interpretamos de las evidencias de los comentarios del alumnado y de nuestro cuaderno de campo que el alumnado que demostraba



más responsabilidad evidenciaba también con más claridad más autonomía. En este sentido la preparación previa de las clases ha sido un indicador de la variable de responsabilidad. Así, el compromiso motor, ha dependido del trabajo previo de planificación de la sesión que hayan hecho los responsables. El nivel de preparación de las sesiones repercutía directamente también en el resto de los compañeros/as del grupo; es decir, se puede decir que el alumnado es capaz de aprender de lo que aportan sus compañeros/as, tal y como además han manifestado en su blog individual de Educación Física. Otra de las interpretaciones que extraemos es el aumento y mejora de la organización de las sesiones a medida que avanzaban las sesiones autogestionadas. El alumnado era consciente de las mejoras de sus compañeros/as al plantear sus clases e iba mejorando sus sesiones, tanto en su estructura, como en su organización.

Queremos destacar, que el aprendizaje autónomo ha sido también significativo y consideramos que duradero, ya que los juegos que planteaba el alumnado, los inventaba a partir de los deportes y juegos que ya conocía. Prueba de ello son los múltiples comentarios que hacía el alumnado aludiendo a deportes que se parecían a los juegos planteados. En este sentido han sido capaces de aprender los contenidos propios del área, pretendidos, relacionándolos además entre sí. El alumnado ha adquirido una mayor conciencia de lo que estaba aprendiendo.

Comparación con otras investigaciones

Si establecemos una comparativa de nuestras interpretaciones con las aportadas por otras investigaciones, en relación a la autonomía, han sido numerosos los estudios realizados al respecto, tal y como se ha indicado en el apartado de antecedentes. Encontramos no obstante un vacío en la etapa de Educación Primaria y en el Área de Educación Física. Consideramos que es quizá el estudio realizado por Lorente (2004) "Autogestión en Educación Física: Un estudio de casos en Secundaria", el que más relación guarda con nuestra investigación. En él se resaltan aspectos como la empatía con el docente y el reconocimiento del trabajo como docente de Educación Física. Concretamente, de acuerdo con las conclusiones de Lorente (2004), *los alumnos se dieron cuenta de que preparar clases no es una tarea fácil, lo que provocó un reconocimiento del trabajo de profesor y una mejora del estatus de la EF, considerado por muchos hasta aquel momento como una materia de segunda o tercera categoría. Pero también fue positivo en el sentido de que se sentían más capaces después de haber ejercido el rol de profesor, lo que les infundía mayor confianza en sí mismos.* En este sentido, el alumnado del grupo experimental, ha manifestado en varias ocasiones la dificultad de preparar e impartir las sesiones de Educación Física. Una de ellas precisamente alude a la progresión que van



experimentando a medida que avanzan las sesiones. Dicha progresión, podría enmarcarse en las fases propuestas por Pintrich (2000): preparación-planificación-activación, auto-observación, control-regulación y evaluación. El alumnado preparaba-activaba-planificaba sus sesiones, se autoevaluaba frente a la cámara, al mismo tiempo que lo hacían el resto de compañeros; tomaba conciencia de sus progresos y regulaba sus actuaciones y decisiones posteriores, y por último, evaluaba o valoraba las sesiones al completo, mediante sus impresiones u opiniones a la cámara, como hemos indicado, y a través del blog individual de Educación Física.

Si atendemos en este sentido, a la revisión del panorama de investigaciones relacionadas con el aprendizaje autorregulado, realizada por Torrano y González (2004), debemos ser optimistas si valoramos los resultados obtenidos. Estos autores, resumiendo los resultados de otras investigaciones, exponen que *si hay algo que caracteriza a estos alumnos*, (alumnos que autorregulan su aprendizaje), *es que se sienten agentes de su conducta, creen que el aprendizaje es un proceso proactivo, están automotivados y usan las estrategias que les permiten lograr los resultados académicos deseados*. Estamos de acuerdo en que el alumnado ha desarrollado o puesto en marcha una serie de fases en su proceso de aprendizaje autónomo. Se puede decir que se ha tratado de aprendices estratégicos, recordando a Monereo (2008) con su obra “Ser autónomos y estratégicos aprendiendo”. De acuerdo, con estos autores nuestro alumnado ha aunado destreza y voluntad, es decir, en algunas ocasiones se ha sentido automotivado por la propia tarea a desarrollar y ello le ha conducido a ser más eficiente en la misma. Por ejemplo, en la sesión 9 de fresbe: *Al empezar la clase Tamara aclara que el fresbe no se puede coger de cualquier manera, sino que el dedo pulgar debe estar arriba y el índice abajo. Se lanza además flexionando el codo. Es importante desde el punto de vista de su motivación por aprender nuevos contenidos. Al mismo tiempo se observa que cada vez más, comienzan las sesiones con aclaraciones sobre el contenido de la sesión. Se trata de una evidencia clara de que unos aprenden de otros.* (Cuaderno de campo).

Creemos y es importante, no obstante, que el alumnado se sienta cómodo aprendiendo; es decir, tal y como se extrae de la tesis de Lorente (2004), *es clave la relación del profesor con sus alumnos: una relación basada en la autenticidad, aceptación, aprecio, confianza y empatía*. En nuestro estudio, el hecho de que el investigador haya sido además de especialista en Educación Física, tutor del grupo alumnos/as que se investiga, es sin duda un condicionante favorable a la hora de obtener, por tanto, resultados más fiables. En este caso, si se pretende el desarrollo de competencias básicas tan importantes como la de autonomía y la de aprender a



aprender; competencias que se deben trabajar inevitablemente mediante tareas, el contexto de aprendizaje más que el de enseñanza se convierte en una de las claves. Percibimos al igual que Lorente (2004), que el alumnado se sentía más capaz a medida que adoptaba el rol de maestro: *Los juegos han estado muy bien. Cada vez lo hacemos mejor y nos sentimos mejor.* (Noelia en sesión autogestionada 7).

Por otro lado, no sólo se ha tratado de un medio que provocaba sentimientos positivos hacia el aprendizaje, sino que además provocaba el propio aprendizaje. El hecho de añadir el empleo de blogs como herramienta o soporte en nuestra tesis, ha provocado que el alumnado, plasmara de manera autónoma y reflexiva algunos de los contenidos que se trabajaban en las sesiones. Se han convertido en auténticos portafolios, conectando con lo apuntado por Valero Rodríguez (2007), es decir, aportándonos información relacionada con la adquisición de contenidos. Según los resultados de esta investigación, los blogs constituyen una herramienta de aprendizaje, sin embargo, no nos aporta información relativa a si el alumnado es o no más feliz aprendiendo de este modo. Además no está referida al área de Educación Física. En relación con esta investigación, hemos comprobado cómo el blog se constituye en una verdadera herramienta de recogida de evidencias de aprendizaje, en nuestro caso autónomo: *He aprendido que lo que realmente se llama indiana son las plumas, que se utilizan las reglas del tenis y que para jugar se usa un campo de voleibol. Esta clase ha sido una de las que más cosas he aprendido, espero que las clases sigan siendo así de... ¡Instructivas!* (Rosa, el 14 de mayo en su blog).

En la misma línea, podemos comparar nuestra investigación con la llevada a cabo por Mongelos (2008). En su caso, pretende comprobar el desarrollo de la competencia lingüística, (en su caso, mediante el área de inglés) a través de la autonomía de aprendizaje. Utiliza para ello, como instrumentos un cuestionario sobre el historial del estudiante, un cuestionario sobre creencias del estudiante e instrumentos de reflexión, es decir, un diario, plantillas de planificación y evaluación tanto colectiva como individual, un test de competencia comunicativa del estudiante, y un portafolio oral y escrito. Como se puede observar se trata de instrumentos, tanto cualitativos como cuantitativos, tal y como hacemos en nuestra investigación. En su caso por otro lado, se interviene sobre una población de universitarios, por lo que sus resultados, aunque pueden ser similares, no deben ser considerados más allá de la coincidencia. Su programa de intervención demás estaba orientado al desarrollo de la competencia lingüística en un área concreta (una lengua extranjera), competencia muy presente en nuestro estudio, pero que sin



embargo no representa uno de los objetivos principales de forma aislada. Pensamos que este planteamiento, se podría ampliar al resto de áreas. En nuestro caso, al ámbito de Educación Física. Consideramos que los resultados han sido positivos y semejantes a los obtenidos en dicha investigación. Observamos que el alumnado es más autónomo, por un lado, para desarrollar contenidos del área, y por otro lado, para descubrir alternativas que le hagan mejorar su competencia motriz. Por ejemplo, en cuanto a la adquisición de hábitos saludables, observamos cómo se repetían algunos patrones como el aseo, adquirido como rutina, y la hidratación continuada, manifestada de manera espontánea. Una buena muestra la podemos obtener de la sesión 8 en nuestro cuaderno de campo: *El alumnado se hidrata en cualquier momento de la sesión. Importante desde el punto de vista de la autonomía para tomar decisiones.*

Como señalábamos anteriormente, este proceso de toma de decisiones, depende en gran medida del contexto de aprendizaje. Otro de los elementos determinantes es el ambiente familiar. Estamos de acuerdo, con Barahona (2009), que la formación en el hogar, juega y ha jugado un papel fundamental. Al igual que Mongelos (2008), este autor dirige su estudio a una población universitaria. En él se ilustra cómo los actores curriculares (estudiantes, profesores y directivos) intervienen en el proceso educativo y cómo entienden su participación y las diversas responsabilidades que deben tener por pertenecer a la Universidad. Nos sentimos identificados con la utilización de entrevistas, como instrumento cualitativo. A lo largo de las entrevistas con familiares hemos podido constatar, diversos aspectos relacionados con la participación y la responsabilidad señaladas por Barahona (2009), es decir, cómo algunas madres agradecían el enfoque autónomo de nuestra propuesta didáctica, en cuanto que sus hijos eran capaces de tomar decisiones que antes no tomaban o no eran capaces de tomar. Verificamos, en este caso, los resultados obtenidos por Barahona (2009), en cuanto que *los estudiantes entienden la autonomía como una capacidad de autorregulación. Entiéndase autorregulación como la capacidad para tomar decisiones, para organizar las propias actividades, para saber gestionar sus propios procesos personales, y para indicar que se tiene autonomía según las circunstancias en que se vea inmerso.* Recordamos el momento de la entrevista con la madre de Pablo G., en el que ella misma nos transmitía una anécdota relacionada con este hecho. Su hijo siempre había sido retraído a hablar en público y con desconocidos. Un amigo de su hijo de origen inglés, se comunicaba con la familia en muchas ocasiones y Pablo G. siempre permanecía en silencio. En uno de los encuentros, comenzó a hablar en inglés y comunicarse con esta persona. La madre se quedó impresionada y habló después con su hijo. Éste le explicó que en clase había



una norma que consistía en equivocarse siempre que se pueda. Es decir, el alumno había comprendido que era mediante el ensayo-error como verdaderamente aprendería muchas más cosas. Nos da pie a pensar conectando nuevamente con la tesis de Lorente (2004), que al menos este alumno, como muestra representativa del grupo, además, se sentía confiado en nuestras sesiones. Creemos que se trata, en segundo término, tal y como apunta Barahona (2009) refiriéndose a la autonomía, que se trataba de *un valor que había sido transmitido desde el centro* o la propia tutoría.

Coincidimos con Gómez Rijo (2010) en que el empleo de estrategias basadas en la autonomía en Educación Física, aumenta la satisfacción del alumnado por el área, y su percepción de autonomía y aprendizaje. Queremos exponer una de las situaciones más evidentes, manifestadas durante la sesión autogestionada 4 mediante nuestra observación y contemplada en el diario de campo: “El alumnado, mientras se explica el siguiente juego, que consiste en acertar en una diana dispuesta con diferentes aros, analiza la dificultad de la actividad para obtener puntuaciones más altas. Empiezan a contemplar varias posibilidades como por ejemplo, golpear con el pie... Se puede decir que intentan buscar varias soluciones a un mismo problema motriz y obtener el mejor resultado posible, de forma autónoma... Algunos dicen que la indiacá es mejor que una pelota para acertar en la diana, ya que no se sale con tanta facilidad del aro dispuesto en el suelo. Además, comentan que es mejor no golpear hacia arriba porque puede botar mucho y salirse del aro. Es mejor lanzar los más recto posible. Otra alumna añade que la indiacá al tener más peso en la zona de impacto, es más fácil fallar porque botará. Realizan comentarios para solucionar un mismo problema de forma autónoma”.

Se trata de resultados significativos, teniendo en cuenta que Gómez Rijo (2010), interviene, como nosotros, sobre una población de alumnos/as del tercer ciclo de la Educación Primaria, aunque en su caso se ubica en un contexto totalmente diferente (Comunidad de las Islas Canarias). De acuerdo con sus resultados, la dimensión más valorada durante la fase pre (antes de la intervención) fueron Satisfacción con 3.54 (DT = .41). La que menor valor presentó fue la dimensión Autonomía con una media de 2.62 (DT = .47). Para la fase post (después de la intervención), la dimensión que mayor valor obtuvo fue Satisfacción con una media de 3.68 (DT = .36); por otra parte, la que mostró un índice menor fue Autonomía con 3.34 (DT = .36). Estos resultados, no coinciden con los expuestos en nuestra investigación en relación a la autonomía, ya que se obtienen ligeras mejoras, en contraposición con la evolución altamente significativa en esta variable, de nuestro alumnado experimental. No obstante, coincidimos en señalar, tal y



como apunta este autor tras realizar su estudio piloto, que *el alumnado, tras la intervención, percibe que es más autónomo, más responsable, siente más satisfacción hacia el área y considera que aprende más que respecto a un estilo de enseñanza directivo*. Estos resultados se identifican directamente con las hipótesis de investigación, planteadas en relación con la mejora de la autonomía, por Girasol (2003) y Barba y López (2007).

Por otro lado, el hecho de aplicar estrategias que provoquen autonomía en el aprendizaje, sin embargo, a veces ha sido un condicionante temporal en relación con el compromiso motor durante las sesiones. Después de observar y valorar nuestras sesiones autogestionadas, podemos decir que ha existido un equilibrio, en cuanto que el compromiso motor del alumnado era directamente proporcional al tiempo de dedicación del alumnado a preparar su sesión. Por el contrario, diferimos en este caso, en el porcentaje de alumnos/as que se sentían más cómodos cuando eran ellos quienes tomaban las decisiones. Nuestro alumnado en particular, disfrutaba con las sesiones y así lo manifestaba en varias ocasiones:

Me gusta que el maestro nos dé tiempo para organizar nuestras cosas (Aída en entrevista espontánea durante sesión de tutoría)

Lo bueno de esta idea es que podemos aprender muchas más cosas siendo nosotros los maestros ya que tenemos que buscar las reglas de los deporte e inventarnos juegos relacionados, ¡Es como jugar a los maestros! Pero lo malo creo es que puede ser que si alguno da algún dato sobre algún deporte que es incorrecto nos lo aprendemos mal. (Rosa en su blog de Educación Física).

Son muchas las manifestaciones que podemos extraer de las distintas sesiones y los diferentes blogs publicados. Algunas de ellas demuestran precisamente algunas de las capacidades resaltadas por Cañabate y Zagalaz (2010), conectando con la competencia de aprender a aprender. Nos sentimos identificados con las habilidades resaltadas por ambas autoras, tales como:

Hacer autocrítica: Para mi gusto, ha salido un poco catastrófica, porque se descontrolaban algunos juegos. He tenido que explicar mucho los juegos y tampoco podía dar más de mí. (Natalia después de realizar su propia sesión).

Saber justificar y argumentar: El alumnado realizaba cada vez más comentarios a la cámara sobre lo que aprendían y cuál era su opinión de la sesión planteada.

Hacer planes de trabajo y Organizarse y ser ordenado con el trabajo: El hecho de prepararse sus sesiones ha sido un factor clave a considerar en este sentido. Además la estructura y gestión de un blog constituye sin duda una de las tareas que reflejan con mayor claridad el desarrollo de estas habilidades.

Extraemos de nuestro análisis, interpretación y comparación de resultados, en relación con la categoría de autonomía, una serie de subcategorías ya anticipadas y definidas en el apartado de categorización, que resumen las variables determinantes del aumento o disminución de la autonomía en el aprendizaje del alumnado del grupo experimental: responsabilidad, decisiones personales, conciencia de aprendizaje, autogestión de sesiones, blogs, curiosidad, personalidad, capacidad crítica y aprendizaje compartido.

6.1.2. Categoría felicidad en el aprendizaje

Tal y como hemos interpretado, en la categoría de Autonomía en el aprendizaje, las diferencias entre ambos grupos (control y experimental) son altamente significativas con un valor de 0,000. En resumen, se observan mejoras del grupo experimental superiores a las del grupo control. Interpretamos que el alumnado del grupo experimental, después de aplicar nuestro programa de intervención, se siente más feliz cuando aprende de forma autónoma.

En cuanto a los instrumentos cualitativos, comenzando con el grupo de discusión de docentes especialistas en Educación Física, observando las matrices M7 y M8, en cuanto a la variable de "Felicidad", el DEF5 (23%) , junto con los docentes DEF2 y DEF3 (ambos con el 25,6%), obtienen el porcentaje de peso relativo más elevado, aunque el DEF3 relaciona la felicidad con el uso de edublogs y a autonomía, al mismo tiempo. Concretamente, el DEF5 afirma: *Seguro que debe aumentar la felicidad, relacionando la autonomía con la felicidad en el aprendizaje.* Además el DEF1 conecta la atribución de la motivación de logro con la felicidad: *El tema de la felicidad dependerá del éxito de la actividad. a mayor éxito más felicidad. y además del refuerzo que tú le des al término de la clase.* En este sentido se puede interpretar de ambas intervenciones que autonomía, atribución de la motivación de logro y felicidad están necesariamente conectadas durante el aprendizaje del alumnado. Más adelante, el DEF1 añade de nuevo concretando aún más: *Si su clase ha sido exitosa seguro que va a ser más feliz.*

Incluso en clases menos exitosas, si el refuerzo del maestro es bueno, el niño también va a ser más feliz.

Resulta clarificador en la investigación cómo todos los docentes coinciden en señalar la necesaria relación entre las tres variables principales de nuestra investigación. Las intervenciones más destacadas son las siguientes:

DEF5: Del mismo modo si la felicidad sube, la motivación tiene que subir. Seguro además, que se relaciona con la autonomía, porque no es lo mismo que le digas en una clase lo que tienes que hacer que él mismo decida (el alumno). Al tener más libertad pienso que está todo relacionado.

DEF2: Creo que motivación y felicidad van juntos. La motivación implica felicidad.

En relación al grupo de discusión de Docentes de la Universidad de Jaén, atendiendo a las matrices M9 y M10, todos los docentes destacan la importancia y correspondencia de la felicidad con la autonomía. En este sentido, hay algunas intervenciones significativas de las que podemos extraer que las actividades deportivas provocan felicidad. No obstante, consideramos después de los resultados obtenidos a nivel cuantitativo que no provocan felicidad de la misma forma o en el mismo nivel. El DU2, afirma que hay investigaciones que corroboran el hecho de que las actividades deportivas provocan beneficios. No obstante, en nuestro caso, los resultados cuantitativos no demuestran tal hipótesis, si consideramos la actividad deportiva practicada por el grupo control. Este grupo no sólo no aumenta su felicidad sino que además empeora su puntuación. En cambio, si tenemos en cuenta, las sesiones autogestionadas planteadas, unidas al diseño y gestión de blogs, podemos interpretar que el grado de autonomía que pretendamos desarrollar con el alumnado durante la práctica de actividad deportiva (sesiones de Educación Física en nuestro caso), es determinante para aumentar sus niveles de felicidad.

Interpretamos que el proporcionar al alumnado experiencias de flujo (como las actividades deportivas) puede aumentar su felicidad, pero ésta además depende de sus experiencias de interés, es decir, de si le interesa o no practicar actividades deportivas. Consideramos por tanto, importante, trabajar dichas actividades unidas a los verdaderos intereses del alumnado. Deducimos de los comentarios relacionados con la autonomía y la felicidad que las experiencias de interés, son claves para el aprendizaje autónomo y al mismo tiempo, feliz del alumnado.

Respecto al grupo de alumnos/as de Educación Física de la Universidad de Jaén en prácticas, analizando las matrices M11 y M12, es de nuevo el AUEF1 el que obtiene un mayor peso relativo (25%). Este AUEF1, conecta la felicidad con la autonomía en el aprendizaje: *Cuando nosotros tuvimos como alumnos que preparamos nuestras sesiones, sobre todo lo que aprendes es a empatizar, el ponerte en el lugar del maestro y ello repercute sin duda en el estado de ánimo. Al alumnado seguro que le ha aportado felicidad.* El AUEF3, por su parte, interviene conectando, al igual que en el grupo de discusión anterior y el AUEF1, la autonomía y la felicidad: *Siempre que no se le imponga nada al alumno y él mismo se lo busque le va a proporcionar más felicidad.* El AUEF2 por su parte, conecta la felicidad con el hecho de emplear blogs: *Además ellos saben que alguien puede leer lo que escriben.* Interpretamos de nuevo la necesaria conexión que debe existir entre felicidad y autonomía. Es decir, si aumentamos la autonomía, aumentaremos la felicidad de nuestro alumnado, aunque no al contrario. El hecho de sentirse capaces, más autónomos, hace que el alumnado experimente beneficios emocionales relacionados con sus estados de flow, y en definitiva, con su felicidad.

Las diferentes entrevistas realizadas, destacan también la influencia de la autonomía en la felicidad y viceversa. La Directora del centro afirma: *El ser humano tiende a ser autónomo y no depender de nadie. Eso nos hace más felices en nuestro día a día. No sólo se trata de educar en conocimiento, sino también en valores y emociones. Esta situación es ideal porque creo que en principio tenemos que ser felices con nosotros mismos para poder ser felices con los demás.* Más adelante la Directora del centro conecta también la felicidad con la atribución de la motivación de logro: *En primer lugar creo que está la motivación que tienes para hacer algo y a qué atribuyes la meta que puedes conseguir. Si consigue el niño lo que quiere, al final el niño es más feliz.* Interpretamos que ambas variables pueden estar del mismo modo, conectadas. Así lo manifiesta también el Inspector de educación: *El alumno que toma sus decisiones las toma en base a que le van a resultar más o menos placenteras; le van a aportar un bienestar. El alumnado va a atribuir sus logros a su propio trabajo y eso sin duda le va a gustar.* Es decir, interpretamos que cuando el alumnado tiene un control interno de su éxito, es más feliz, a la vez que más autónomo.

En este caso es muy importante la relación que se establece entre las variables de felicidad y atribución de logro, ya que, por ende, provoca una relación similar entre autonomía y atribución de la motivación de logro. Es, decir, antes interpretábamos que el aumento de la autonomía en el aprendizaje, provocaba un aumento de la felicidad; en este caso, el aumento del



control interno, de una atribución de la motivación de logro a factores personales, internos, aumentará también la felicidad en el aprendizaje. Deducimos también, por tanto, que el aumento de la atribución de la motivación de logro se produce de forma paralela y en el mismo nivel que el aumento de autonomía en el aprendizaje. En resumen, una mayor autonomía en el aprendizaje unida al aumento paralelo de la atribución de la motivación de logro (Locus interno), provocan un aumento en los niveles de felicidad del alumnado.

De la entrevista al docente informante, destaca la relación que establece entre autonomía y felicidad, al señalar que *el hecho de que el blog no fuera impuesto, sino que se le ofreciera al alumnado como una posibilidad, como una opción hacía que emocionalmente se sintiera más feliz, más entusiasmado*. En este sentido, deducimos la necesaria relación entre autonomía y felicidad. De forma aún más significativa y clara, añade más adelante: *Cuanto más desarrollada está la autonomía del alumnado más importante se siente y por lo tanto más feliz*. Y resalta lo siguiente: *Cualquier actividad en la que el alumno dependa de sí mismo, provoca necesariamente felicidad*.

Prácticamente todas las familias apoyan esta interpretación, aunque si observamos las matrices M16 y M17, destacan las familias 1 y 5 ambos con un peso relativo del 15,1%. La familia 1 expresa lo siguiente en relación a la satisfacción personal que le provoca el hecho de aprender solo: *Cada vez que aprendía algo solo, sentía una satisfacción tremenda, porque antes, como te he dicho, era muy dependiente, no confiaba en sí mismo, sobre todo a la hora de estudiar... Cuando se preparó su clase y vio cómo le había hecho solo, llegó a casa súper contento*. De la familia 5 podemos destacar el siguiente comentario: *El simple hecho de construir por ella misma un blog, para ella ha sido impresionante. Las horas que le ha dedicado a buscar cosas, investigar... Para mí, ha influido, sin duda, en su felicidad. Todo el tiempo que le ha dedicado significa mucho*. Extremos de este comentario, relacionándolo con otros comentarios realizados por el DEF3 anteriormente, y otros colaboradores, la deducción de que el uso de edublogs como intervención didáctica para el desarrollo de la autonomía, ha provocado también un aumento de la felicidad del alumnado. Más adelante, la familia 5 añade: *El hecho de haberle enseñado a su padre cómo hacer un blog, vale su peso en oro. No tiene precio cómo le ha hecho sentir*. Culmina esta intervención afirmando: *si uno consigue ser autónomo pues es más feliz*. La producción del trabajo bien hecho y de forma autónoma ha provocado que el alumnado se sintiera más feliz. Este hecho es generalizado en los comentarios de las familias y en los blogs del alumnado.



Inicialmente las evidencias más significativas de felicidad en el aprendizaje, se relacionaban con sus experiencias de interés y la curiosidad que sentían por saber más de ellas. Queremos destacar de nuestro cuaderno de campo la siguiente reflexión personal, acompañada de un comentario de uno de los alumnos: *Del blog de Fabio lo más curioso es la página denominada "La película de mi vida", en la que cuenta su vida. Se trata de un niño hasta el momento desplazado y rechazado que manifiesta en el blog: ahora soy feliz en el Princesa Sofía*". Este hecho es bastante significativo, desde el punto de vista de la atención a la diversidad, ya que se trata de un alumno hasta el momento desplazado por sus compañeros que manifiesta explícitamente, un cambio en su vida, un aumento de su felicidad.

En cuanto a los blogs individuales de Educación Física y la wiki-diario, las manifestaciones más explícitas de felicidad están relacionadas con la diversión que demuestran ante determinados juegos o sesiones de sus compañeros, con comentarios que empiezan diciendo *me ha gustado, ha estado muy chula, nos reímos un montón o me encantó*. Estos comentarios se repiten a lo largo de las sesiones autogestionadas. Si consideramos los planteamientos de Csikszentmihalyi (1998), apoyados en el aumento de la felicidad a través de la suma de estados de flow, consideramos que mediante las sesiones autogestionadas y el uso de edublogs, se han provocado innumerables estados de flow en muchas situaciones. Estos comentarios relacionados con la felicidad, aparecen enlazados en muchas ocasiones con comentarios que hacen referencia a su autonomía en el aprendizaje. Por ejemplo, el hecho de descubrir un deporte que antes no les gustaba: *hemos hecho gimnasia y ya me está empezando a gustar el balonmano con los juegos que estamos haciendo* de Noelia en la wiki-diario <http://wikar.wikispaces.com>.

Además, tal y como señalaba una de las familias anteriormente y algunos docentes de los grupos de discusión como el DEF1 y el DEF5, la felicidad también ha dependido del éxito que iban obteniendo en las tareas planteadas. Recogemos algunos comentarios de nuestro cuaderno de campo y de una alumna: *La felicidad del alumnado depende en gran medida del éxito que consigan en las tareas desarrolladas. Esto es importante desde el punto de vista de la atribución de la motivación de logro* (Cuaderno de campo, marzo 2012) y el comentario de Rosa: *hemos ensayado un montón la coreografía y hemos elegido una canción que vaya bien con las figuras y el baile. Nos la hemos trabajado mucho y nos ha llenado de felicidad*. (Rosa 15 marzo 2012). Este comentario, además justifica también la conexión que existe entre la atribución de la motivación de logro (en este caso atribución a factores internos, locus interno) y la felicidad. Otra



de las evidencias, en este sentido, la aporta Tamara: *Hoy ha sido un día feliz, pero a la vez muy triste. Lo feliz ha sido que hemos estado haciendo las actuaciones, nos hemos divertido, todos lo hemos hecho muy bien, pero lo triste es que ya quedan pocos días de escuela.*

No se han extraído evidencias significativas en relación a la felicidad del programa de radio, aunque sí que tenemos que destacar el propio título del programa, “Feliz Físico”, un resumen del estado de ánimo del alumnado en relación al área de Educación Física y al modo en que estaban trabajando.

Respecto a los rizomas de aula, el hecho de crear por ellos mismos espacios dentro del aula, que gestionaban y decidían cuándo hacerlo, de forma autónoma, ha provocado un aumento de la felicidad del alumnado. Hay algunos comentarios que reflejan emociones relacionadas con la felicidad que sienten extraídas de nuestro cuaderno de campo, tales como: *Este año ha sido emocionante o Aunque haya dos grupos somos uno. Y esta clase, además, se llama el “Aula de la felicidad”, porque tenemos mucha felicidad.*

De las sesiones autogestionadas, como ya hemos apuntado al hablar de los blogs individuales, los comentarios y las evidencias más significativas se relacionan también con estados de flow, momentos concretos que les gustaban y, por tanto, provocaban felicidad. Además, en algunos comentarios de alumnos, a lo largo del curso, hemos comprobado una relación de aumento proporcional de la felicidad, a medida que avanzaban las sesiones. Deducimos que las sesiones estaban más preparadas y los juegos cada vez más, se iban superando unos a otros. Aída lo expresa de manera explícita en una de las sesiones: *Cada día que pasa me gustan más las clases.* Rosa añade: *Sí, cada día lo hacemos mejor.*

Comparación con otras investigaciones

Por otro lado, estableciendo una comparativa con investigaciones similares, en relación a la felicidad, no podemos dejar de comparar nuestra investigación con la de Fordyce (1977), pionero en la implantación de un programa de formación relacionado. De acuerdo con los catorce rasgos de felicidad señalados por el autor, podemos encontrar en nuestro estudio, algunas manifestaciones relacionadas. Un ejemplo claro es la apreciación de la felicidad (rasgo número catorce). A lo largo del blog de Fabio, éste se manifiesta de la siguiente manera: *ahora soy feliz en el Princesa Sofía.*



La investigación de Fordyce, demuestra un incremento de la felicidad personal de un grupo de alumnos/as, aplicando por un lado, un programa de intervención con una instrucción durante el mismo completa, y por otro lado, un programa con una instrucción parcial. En ambos casos se verifica su hipótesis. En su caso, a diferencia de nuestro estudio, se interviene sobre un grupo de población adulta.

Nos sentimos, también identificados con la teoría evolutivo-cibernética de Heylighen (1992), al conectar en su investigación, el sentimiento de satisfacción personal con el de felicidad, relacionándolos ambos con la salud, con el hecho de sentirse bien. Se trata de una conexión especial además, al tratarse del área de Educación Física. Hemos de destacar la relación que guarda la responsabilidad con la autonomía y tal y como demuestran los resultados, con la felicidad. A ello ha contribuido, sin duda, el desarrollo de la pirámide de responsabilidades.

Atendiendo al hecho de sentirse bien, en cierto modo, entendemos que nuestros resultados se enmarcan en la propuesta de tres vías de Seligman (2002), ya que el alumnado demuestra el concepto de una vida placentera, es decir, manifiesta actitudes durante las sesiones que le proporcionan felicidad de corta duración o a corto plazo; en segundo lugar, se muestra comprometido con las tareas propuestas, tanto por sus compañeros como por ellos mismos, aprendiendo de forma autónoma, tal y como demuestran evidencias del blog, la wiki y las sesiones autogestionadas. Sí que es verdad que necesitaríamos más tiempo y la continuidad del programa de intervención, para demostrar que efectivamente el alumnado manifiesta o experimenta una vida significativa, es decir, una identificación real con todo aquello que le rodea (familia, educación...). No obstante, se puede afirmar que de momento el alumnado, a medida que avanzaba el curso y las sesiones, se mostraba más participativo con la familia, tal y como indicaban algunas familias en las entrevistas realizadas.

Probablemente coincidamos, en mayor medida, con los planteamientos de Csikszentmihalyi (1998), quien define las actividades de flujo, como aquellas en la que la persona es capaz de fluir porque conoce las metas a alcanzar. Entendemos, de acuerdo con nuestros resultados, que el alumnado ha experimentado en muchos momentos un estado de flow y, en otros momentos, felicidad. Creemos, tal y como señala este autor, que no podemos confundir ambos términos, ya que flow o estado de flow es una sensación que depende directamente del exterior o está mediatizada por lo que ocurre a nuestro alrededor (por ejemplo, cuando un alumno manifestaba su ilusión por practicar algunos de los juegos propuestos por sus



compañeros en las sesiones autogestionadas). La felicidad requiere introyección, centrarse en estados y sensaciones internas que no permiten disuadir la atención hacia otro tipo de estímulos. Desde el punto de vista temporal, el alumnado ha experimentado estados de flow durante las sesiones y estados de felicidad después de las sesiones, y ésta además ha ido aumentando a medida que avanzaban dichas sesiones.

Aunque Seligman (2002) ya había demostrado que nuestra felicidad depende de experiencias de flujo siendo una de ellas la de practicar actividad física, queremos recalcar que no sólo es nuestra intención comprobar dichos resultados (en nuestro caso con un rango de edad de once a doce años), sino además conectar dicha experiencia de flujo o flow con la autonomía y la motivación, como factores dependientes el uno del otro. Tenemos que puntualizar así, que a pesar de que este autor demuestra que determinadas actividades, tales como la actividad física, provocan felicidad, no es ese el fin que perseguimos con nuestro estudio ya que en nuestro caso, la felicidad se desprende o es una consecuencia del desarrollo de la autonomía del alumnado. Además nos gustaría matizar que no debemos generalizar como actividad de flujo o placentera la actividad física, ya que de acuerdo con nuestros resultados, una actividad se convierte en actividad de flujo si el alumnado la considera una experiencia de interés, es decir, despierta en él un interés especial, tanto a priori como a posteriori.

Además, coincidimos con Egbert (2003) en que existe un vacío en el ámbito de la investigación en torno al concepto de interés. En este sentido, resaltamos el concepto de experiencias de interés, similar al de experiencias de flujo. Entendemos, no obstante, que el concepto de experiencias de flujo se materializa de forma más global; es decir, una experiencia de flujo, demostrada es la práctica de actividad física; pero, ¿a todo el mundo le reporta felicidad?. Desde nuestro punto de vista, se debe concretar un poco más el término o la idea, atendiendo a los propios intereses inmediatos de los alumnos. Así, cada grupo de alumnos de un centro determinado, tendrá sus propias experiencias de interés. Es lo que el alumnado del grupo experimental ha demostrado con el diseño paralelo del blog individual de aula (Educación Primaria). De esta manera, en cierto modo, nos desligamos ligeramente de la investigación de Egbert (2003), quien dirige su atención hacia el estudio de situaciones que provocan estados de flow dentro del aprendizaje de una lengua extranjera.

En esta línea, se sitúan también las experiencias de gratitud de Bono y Mc Cullough (2006) y las técnicas de saboreo de Lyubomirsky (2007). Bono y Mc Cullough (2006),



demonstraron que el incremento de las experiencias de gratitud están asociadas con el bienestar psicológico. Las investigaciones de intervenciones trataron de inducir experimentalmente actividades de gratitud mediante técnicas escritas (escriba una carta para alguien con el que se siente agradecido) o instrucción de actividades específicas (acciones de gratitud reales) demostraron en todos los casos un mayor aumento de bienestar de las personas. Estos resultados coinciden con las manifestaciones de gratitud hacia sus compañeros/as, que el alumnado participante, al término de las sesiones comunicaba a la cámara. Por su parte, Lyubomirsky (2007), de acuerdo con los resultados de su investigación, afirma que el 60% de nuestra felicidad está determinado por cuestiones fisiológicas y genéticas. El restante 40% de nuestra felicidad está determinada por nuestro comportamiento, es decir, actividades intencionales que ella denomina "estrategias de felicidad", lo que anteriormente Seligman (2002) denominaba actividades de flujo. Este es el núcleo de la tesis de Lyubomirsky (2007): *No podemos cambiar nuestros puntos de ajuste genético, y los cambios en las circunstancias de la vida no tienen un impacto duradero en nuestra felicidad, pero podemos aumentar y sostener nuestra felicidad a través de actividades intencionales*. Pensamos que esta generalización es cuestionable, teniendo en cuenta que los resultados de nuestra investigación han sido favorables en cuanto a la variable de felicidad. En cualquier caso, podríamos entender, que dicho aumento de felicidad, de acuerdo con esta autora, se correspondería con el 40% de la felicidad total de nuestro alumnado. No obstante, creemos que se deben tener en cuenta otros condicionantes de la felicidad, o aspectos que contradicen u ofrecen otro punto de vista, extraídos de otras investigaciones. Es posible que nos hagan pensar que cada persona varía su equilibrio porcentual, y tiene unos niveles de felicidad diferentes.

Así, comprobamos también, cómo nuestro alumnado, de acuerdo con los resultados de la investigación de Fredrickson (2001), experimenta el denominado "efecto ampliación"; es decir es más creativo y resolutivo; y el "efecto construcción" (resiliencia), creando recursos personales a través de la gestión de sus propias sesiones, su blog individual y los rizomas de aula. De acuerdo con sus conclusiones, las emociones positivas, provocan, fundamentalmente, cambios en la actividad cognitiva y posteriormente en la conducta. Esto favorece la construcción de recursos personales (físicos, psicológicos, sociales) para afrontar situaciones difíciles o problemáticas. Es decir, concluye que las emociones positivas están directamente conectadas con el proceso de resiliencia. En nuestro caso, los rizomas de aula y blogs han representado auténticas evidencias en este sentido.

Finalmente queremos comparar nuestra investigación con la de Jiménez, Godoy – Izquierdo y Godoy García (2010). No podemos saber si el alumnado adquirirá una mayor adherencia hacia la práctica de actividad física en su tiempo libre, tal y como demuestran estos autores, teniendo en cuenta además que ellos investigaron el proceso de evolución de la felicidad con una población adulta. Lo que sí podemos intuir y comprobar es que el alumnado investigado ha adquirido una serie de herramientas, que han fortalecido su autonomía, su motivación de logro y como consecuencia, su felicidad, lo cual, hipotéticamente, les puede llevar a ponerlas de nuevo en práctica en su tiempo de ocio. Esta hipótesis, es aún más sólida si consideramos que las familias manifestaron en las distintas entrevistas, la transferencia que estaban provocando nuestras sesiones de Educación Física, generando actitudes positivas hacia la práctica voluntaria de actividad física.

En definitiva, se han encontrado resultados similares en diversas investigaciones relacionadas con la autonomía, la motivación de logro y la felicidad, de manera independiente pero no “dependiente”, es decir, relacionando necesariamente los tres conceptos. Atisbamos que los resultados obtenidos han sido positivos y responden a los interrogantes propuestos al inicio del presente documento.

Extraemos finalmente, una serie de subcategorías que han ido definiendo la categoría de Felicidad a lo largo de las interpretaciones que hemos ido realizando, de los diferentes instrumentos cualitativos empleados: experiencias de flujo, estados de flow, producción del trabajo, pensamientos positivos y optimistas, ser uno mismo, tener experiencias de interés, saboreo o savoring, efecto ampliación y efecto construcción, apreciación de felicidad.

6.1.3. Categoría atribución de la motivación de logro

Como hemos interpretado en la categoría de Autonomía en el aprendizaje, y como ha sucedido con la Felicidad, deducimos que mientras que el alumnado del grupo control mostraba una menor atribución de la motivación de logro, o una atribución a factores externos, el alumnado del grupo experimental se mostraba más autónomo y al mismo tiempo atribuía su motivación de logro a factores de carácter interno. Los resultados, en este sentido son altamente significativos, con un valor de significación de 0,000, al igual que ocurría con la autonomía y la felicidad. Este hecho nos lleva a pensar en la necesaria conexión existente entre las tres variables valoradas. En resumen, tras la aplicación del programa basado en la autogestión, el alumnado del grupo experimental, no sólo mejora sus niveles de autonomía y felicidad, como

hemos apuntado, sino que también mejora o transforma su atribución de la motivación de logro de forma positiva, ocurriendo lo contrario con el grupo control.

En relación a los instrumentos cualitativos, respecto a la variable de Atribución de la motivación de logro, centrando nuestra atención en las matrices M7 y M8 de docentes especialistas en Educación Física, existe un equilibrio en el peso relativo de los docentes, DEF1, DEF2, DEF3 (22,7%) y DEF5 (20,4%). Concretamente, el DEF3 realiza una intervención que relaciona la autonomía con la atribución de la motivación de logro situándose en un Locus interno: *Y en la parte práctica utilizan lo que más les interesa o les gusta. Presumen de lo que saben con respecto a sus compañeros.* El hecho de saber más es un condicionante al que atribuir la motivación del alumnado. Por otro lado, el hecho de que los demás compañeros piensen bien del alumno que desarrolla la sesión, es importante para atribuir la motivación (Locus externo). En este sentido, el DEF5 interviene de la siguiente manera: *En general, habrá alumnos más motivados que otros. así habrá alumnos a los que les guste este tipo de actividad y a lo mejor a otros no porque son más retraídos. también creo que dependerá de las adquisiciones que el alumnado haga desde otras áreas porque el hecho de que no tenga un vocabulario muy rico, influirá seguro. quizá les preocupe a la hora de exponer a los demás o buscar la información.* Interpretamos que hay momentos alternos de Locus interno y Locus externo.

Más adelante, el DEF3 se ratifica afirmando: *Además se van a intentar superar entre ellos. Si mi compañero ha hecho este trabajo yo voy a intentar ser mejor que él. Buscarán actividades y contenidos adecuados para que les gusten a sus compañeros.* Se alterna el Locus externo y el Locus interno, la motivación intrínseca y la motivación extrínseca.

Respecto al grupo de discusión de docentes de la Universidad de Jaén y sus matrices M9 y M10, son los docentes DU1 y DU3 los que mayor peso relativo han obtenido (27,7%). Deducimos de los resultados obtenidos, que la atribución de la motivación de logro es una variable asociada a la autonomía. Los resultados de esta variable son directamente dependientes del desarrollo de estrategias metacognitivas tal y como señala el DU2. El DU1 destaca la importancia que tiene el hecho de que el alumnado tome sus propias decisiones. Deducimos que éstas proceden de aspiraciones personales, de la percepción que tiene el alumnado de sus propios retos. Más adelante el DU4, interviene manifestando la importancia

que tiene la utilización de blogs para recoger el trabajo realizado. En este sentido, de manera explícita añade: *El alumnado lo percibe como una sensación de desafío.*

El grupo de discusión de alumnos/as de Educación Física de la Universidad de Jaén en prácticas, si atendemos a las matrices M11 y M12 mantiene un equilibrio en cuanto al peso relativo de cada colaborador en relación con la atribución de la motivación de logro (22,2% en todos los colaboradores, excepto en el alumno/a AUEF5 que concede un peso relativo del 11,1%). El AUEF4 atribuye la motivación de logro del alumnado al aumento de su participación en las sesiones. El AUEF2 interviene añadiendo que el hecho de que el alumnado sea consciente de la importancia del error, aprenderá más y será más consciente de sus logros. Otra de las intervenciones se refiere a la influencia del aprendizaje del resto de compañeros. Concretamente el AUEF3 expresa lo siguiente: *Puede que al ver el trabajo de un compañero se sientan motivados para investigar más sobre el tema. Incluso pedirse ayuda entre ellos.* Esta última aclaración, puede hacernos pensar que el hecho de tener metas comunes, puede aumentar la motivación de los alumnos/as. Interpretamos que son la autonomía, el uso de blogs, la participación, y la predisposición al error, indicadores fiables para percibir si la atribución de la motivación de logro aumenta de forma favorable.

En cuanto a las entrevistas, extraemos algunas evidencias que demuestran la relación de la atribución de la motivación de logro con la autonomía del alumnado. La Directora del centro aporta la siguiente reflexión: *Este grupo de alumnos está más seguro de lo que hace. Toman sus propias decisiones. Es como que se sienten más seguros de lo que quieren hacer.* En este sentido consideramos que la autonomía provoca seguridad y confianza y estos dos aspectos contribuyen a que el alumnado aumente su motivación siendo claramente consciente de los objetivos que persigue. También coincide con los grupos de discusión en que es necesario que el alumnado sea consciente de la importancia del error. Es decir, deducimos que el error provoca una mejor definición de los objetivos perseguidos y tal como demuestran otras investigaciones que más adelante citaremos, si la persona conoce las metas a alcanzar adquiere una mayor motivación al alcanzar dichos objetivos.

En otra de sus intervenciones destaca la relación existente entre las variables de autonomía, felicidad y motivación de logro: *En primer lugar creo que está la autonomía y la motivación que tienes para hacer algo y a qué atribuyes la meta que puedes conseguir. Si consigue el niño lo que quiere, al final el niño es más feliz. En este caso, la autonomía va de la*

mano con la felicidad. El Inspector de Educación, coincide en relacionarlas las tres variables: *El alumno que toma sus decisiones las toma en base a que le van a resultar más o menos placenteras, le van a aportar un bienestar. El alumnado va a atribuir sus logros a su propio trabajo y eso sin duda le va a gustar.* Más delante de esta intervención añade: *El alumnado que es más autónomo, más libre y además está consiguiendo unos objetivos que antes seguramente no alcanzaba, va a atribuir sus logros a sus propias experiencias y eso es fundamental.* Interpretamos la relación directa y paralela como señalábamos anteriormente, entre la atribución de la motivación de logro a factores internos y la autonomía en el aprendizaje. Consideramos entonces que el alumnado que es más autónomo, al ser consciente de lo que persigue, atribuirá sus logros a factores personales. Se considerará a sí mismo el artífice de sus éxitos y de sus fracasos.

Por su parte el docente informante, destaca la conexión entre autonomía y motivación de logro a través del empleo de blogs. El hecho de poner en marcha un proyecto y conocer el objetivo a conseguir (terminar su propio blog), unido a la significatividad del aprendizaje del diseño y gestión de blogs, ha hecho que el alumnado se sintiera más motivado por aprender contenidos del área de Educación Física mediante la investigación en la red. Durante la entrevista, añade que para que se produzca un aprendizaje autónomo es necesario que el alumnado esté lo suficientemente motivado. Señala que esto es importante porque cuando el alumnado llega por sus propios medios al aprendizaje éste es más duradero. El docente informante considera además que este alumnado sentía una gran motivación por el empleo de blogs y esto le llevaba a querer compartir lo que sabía con el resto de compañeros/as. Afirma en una de sus intervenciones: *El empleo de blogs, por la motivación que sentían al utilizarlo ha influido directamente en que este alumnado sea más autónomo.*

En relación a la familias, tal y como ha ocurrido con las variables de autonomía y felicidad, las intervenciones concretan mucho más y conceden más validez y fiabilidad, si cabe, a las anteriores intervenciones del resto de colaboradores. Las familias con mayor peso relativo de acuerdo con las matrices M16 y M17, en esta variable han sido la 1, 2 y 6, aunque en líneas generales, ha existido cierto equilibrio entre todas las familias colaboradoras. La familia 1 realiza una intervención importante, relacionando la atribución de la motivación de logro con el empleo de edublogs y la felicidad: *Su blog de fútbol le ha influido en su felicidad seguro. Para mí es mucho más motivador para ellos si aprenden a través de algo que les atrae. Creo que la motivación tiene mucho que ver con la felicidad.* Queremos enfatizar nuestra atención en el



hecho de aprender a partir de algo que atrae al alumnado. Las experiencias de interés, constituyen puntos de inflexión en el aprendizaje del alumnado, tanto desde el punto de vista de la autonomía como desde el punto de vista de la atribución de la motivación de logro. De acuerdo con los resultados, en relación a la autonomía, el alumnado aprende más a partir de lo que conoce e investiga por sí mismo, y más aún si se trata de algo que le despierta curiosidad y gusto por aprender. Y por otro lado, respecto a la atribución de la motivación de logro, las experiencias de interés desempeñan una labor fundamental, en cuanto que el alumnado va a aumentar su motivación, al conocer lo que quiere aprender y la meta a alcanzar. La familia 2 manifiesta lo siguiente: *Ahora todo lo que sea descubrir cosas nuevas le motiva*. El hecho de aprender por sí mismos, representa una evidencia que demuestra la satisfacción por el logro de algo, no sólo aprender, de manera autónoma. Esta familia además añade: *ahora el éxito lo atribuye a su manera de hacer las cosas. Creo que ha mejorado más rápido. Está más motivado. Su espíritu de superación ha aumentado. Con respecto a otros años está ahora más motivado que antes*. La familia 3 coincide en señalar que su hijo está más motivado este año y añade: *Quizá está más satisfecho porque ahora sabe más cosas. Él busca cosas y nos las lee y enseña. El aprender solo sí que le ha hecho sentirse mejor*. Se trata de evidencias que nos hacen pensar en la importancia de aprender solo para adquirir confianza en su propio aprendizaje. Además, queremos resaltar la influencia, que destaca la familia 3, del uso de internet y en concreto, los blogs, para transformar la atribución de la motivación de logro: *Pienso que es más feliz aprendiendo con su blog, con lo que investiga para que lo vean otros... Ahora atribuye siempre el éxito a su trabajo*. En este comentario se relacionan tres variables; felicidad, edublogs y atribución de la motivación de logro.

Podemos destacar algunas evidencias más de todas las familias relacionadas con la simbiosis que deducimos entre autonomía y atribución de la motivación de logro:

- Familia 4: *Se siente bien porque ha adquirido nuevos conocimientos. Sobre todo, se siente más feliz porque es un resultado que ha conseguido con su esfuerzo.*
- Familia 6: *Algunas veces llega a casa eufórica. Ella ve que el esfuerzo que hace tiene recompensa.*
- Familia 7: *A veces sale de él buscar cosas por sí mismo. Tiene más seguridad. Antes tenía mucho miedo. Ahora está mucho más motivado que antes.*



- Familia 8: *Cada vez que la clase conseguía algún objetivo, venía a casa diciéndomelo: hemos conseguido no sé qué, hemos conseguido no sé cuánto, uno no se ha traído fruta y no hemos podido avanzar.*

En relación a los blogs del alumnado junto con la wiki-diario, la atribución de la motivación de logro se ha manifestado en forma de locus interno, es decir, atribuyendo sus logros a motivaciones internas, a través del esfuerzo que reconocían al trabajar. Al inicio, los propios blogs individuales de Educación Primaria relacionados con las experiencias de interés del alumnado, han constituido una evidencia con la que podemos deducir la importancia que han tenido sus experiencias en el aumento de su motivación por aprender más cosas. Algunos alumnos/as atribuyen su motivación de logro al hecho de no tener que ganar y perder. Se esforzaban más porque al final no importaba el resultado. Como consecuencia, el clima de aula era más agradable y las relaciones mejoraban. Otra de las causas de la transformación de la atribución de la motivación de logro, ha sido la satisfacción por sentir que el resto de compañeros disfrutaban con los juegos que proponían en sus sesiones. Un ejemplo es el aportado por Belén en su blog <http://belen-muevetucuerpoconeldeporte.blogspot.com>: *Esta ha sido mi clase, y yo creo que ha estado bien porque al hacer los comentarios la gente ha dicho buenas cosas de mi clase. Espero que mis compañeros hayan aprendido cómo controlar mejor las palas.*

Si valoramos las intervenciones del alumnado en los diferentes blogs, en resumen, podemos deducir que su atribución de la motivación de logro, ha dependido en gran medida por un lado del reconocimiento del resto de compañeros, en algunos momentos, y en otros del éxito que experimentaban tras aprender por sí mismos o conseguir realizar una actividad de forma autónoma. Interpretamos que esta variable ha oscilado entre el locus interno y el locus externo como apuntábamos anteriormente, y concretamente, el alumnado ha comenzado atribuyendo su motivación de logro a factores externos y progresivamente, se ha ido transformando atribuyendo sus logros a factores internos, y como consecuencia, su motivación. Una muestra de este hecho es la intervención de Natalia en la wiki-diario: *Me ha salido un trabajo en el colegio genial. El maestro me ha puesto un diez y además me lo merecía, me esforcé mucho en aprendérmelo y en hacerlo. Además, Aída y yo hemos salido elegidas para ser locutoras de radio en el primer programa de radio llamado el Aula de Felicidad. Además Rosa conecta esta variable con la felicidad: hemos ensayado un montón la coreografía y hemos elegido una canción que vaya bien con las figuras y el baile. Nos la hemos trabajado mucho y nos ha llenado de felicidad.*

Del programa de radio únicamente podemos destacar un comentario del último programa que extremos de nuestro cuaderno de campo: *Por último, en el programa nueve, hablan de deportes diferentes para practicar en el tiempo libre y explican las reglas del pádel. También hablan de juegos tradicionales como la comba. Finalmente incluyen una noticia de un niño con una pierna amputada que quiso practicar el fútbol. Analizando esta noticia, lanzan el siguiente mensaje: si algo te lo propones lo consigues.*

Los rizomas de aula por su parte han representado, desde la tutoría un condicionante para la mejora de la autonomía. Del trabajo que han realizado podemos afirmar por los comentarios del alumnado en los edublogs y en la wiki-diario, que se sentían orgullosos de sus propias creaciones. Cuando gestionaban su tiempo y *hacían lo que querían* tal y como decía Aida, su motivación aumentaba. El alumnado ha valorado sobre todo, el esfuerzo que ha supuesto la creación y desarrollo de cada uno de los rizomas, tales como el club arco-iris, su pirámide de responsabilidades, su juego de fútbol para mejorar en matemáticas, su sección “Feliz Físico” del programa de radio, etc.

En cuanto a las sesiones autogestionadas coincidimos con las interpretaciones que hemos expuesto en el análisis de los blogs individuales, subrayando que el mayor número de evidencias se ha orientado a atribuir al esfuerzo individual, la propia motivación de sus logros. Además queremos destacar algunas intervenciones relacionadas con un aumento de la motivación del alumnado por el hecho de emplear en clase materiales que nunca habían utilizado.

Comparación con otras investigaciones

Si comparamos estos resultados con investigaciones similares podemos establecer algunas semejanzas y diferencias. Así, como decíamos es la motivación uno de los temas más investigados en el ámbito de la Psicología. Nuestro enfoque difiere quizás del resto en que no perseguimos justificarla, sino relacionarla con otros conceptos, para otorgarle un sentido más práctico dentro del proceso de aprendizaje del propio alumnado. Entendemos que la motivación de logro se orienta más y mejor hacia la utilización de metodologías basadas en el desarrollo de la autonomía y que necesariamente, provoque a la vez, felicidad en los estudiantes. Tras los resultados de nuestra investigación, podemos comprobar que los tres conceptos son necesariamente complementarios.



En este sentido, queremos detenernos a reflexionar en torno a una de las afirmaciones más interesantes en nuestra investigación. Se trata de la opinión de Weiner (1974), quien afirma en su investigación, *que las expectativas creadas se basan en las experiencias de la persona*. Consideramos que las expectativas de una persona dependen en gran medida de sus experiencias y además condicionan su aprendizaje. Entendemos que las experiencias constituyen la raíz, y por ello, la fase de preparación para el aprendizaje autónomo; es decir, el aprendizaje debe estructurarse en torno a las propias experiencias de interés del alumnado que participa. El hecho de emplear blogs de Educación Primaria previos a los blogs de nuestra investigación, transmite una experiencia de interés al alumnado, además de la propia que lo identifica (fútbol, cine, etc, como decíamos anteriormente). Así, teniendo en cuenta nuestros resultados coincidimos con este autor, pero queremos matizar que creemos necesaria una relación directa entre experiencia previa y el propio interés del alumnado.

Del mismo modo, hemos comprobado cómo los tres factores determinantes de la motivación de logro señalados por Manassero y Vázquez (1998), se manifiestan en nuestro estudio. *El sentido de sí mismo*, a través de las opiniones en los blogs, y las distintas autocríticas; *los incentivos personales*, mediante comportamientos de solidaridad social y la consecución de metas comunes; y *las alternativas percibidas*, a través de la amplia variedad de variantes que el alumnado ha creado en torno a una misma actividad, relacionando, por ejemplo, actividades de distintos deportes para enfrentarse a la planificación de la sesión autogestionada. Estos autores con su estudio para validar una escala de motivación de logro, *ofrecen los resultados de validez, fiabilidad y estructura de factores para una Escala Atribucional de Motivación de Logro, basada en la teoría atribucional de Weiner y aplicada en un contexto escolar, cuya principal novedad es la inclusión de las causas singulares del logro escolar percibidas por los alumnos*. Concretamente este estudio, nos ha permitido orientarnos en el análisis de resultados, fijando nuestra atención en aquellos factores que se relacionan con alguna de las causas singulares del logro atribuidas por los escolares a determinados aspectos como sus calificaciones (esfuerzo, interés, tarea, capacidad, exámenes, competencia del profesor y suerte), así como otros relacionados con la intensidad y dirección de la conducta de logro (persistencia, frecuencia de éxito, aburrimiento, ...) y sentimientos respecto al logro (probabilidad, esperanza y confianza en el éxito, justicia de la evaluación, satisfacciones, ganas de estudiar, etc.). Es precisamente esta la novedad más importante de su investigación.



En cualquier caso, recalcamos que los resultados, al tratarse el nuestro de un estudio de casos han dependido en gran medida de variables personales (ámbitos cognitivo y afectivo-motivacional) tal y como destacan García y Doménech (2002), ya que queríamos conceder una mayor participación, implicación e importancia en el aprendizaje, al alumnado. En esta línea, estos autores analizan las aportaciones de Pekrun (1992), quien analizó el impacto que tienen las emociones positivas y negativas en la realización de las tareas escolares, en donde los procesos motivacionales actuaban como mediadores. Así, según sus resultados, las emociones positivas producen, en general, efectos positivos que repercuten favorablemente en el aprendizaje. Sin duda, consideramos, que las tareas planteadas deben despertar el interés del alumnado para atraer la atención del alumnado, tal y como indica uno de nuestros informantes (Directora del centro), para poder provocar o desencadenar emociones positivas.

Conectamos, por tanto, con uno de los temas de estudio en relación con la motivación, destacados por Fuente Arias (2004): orientado hacia un enfoque del interés, complementándose con los estudios que al parecer aportan resultados más significativos a través del enfoque de metas en el panorama actual. Este autor realiza un recorrido a través del panorama de investigaciones relacionadas con el estudio de la motivación y la teoría de la orientación de meta. De acuerdo con este autor, aún existe una cantidad limitada de investigación educativa que delimite cómo los estudiantes regulan su nivel de motivación y si las estrategias que les permiten mantener o aumentar su esfuerzo para terminar las tareas, son un componente importante del aprendizaje autorregulado. En este sentido, aportamos nuestros resultados al escaso número de investigaciones que se han llevado a cabo, con estas características. Moreno y col. (2005), coinciden en señalar, que el alumnado que mayor predisposición tiene hacia el área de Educación Física, mejores resultados obtiene y mayor estado de flow provoca, asemejando dicho término con el de felicidad empleado en nuestra tesis. El objetivo de su investigación fue analizar las diferencias entre las orientaciones de meta disposicionales, el clima motivacional percibido, la disciplina, la coeducación y el estado de flow en estudiantes de Educación Física, según la satisfacción por la Educación Física, la práctica deportiva y la frecuencia de práctica. Su muestra estaba formada por 1103 estudiantes con una media de edad de 14 años. Tras el análisis de resultados resaltaron que los alumnos a los que no les gustaba la Educación Física presentaban mayores conductas de indisciplina y percibían un clima motivacional implicante al ego mayor que a los que sí les gustaba. En nuestro estudio, no diferenciamos alumnos/as a los que les gusta o no les gusta la Educación Física. Por el contrario, los alumnos a los que sí les gustaba la Educación Física presentaban mayores



conductas de disciplina, percibían mayor igualdad de trato, apreciaban un mayor clima motivacional implicante a la tarea, se encontraban más orientados a la tarea y al ego y poseían un mayor estado de flow que los alumnos a los que no les gustaba. De acuerdo con estos resultados, podríamos considerar que nuestro alumnado se habría situado entre el alumnado al que sí le gusta la Educación Física. No podemos afirmar con nuestro estudio, sin embargo, que exista una relación directa entre predisposición y estado de flow o felicidad.

Por otro lado, podemos afirmar, que existe una relación entre la orientación a la tarea indicada por Salinero, Ruiz y Sánchez (2006) y la motivación-esfuerzo, corroborada durante las entrevistas a las familias, afirmando todas ellas la atribución del éxito al esfuerzo frente a la suerte o el azar. *Tal y como indican estos autores, en este trabajo se analizaron las relaciones entre la orientación motivacional y otros aspectos de la práctica deportiva en cuatro clubes de karate de nivel competitivo. 49 deportistas respondieron a los diferentes cuestionarios administrados. Los resultados mostraron una relación entre la orientación motivacional de los deportistas y los siguientes factores: el clima motivacional percibido en su entorno, la competencia motriz percibida, las atribuciones del éxito en el deporte, la diversión con la práctica deportiva, el compromiso y entrega en el aprendizaje y la ansiedad ante el error y las situaciones de estrés.* Se trata de resultados significativos que nos pueden ayudar a intuir una relación clara entre motivación de logro y felicidad, teniendo en cuenta que los 49 deportistas practicaban una actividad que denominamos experiencia de interés (kárate). No obstante, entendemos que el kárate representa una actividad sesgada dentro del ámbito de la Educación Física. Queremos, sin embargo, conectar la motivación y su atribución al esfuerzo, con el aprendizaje, ante la ausencia de investigaciones al respecto tal y como destaca Cid (2008). Además consideramos nuevamente que existe un vacío en el campo de la investigación, dentro del rango de edad de once y doce años y en general, en la etapa de Educación Primaria. Esta autora conecta el uso de estrategias de aprendizaje en la enseñanza universitaria con la motivación de logro. La población investigada no se relaciona con el rango de edad sobre el que intervenimos. Además su estudio, se centra en las asignaturas de Bioquímica General y Bioquímica de los Alimentos a lo que se suma el empleo de instrumentos cuantitativos, entre ellos, la misma Escala de motivación de logro que utilizamos nosotros (Escala Atribucional de la Motivación de Logro), de Mannasero y Vázquez (1997). Creemos por ello, que la investigación de Cid (2008), sólo nos aportará resultados orientativos aunque no por este motivo, menos importantes. Coincidimos con ella en su conclusión final; es decir, que *se determina que el aprendizaje significativo depende de la habilidad y ganas que tenga el estudiante por aprender. La utilización de estrategias de*



aprendizaje, cognitivas y metacognitivas, se pueden entender claramente en relación con la dinámica motivacional. El interés por aprender, la tarea/capacidad que se requiere por aprender y la capacidad pedagógica del profesor conllevan a la utilización de estrategias de Procesamiento Profundo, Retención de Hechos y de Estudio Metódico por parte del estudiante para lograr un aprendizaje significativo, donde se observa que la causal de motivación de logro depende de las ganas que él presente al momento de aprender; algo que conecta con nuestro planteamiento de experiencias de interés, como necesidad, e incluso nuevas áreas curriculares.

Por otro lado, la motivación de logro del alumnado ha dependido, en gran medida, del sentimiento de responsabilidad del alumnado, tal y como señalan los maestros especialistas en Educación Física del grupo de discusión. Consideramos de acuerdo con Moreno, Hernández y González (2009), que a mayor preocupación/responsabilidad, mayor motivación autodeterminada. En su estudio, relacionaron *las metas sociales con la teoría de la autodeterminación para explicar la diversión en Educación Física. En el estudio participaron 417 estudiantes de Educación Secundaria Obligatoria con una edad media de 14.14 años. Los resultados mostraron que la meta de responsabilidad predecía positivamente la satisfacción de la necesidad de autonomía, mientras que la meta de relación predecía positivamente la satisfacción de la necesidad de relación con los demás. A su vez, la satisfacción de las necesidades de autonomía y relación con los demás predecía positivamente la motivación intrínseca, y ésta predecía positivamente la diversión.* Encontramos altamente significativa esta investigación en cuanto que conecta la autonomía con la motivación intrínseca del alumnado, y al mismo tiempo, implica una relación directa con su nivel de diversión. Destacamos también la aparición de las variables de responsabilidad y relaciones interpersonales asociadas a nuestras variables de investigación. En nuestro caso estas variables aparecieron relacionadas también con los edublogs, estableciendo otro tipo de relaciones positivas indirectas, y a la propia creación y gestión tanto de las sesiones como de los blogs individuales. Queremos puntualizar que el alumnado que más se implicaba en las sesiones se sentía más partícipe y responsable durante la práctica y ello repercutía en su rendimiento a la hora de adquirir conocimientos de forma autónoma. Además, esto ha provocado que el alumnado, autogestionando sus sesiones, concediera importancia al docente o a la labor docente, coincidiendo también con Lorente (2004): *A mí la clase de Educación Física me ha gustado mucho porque los niños que quieren ser maestros y maestras de Educación Física, aquí pueden ensayar un poquito. Ver a los maestros cómo lo hacen... El juego que más me ha gustado hoy, ha sido el de echar las bolas de tu campo. Lo que menos me ha gustado ha sido que podían haber explicado un poquillo*

mejor, pero como conocemos mucho a nuestras compañeras, pues las hemos entendido. (Pablo G. al finalizar la primera sesión autogestionada de hockey).

En definitiva, la relación docente-discente, se enriquece y fortalece con este tipo de metodología. Los resultados cuantitativos demuestran una mayor felicidad en nuestro alumnado, coincidiendo con la afirmación de Huertas (2012). Su estudio se ubica en un contexto de Educación Secundaria y se lleva a cabo durante cuatro semanas. De acuerdo con sus resultados cuando se introducen aspectos emocionales durante el aprendizaje (control de la voluntad, relajación, etc), éste mejora y aumenta significativamente. Consideramos, en este caso, coincidiendo con nuestros resultados, que la felicidad es necesaria tanto en el desarrollo de la autonomía como de la motivación de logro, en cuanto que el alumnado que es más autónomo es más feliz; y del mismo modo, quien es más autónomo, atribuirá el éxito, a su propio esfuerzo y se sentirá más motivado, y ello provocará de forma recíproca, un aumento de la felicidad.

Por último, queremos destacar, en resumen, las subcategorías que podemos extraer de la categoría de atribución de la motivación de logro, tras interpretar los resultados aportados por todos los instrumentos. Estas subcategorías han condicionado los resultados obtenidos por el grupo experimental: control interno y control externo, percepción de retos, sentido de sí mismo, los incentivos personales, las alternativas percibidas, predisposición al error, clima de aula y sensación de desafío.

6.1.4. Categoría edublogs

Hemos querido establecer esta categoría ya que los edublogs, a pesar de constituir un instrumento en sí mismos, han estado presentes de manera determinante en las tres variables principales de nuestra investigación. Consideramos que representan no sólo un instrumento, sino en muchos momentos, una variable más, que condicionaba la mejora de las variables de autonomía, felicidad y atribución de la motivación de logro.

Si prestamos atención a los resultados extraídos de los distintos instrumentos cualitativos, podemos realizar las siguientes interpretaciones:

Partiendo del primer grupo de discusión, formado por especialistas en Educación Física, observando las matrices M7 y M8, curiosamente el DEF3 incluye los blogs en su intervención para conectar las tres variables fundamentales, apareciendo la variable “Edublogs”: *Yo creo que*



desde el punto de vista del blog, el hecho de que ellos mismos creen algo, que después puedan usarlo para exponerles contenidos a los compañeros, hace que avancen al mismo nivel la autonomía y la felicidad. Es importante esta metodología porque a los niños independientemente de si les sale mal o bien el trabajo que realicen, se sienten capaces de hacerlo, y eso es autonomía. El hecho de interactuar hace que aumente la motivación. Y por otro lado, el hecho de “sentirse capaz de”, tiene que provocar a la fuerza felicidad.

El DEF1 interviene más adelante justificando también la importancia del uso de blogs en al área de Educación Física: *Hay también más motivación respecto al área de Educación Física; más motivación al construir un blog.*

En relación con la variable de Edublogs, surge el debate de las relaciones interpersonales. En este caso, se consideran los blogs como herramientas facilitadoras y complementarias.

DEF1: *Pueden (los edublogs) ayudar quizá a establecer nuevas relaciones en su tiempo libre. Quizá provoquen una transferencia.*

DEF5: *Las tecnologías creo que establecen otro tipo de relación. No creo que sustituyan las relaciones directas.*

DEF3: *Pero yo creo que en este caso que las estamos utilizando (las nuevas tecnologías), que están en permanente contacto, sí que tienen que enriquecer las relaciones. No es lo mismo ponerte a hablar con alguien que no vas a volver a ver nunca.*

Pensamos que las relaciones interpersonales, además de conectar con la autonomía, se enriquecen con el empleo de las nuevas tecnologías.

En cuanto al grupo de discusión de docentes de la Universidad de Jaén, los docente DU1, DU3 y DU4, de acuerdo con las matrices M9 y M10, han obtenido los mayores pesos relativos (en los tres un 28,5%). El DU4 interviene destacando la importancia del uso de blogs no sólo como instrumento de recogida de información sino como variable que condiciona el resto de variables tal y como hemos apuntado al inicio de esta categoría: *Veo en la creación del blog de educación física, el final de una etapa y el inicio de otra. Se trata de instrumento ideal para valorar lo que se ha estado haciendo. En la tesis debes manifestar todas las estrategias que se*



le han ido aplicando a los niños. Que ellos sean capaces de gestionar su propio blog y que sean capaces de buscar información sobre un tema, indica que están autogestionando su aprendizaje. Además, fomenta la responsabilidad al sentirse comprometidos a escribir y el trabajo en equipo. Entiendo que las relaciones personales han debido mejorar. Destacamos nuevamente la influencia de la variables de las relaciones interpersonales y el trabajo en equipo. Más adelante añade: El blog es además el punto de partida de cómo enseñar en primaria a autogestionarse. Refleja este comentario la influencia que ha tenido el uso de blogs en el aumento de los niveles autonomía del alumnado. Consideramos que los edublogs han constituido en sí mismos, al mismo tiempo, una experiencia de interés, un rizoma de aula y una variable que ha condicionado el resto.

El grupo de discusión de alumnos/as de la Universidad de Jaén, representados en las matrices M11 y M12, coincide en destacar la conexión entre el uso de blogs y las relaciones interpersonales, además de la atribución de la motivación de logro (factores externos en este caso). El AUEF2 afirma lo siguiente: *Además ellos saben que alguien puede leer lo que escriben. Los niños siempre son competitivos y quieren que el suyo sea mejor que el de los compañeros.*

En relación a las entrevistas realizadas tanto la Directora del centro como el Inspector de Educación, resaltan la importancia del uso de blogs en cualquier área. La Directora del centro informa en una de sus intervenciones: *Yo he estado viendo en acompañamiento, cómo hacían su blog, cómo estaban buscando información... y esto les hace más autónomos, y además a través de las nuevas tecnologías. Y añade: sienten que construyen algo solos, de forma autónoma. Se sienten partícipes de su propia educación... Son capaces además de adquirir los contenidos de las áreas. El Inspector por su parte, nos ofrece la siguiente reflexión: Para mí el uso de blogs, tiene la gran ventaja de trabajar el área digital. Hoy día importantísimo. Además, es bueno que lo uses no como un contenido más sino como el medio para desarrollar otras competencias. El alumnado a través del blog va a ver los progresos, deja constancia de sus trabajos y puede, en cualquier momento, volver a ellos. El alumnado puede de esta manera hacer sus propias autocorrecciones y autoevaluarse.*

En cuanto a la entrevista al docente informante, respecto a la importancia del uso de blogs con el alumnado, como herramienta necesaria para el desarrollo de la autonomía, destaca la siguiente intervención: *El alumnado actual ha nacido y se está desarrollando en una sociedad totalmente informatizada, por lo cual para ellos utilizar para su aprendizaje algo que es casi*

innato en ellos, como son las nuevas tecnologías, y este caso los blogs, hace que se encuentren en su medio natural. Además añade: las reducidas horas de las que disponemos se pueden suplir gracias a las tecnologías de la información y los blogs son una herramienta eficaz en este sentido. Deducimos la necesaria inclusión de las nuevas tecnologías, y en concreto, el diseño y gestión de blogs, para el adecuado desarrollo de la autonomía, y por consiguiente, de la felicidad y la motivación de logro.

Las familias del mismo modo han aportado evidencias importantes que nos permiten realizar interpretaciones en torno al uso de blogs y su influencia en la mejora de la autonomía, la felicidad y la transformación de la atribución de la motivación de logro. Queremos repetir una de las reflexiones aportadas por la familia 1: *Su blog de fútbol ha influido en su felicidad seguro. Para mí es mucho más motivador para ellos si aprenden a través de algo que les atrae.* Interpretamos que el uso de blogs aumenta su felicidad en cuanto que en sí mismos, atraen la atención del alumnado; es decir, constituyen una experiencia de interés en sí mismos. Este hecho ha provocado que el alumnado desarrollara su autonomía de forma placentera, “sin saber que estaba aprendiendo solo”, desde un enfoque performático; y al mismo tiempo, desde un enfoque rizomático, al constituir cada blogs autogestionado, una fuente de conocimiento individual para el colectivo del “Aula de la Felicidad”. Además, esta familia 1, destaca el uso de blogs para aprender contenidos del área de Educación Física por sí mismo: *El acceso a internet, el manejo del blog, la diversidad en las opiniones, el saber que no siempre se lleva razón, que no hay nadie bueno y nadie malo, sino que cada uno tiene sus matices, le ha dado mucha visión. El saber investigar, en concreto, construir un blog le ha permitido saber más de la Educación Física.*

De la familia 2, interpretamos una de sus intervenciones: *Los blogs han influido en mi hijo positivamente porque como a él le gusta manejar las tecnologías.* Los blogs como hemos apuntado constituyeron una experiencia de interés que ha modificado el aprendizaje del alumnado mejorando, al menos cuatro de las competencias básicas: la competencia de autonomía e iniciativa personal, la competencia en comunicación lingüística, la competencia social y ciudadana y la competencia digital y de tratamiento de la información. La familia 3 coincide también en este aspecto: *Le encanta el uso de internet. Pienso que es más feliz aprendiendo con su blog, con lo que investiga.* Añade además: *ha aumentado además su capacidad de estudio.* La familia 6 coincide con estas afirmaciones: *Le encantan las nuevas tecnologías. Creo que le han hecho más feliz.* Su relación con la felicidad en el aprendizaje nos



parece inevitable, siempre y cuando los blogs supongan una experiencia de interés del alumnado con el que se esté trabajando.

La familia 4, destaca la importancia que ha tenido el uso de blogs en el aprendizaje de su hija: *El simple hecho de construir por ella misma un blog para ella ha sido impresionante. Las horas que le ha dedicado a buscar cosas, investigar... Para mí ha influido sin duda a su felicidad. Todo el tiempo que le ha dedicado significa mucho.* Más adelante añade: *El hecho de haberle enseñado a su padre cómo hacer un blog eso vale su peso en oro. no tiene precio cómo le ha hecho sentir.* De estos comentarios, deducimos la necesaria interrelación entre los edublogs y las tres variables principales de investigación. Recordamos el comentario realizado por el DU4 señalando que los edublogs representan el punto de partida de la autogestión del aprendizaje en Educación Primaria. La familia 8 realiza una nueva aportación relacionada con el ahecho de aprender de forma autónoma mediante el uso de blogs: *Creo que el blog le ha venido muy bien para aprender. Cuando termina algo del blog me lo enseña muy satisfecha y cuando aprende o hace algo sola también. Parece que se siente más feliz cuando aprende sola.*

La familia 7, destaca la influencia de los edublogs en la mejora de las relaciones de su hijo con sus compañeros/as de clase, tal y como hacían también los maestros especialistas de Educación Física del primer grupo de discusión: *Con el uso de blogs ha mejorado sus relaciones con los demás. Se ha relacionado más que otros años.*

En resumen, de las intervenciones de las familias, interpretamos que existe una relación directa entre los edublogs y la mejora de la autonomía, el aumento la felicidad en el aprendizaje del alumnado y la transformación de la atribución de la motivación de logro. Consideramos también que estos resultados están motivados por el interés o atracción que el alumnado siente por las nuevas tecnologías. Es decir, entendemos que se tratan de experiencias de interés y como tales mejoran cualquier tipo de aprendizaje, y por tanto, cualquier competencia. La propia construcción, desarrollo y gestión de los distintos blogs publicados por el alumnado constituye una evidencia clara de la aceptación de los blogs como herramienta de aprendizaje. Extraemos una frase de nuestro cuaderno de campo y del blog de Natalia <http://unlargocamino.blogspot.com>: *Del blog de Natalia destaco, además de una serie de páginas relacionadas con su experiencia de interés y la investigación, su frase de presentación: Un largo camino significa que este blog es largo pero si te gusta puede ser un corto minuto. Este blog trata de las cosas libres que se me han ocurrido, como poemas, textos, reflexiones, refranes,...* En definitiva todos los blogs

individuales de Educación Primaria son una muestra de la importancia de partir del trabajo en base a experiencias de interés y rizomas de aula.

Comparación con otras investigaciones

Este hecho de utilizar los blogs, ha contribuido por otro lado a estrechar lazos. Tal y como indicaba el DEF1, uno de los maestros especialistas en Educación Física pertenecientes a uno de los grupos de discusión, el hecho de emplear esta herramienta hace que los alumnos/as establezcan otro tipo de relaciones y además, tal y como indica el DEF5, ayuda a adquirir más contenidos a la vez que se sienten más motivados por aprender, ya que se podrían comunicar con compañeros/as incluso de otros centros.

Coincidimos, por tanto, con Méndez y col. (2012), al señalar que al fortalecer los lazos de amistad y proporcionar nuevos medios que provocan relaciones positivas, se obtienen mejores resultados y se alcanzan más objetivos. Concretamente su estudio perseguía el *objetivo de complementar los postulados de la teoría de la autodeterminación y las metas sociales comprobando un modelo predictivo de las relaciones entre las metas sociales (responsabilidad y relación), las necesidades psicológicas básicas, el tipo de regulación más autodeterminado (motivación intrínseca), y algunos resultados motivacionales como el esfuerzo, las intenciones de práctica futura y el aburrimiento, en el contexto de la Educación Física. En el estudio participaron 318 estudiantes de Educación Secundaria Obligatoria, con una edad media de 15.64 años. Sus resultados señalaron que la meta de relación predecía positivamente la interacción social y, en menor medida, la competencia percibida, mientras que la meta de responsabilidad predecía positivamente la competencia. De nuevo se hace hincapié en la relación existente entre las metas sociales, y en nuestro caso, la autonomía en el aprendizaje, que está justificada en función de nuestros resultados. Es precisamente este planteamiento el que defienden García-Valcárcel y Hernández (2012) en su tesis, justificando el empleo de este recurso como medio para favorecer el aprendizaje colaborativo y establecer nuevas relaciones interpersonales. Se puede decir que los resultados nos indican que la enseñanza se personaliza tal y como señalan Adell y Castañeda (2010) y posteriormente Fonseca (2013), refiriéndose en su caso, a los entornos personales de aprendizaje y a una nueva concepción de la enseñanza que no se opone a la labor del docente, ni a la importancia de su presencia en el aula. Para obtener sus resultados, García-Valcárcel y Hernández (2012) emplean el cuestionario como instrumento de recogida de información. Sus resultados muestran que la metodología de aprendizaje colaborativo es valorada positivamente por los encuestados. Además, en relación a las*



repercusiones del trabajo colaborativo en el aprendizaje de los estudiantes, destacan el valor de estas estrategias para conseguir el intercambio de puntos de vista, actitudes de tolerancia y respeto, así como mejoras en la comprensión de los conceptos estudiados gracias a las explicaciones que pueden recibir de sus propios compañeros. Esto hace que nuestros resultados en cuanto a si el alumnado aprende de forma autónoma a través de la autogestión de sesiones y de blogs, sean aún más consistentes.

Continuando en esta línea de investigación, forman parte los blogs, en gran medida, de la identidad del alumnado, ya que en nuestro caso, son gestionados y diseñados por ellos mismos. Roig (2001), destaca este hecho precisamente como necesario en su tesis. Esta autora también corrobora, por otro lado, que la existencia de páginas web en un centro no implica su verdadero aprovechamiento, por lo que otorga aún más sentido y valor al trabajo de nuestro alumnado participante. Su hipótesis añade que la articulación de las TIC supone un proceso de renovación pedagógica con el que nos sentimos identificados, en cuanto que nuestra metodología se desmarca de otras metodologías de corte tradicional, y al mismo tiempo, se configura como identidad en sí misma en el conjunto de nuestro estudio.

Necesariamente tenemos que volver a recordar nuestro apartado dedicado a las experiencias de interés. El alumnado previamente había desarrollado una serie de blogs relacionados con las áreas de Educación Primaria, familiarizándose con su manejo. Estos blogs se construían en base a sus intereses, sus experiencias de interés habiendo blogs de cine, fútbol, cosas de clase, etc. Entendemos que el alumnado percibía y se sentía identificado con el contenido de su blog y en cierto modo, a posteriori, en el blog de Educación Física, plasmaba la identidad que había forjado durante su trabajo y bagaje previo. Este entorno virtual, favorecía por este motivo, la capacidad para pensar del alumnado, en cuanto que debía de idear un plan para su puesta en marcha, de acuerdo con los planteamientos de Herrera (2002). Confirmamos la concepción de este autor de los que denomina ambientes virtuales de aprendizaje, es decir, en nuestro caso, espacios de aprendizaje en la red a través de blogs, en los que tanto alumnado como docente comparten sus conocimientos y los gestionan de forma autónoma. Lo más interesante de acuerdo con los planteamientos del autor, es que el alumnado interviene sobre los contenidos trabajados, aumentando o contribuyendo al aumento, en Educación Primaria, de las competencias básicas, siendo esta precisamente una de las variables más destacadas por los informantes a los que se les realizaron las entrevistas. Continuando con la propuesta de este autor, el blog supuso un reto alcanzable que aumentó la motivación del alumnado por tener



éxito. Es decir, tal y como indica Sanz Gil (2003), se acercaba a factores personales, conectando con su autonomía para sentir. Comprobamos, al mismo tiempo, que el alumnado mostraba una mayor implicación en las sesiones tal y como demuestran nuestros resultados cuantitativos, a través de la escala de autonomía de Reinboth y Duda (2006). Queremos matizar, no obstante, que Sanz Gil (2003), orienta su estudio al área de francés. En cualquier caso, sus resultados son significativos, y debemos tenerlos en cuenta, ya que justifican el empleo de recursos TIC, para la mejora o el desarrollo de la autonomía. Coincide además en la realización de un estudio de casos, por lo que nos sentimos identificados en algunos de sus planteamientos. Así, de forma paralela a los resultados de su investigación, entendemos que la utilización de blogs, para el aprendizaje de contenidos del área de Educación Física, se presenta como una técnica capaz de proporcionar los elementos necesarios para que el aprendiz pueda descubrir y aprehender, las formas, sentido y funcionamiento del área en cuestión.

Queremos resaltar el término “autodirigido”, en cuanto que el alumnado es consciente de su aprendizaje y lo encamina hacia otros fines. Un comentario de Pedro en su blog, refleja muy bien este hecho: *Para mí la Educación Física no es algo cualquiera. La Educación Física para mí es como un tiempo de estar en la montaña con la brisa cerrando tus ojos. Porque para mí la Educación Física no es sólo practicar deporte sino relacionarse con tus compañeros, hacer amigos, aprender jugando, aprender a jugar en equipo... La gimnasia no es lo mismo que la Educación Física; la gimnasia es un deporte mientras que la Educación Física es aprender todos los deportes. En gimnasia hay varios tipos como: la gimnasia general; la gimnasia artística, la rítmica, la gimnasia acrobática que es el acrosport que lo hemos ensayado aquí en clase...Y muchas cosas más. Esta es mi opinión; otra gente tendrá la suya.*

Coincide esta declaración con los resultados de las tesis de Escobar (2004) y la de Rivera Ramos (2007). En ambas, se justifica, confirmando su hipótesis, que los blogs constituyen una estrategia docente que provoca un aumento de la motivación de los estudiantes. No sentimos identificados con sus conclusiones en cuanto que nuestros resultados, también corroboran que los blogs desarrollan en el alumno/a, procesos de comunicación y socialización, construcción del conocimiento e identidad, credibilidad y ética. Al mismo tiempo, sin duda, el uso de blogs y por ende, el uso de internet ha incidido positivamente en el aprendizaje del alumnado, y al mismo tiempo, ha conectado con el desarrollo de su autonomía. Además tal y como señalábamos anteriormente, se comprueban coincidencias entre los resultados de estos autores y los obtenidos por Cañabate y Zagalaz (2010), respecto a la recogida de una serie de habilidades



que se manifiestan, cuando el alumnado es consciente de lo que aprende. Después de los comentarios de nuestro alumnado en sus blogs, haciendo uso de su libertad de expresión, coincidimos con Bassani (2009), en que si usamos este tipo de entornos de aprendizaje, la enseñanza, lejos de romper lazos personales los fortalece, y al mismo tiempo, personaliza el proceso de aprendizaje. Su estudio, sin embargo, se dirige a alumnado universitario. En cualquier caso resaltamos algunas de sus conclusiones relacionadas con nuestros resultados:

- *La página Web docente sirvió al alumno como fuente de información de interés*
- *Desde la óptica de los actores, son mayores las ventajas alcanzadas porque permitieron autonomía, interacción y fácil aprendizaje.*

Algunos ejemplos que justifican estas conclusiones, entre otros, son los siguientes:

En esta clase aprendimos a hacer más cosas que en la anterior, porque estuvo mas divertida y vamos avanzando mucho en las clases. Cada día aprendemos más cosas y son mas divertidas. Hicimos un montón de juegos y el que más me gustó fue el último de todos, en el que me lo pasé muy bien. Aprendí más cosas que en la anterior: a seguir la pelota y a poder seguirla con la pala. (Belén y Sergio después de la sesión de palas)

Madre mía esta mañana mis amigas han salido a presentar un trabajo que teníamos que hacer y ¡fuu! Cuánto han estudiado, nos hemos quedado todos con la boca abierta y yo nada más de verlo me he quedado con unas ganas de cambiar mi trabajo... ¡¡¡He sentido que mi trabajo no valía para nada!!! (Paula 10 enero 2012).

Lo más importante es que no nos pongamos nerviosas a la hora de grabarlo para que salga perfecto. En mi grupo estamos, Natalia, Aída, Penélope, Noelia, Alicia y yo. Creo que formamos un buen equipo. Lo que más me gusta de la coreo es el final que, aún que nos costó un poco hacerlo, ha quedado muy bien. Además, para que todo salga perfecto, hemos elegido la ropa que vamos a llevar todas el lunes ¡Espero que salga bien! (Rosa, 15 marzo 2012).

Hoy ha sido el primer lunes en el que se suponía que no debía haber cole, pero, ¡hemos ido! Yo me he alegrado mucho, porque echaba de menos a mi clase y también a mi maestro, ya que no me pude despedir de él. Hemos estado quitando trabajos y tirando otros ¡Nos lo hemos pasado genial!. (Rosa, 25 junio 2012).



Es sin duda la tesis de Durán (2009), una de las más reveladoras en cuanto que se identifica con la motivación despertada en el alumnado tras el desarrollo de las sesiones y el uso de blogs. Si comparamos nuestros resultados con los de este autor, comprobamos que los resultados son idénticos en cuanto que las relaciones, tal y como hemos indicado en los ejemplos anteriores, se han reforzado enormemente. Coincidimos con los objetivos perseguidos por Durán (2009), en cuanto al uso de blogs, demostrando la eficacia del edublog como dinamizador del proceso de enseñanza-aprendizaje; la eficacia del edublog como favorecedor de las relaciones personales en el aula; la eficacia del edublog como potenciador de la motivación en los alumnos; y demostrando la eficacia del edublog como estrategia didáctica facilitadora de adquisición de contenidos.

No encontramos una tesis que se sitúe en la etapa de la Educación Primaria y en concreto en el área de Educación Física que se relacione con el empleo de blogs y su conexión con la autonomía, tal y como también señala Toro (2011), en su caso en el área de Educación Plástica y visual, quien verifica que el uso de blogs constituye una herramienta clave de construcción del conocimiento, comparando dos colegios de Bogotá, un contexto que, sin embargo, no se corresponde con el analizado en nuestra tesis.

Sí que podemos encontrar algunas investigaciones, en el ámbito universitario. En nuestro caso, podemos decir que los resultados han sido diferentes, y más positivos en cuanto a la mejora de la autonomía del alumnado en el aprendizaje y de forma más significativa, justificando la conexión de esta variable con el aumento de la felicidad y la transformación de la atribución de la motivación de logro.

Finalmente, tal y como hemos ido haciendo con las anteriores variables de investigación, queremos resaltar y resumir las subcategorías o aspectos más influyentes que condicionan el trabajo con edublogs: adquisición de contenidos, autoevaluación, habilidad para gestionar de forma autónoma el blog, uso creativo del blog, nivel de intervenciones, nivel de interacciones y desarrollo de competencias.





CAPÍTULO VII: CONCLUSIONES



CAPÍTULO VII: CONCLUSIONES Y PERSPECTIVAS FUTURAS DE INVESTIGACIÓN

En este apartado se exponen las conclusiones obtenidas en el estudio, que dan respuesta a los objetivos planteados y que se obtienen tras el análisis de los resultados.

En una segunda parte se proponen perspectivas de futuro, tanto en su aplicación al campo profesional como a la continuación de la investigación en esta línea. Entendemos que el trabajo presentado está inacabado y, desde ambas perspectivas, debe tener continuidad al objeto de mejorar los procesos de enseñanza aprendizaje en la etapa de educación primaria.

Por último se exponen las limitaciones que entendemos que tiene el estudio, que a su vez pueden suponer perspectivas de futuro o propuestas de mejora.

7.1. Conclusiones

- Los alumnos sometidos al programa de intervención, basado en la autogestión del aprendizaje, mejoran sus niveles de felicidad, motivación y autonomía. Sin embargo los alumnos del grupo control, que siguen una metodología tradicional, no muestran mejoras en estas variables, incluso se produce una disminución de los valores en alguna de ellas. Al comparar los resultados de los dos grupos se obtienen diferencias significativas, evidenciándose mejores resultados en los alumnos del grupo experimental.
- El empleo de una metodología fundamentada en la autogestión de sesiones y construcción de edublogs evidencia una mejora significativa en la autonomía de aprendizaje del alumno.
- Una metodología de enseñanza basada en el aprendizaje autónomo del alumno genera unos mayores niveles de felicidad, respecto a otras metodologías de corte tradicional.
- Tras la aplicación de un programa de intervención basado en la autogestión (autonomía) del aprendizaje se produce una transformación de la atribución de la motivación de logro en el alumnado. De una motivación basada en logros externos se pasa a una motivación basada en logros internos.
- Existe una importante relación entre las variables de autonomía, felicidad y motivación de logro, representando la autonomía el eje de relación entre las tres variables.



- Un programa de intervención basado en la autonomía confirma que el alumnado adquiere mayor dominio de los contenidos del área de Educación Física, respecto a metodologías tradicionales. Aspecto que es altamente valorado por las familias, el propio alumno, el tutor y otros agentes educativos.
- Al aplicar un programa basado en la autogestión, los alumnos son conscientes de manera progresiva de sus errores, lo que provoca que, a su vez, sean más conscientes de sus logros. Favoreciendo el análisis crítico de su propio proceso de enseñanza.
- El uso de edublogs es una herramienta que, adecuadamente empleada, permite la toma de conciencia y adquisición de contenidos, favorece la participación del alumnado en la construcción de su propio aprendizaje, además de desarrollar el análisis crítico de los participantes.
- El empleo de una metodología basada en la autonomía proporciona un alto nivel de empatía entre los diferentes agentes implicados en el hecho educativo. Mejora el nivel de comunicación entre los alumnos, con los profesores, etc, así como el nivel de confianza en sí mismos y en los demás.
- El nivel de motivación de los alumnos es más alto, como consecuencia de ser responsables de la gestión de su aprendizaje. Lo que implica un incremento significativo de su participación en las tareas propuestas por el docente y por ellos mismos.
- Las TIC, como herramientas de enseñanza aprendizaje, constituyen una experiencia de interés del alumnado que inciden positivamente en su proceso de aprendizaje.
- Las familias reconocen la mejora que el alumnado ha experimentado en su formación integral, relacionando dicha mejora con el aprendizaje autónomo, en su mayor interés por los diferentes contenidos, en su felicidad, así como la mayor motivación por las herramientas empleadas.
- Los docentes perciben que los alumnos, que han participado en el grupo sometido al programa de autonomía, han mejorado su proceso de enseñanza y su rendimiento, con especial incidencia en el nivel atención en las clases.

7.2. Perspectivas futuras para la práctica profesional y la investigación

Como punto de partida, nuestra postura en torno a la práctica profesional se orienta a la puesta en marcha en el aula de una metodología basada en experiencias de interés y rizomas de aula. Entendemos que el docente ha de programar a partir de los intereses del alumnado. Aun así no podemos perder de vista las directrices marcadas por los documentos normativos propuestos por la administración. En este sentido, la administración propone las metas a alcanzar al finalizar la educación básica (Educación Primaria y Educación Secundaria) en forma de competencias básicas; y el docente dispone la manera de transmitir a su alumnado lo establecido a partir de dichos documentos normativos.

Consideramos que el interés inmediato del alumnado constituye nuestra realidad pedagógica, la clave y el motor del aprendizaje. Nuestra labor como docentes consiste en elevar los intereses de un aula al rango de área curricular, sin desmerecer la áreas que hasta el momento se imparten en nuestro sistema educativo. Las experiencias de interés de un aula (blogs, fútbol, cine,...) deben ser los ejes vertebradores de nuestras programaciones, conectándolos con las áreas propuestas por la administración. La autonomía en el aula se verá reforzada, y además el alumnado aprenderá feliz, atribuyendo sus éxitos a sus esfuerzos y progresos. Por otro lado, creemos que las dinámicas de clase deben encaminarse a un menor protagonismo docente, con breves pero claras intervenciones y un aumento considerable de las actuaciones y decisiones del alumnado. Es él quien debe decidir lo que hacer en el aula con la guía del profesorado. Entendemos como guía la oferta de posibles decisiones y las correcciones en un clima de confianza de los errores, retándoles e invitándoles a que se equivoquen plácidamente. Es, de este modo, cuando comenzarán a crearse y gestionarse rizomas significativos que aumentarán el interés del alumnado por aprender.

En relación a futuras investigaciones, queremos recalcar que la presente investigación es un estudio de casos y, por tanto, no tiene como objetivo la generalización de los resultados. Creemos que, este tipo de investigación, debería realizarse con grupos de alumnos/as en contextos diferentes, con docentes diferentes, ciclos y etapas diferentes, etc.

Consideramos que para que la investigación resulte enriquecedora, debe tratarse de un estudio de casos, por el amplio número de instrumentos empleados, y por ende, la gran cantidad de resultados e información que se puede llegar a recoger. No obstante, no descartamos investigaciones de tipo cuantitativo que puedan ayudar a contrastar y comparar los resultados



obtenidos. Entendemos que nuestro trabajo, al emplear una metodología mixta (cuantitativa y cualitativa) supone un importante avance en este tipo de investigaciones, no obstante el empleo de más herramientas de tipo cuantitativo permitiría obtener más información en determinadas variables.

En cuanto a los instrumentos, de manera concreta, recomendamos que se empleen sesiones autogestionadas, prolongadas en el tiempo, de manera que la investigación resulte, de este modo, más significativa desde el punto de vista temporal.

Otra de las recomendaciones es poner en marcha este estudio con dos grupos de alumnos de un mismo nivel e incluso niveles diferentes (para comprobar su progresión a lo largo de la etapa), en un mismo centro, para resaltar la validez de los resultados y comparar si los progresos entre unos y otros son similares. También se debería valorar la realización de un retest, al cabo de cierto tiempo, para comprobar la significación de las variables.

En definitiva, sería necesario ampliar el campo de la investigación en el ámbito de la Educación Física y la Educación Primaria en torno a experiencias de interés para poder obtener datos aún más fiables y contrastables.

7.3. Limitaciones del estudio

La principal limitación del trabajo se encuentra en la propia propuesta del programa de intervención y en las dificultades que conlleva su puesta en práctica por los docentes en general, ya que están poco familiarizados con metodologías basadas en experiencias de interés y rizomas de aula. Se trata de una metodología no conocida o al menos no programada de manera sistemática hasta el momento, por lo que requiere de un proceso de formación inicial del profesorado que desee emplearla o de la aplicación del programa. De hecho, en este trabajo, ha sido el investigador principal el encargado de aplicar el programa de intervención para garantizar la adecuada implementación del programa.

En esta línea, son muchas las dificultades que se pueden encontrar en determinados contextos educativos, con micropolíticas concretas, en los que no se acepten propuestas de cambio, tanto a nivel organizativo como a nivel curricular y didáctico. En nuestra investigación el contexto ha podido condicionar la puesta en práctica del estudio, al tratarse de un centro en el



que apenas existen incidentes o conflictos. Es posible que los resultados en otro contexto sean diferentes.

Por último, aunque nuestra investigación se ha centrado en tres variables, se ha priorizado en la variable de autonomía en el aprendizaje sobre las otras dos. En este sentido, debería ampliarse el proceso de investigación sobre las variables de felicidad y atribución de la motivación de logro, al objeto de conocer si los resultados son similares o no.





CAPÍTULO VIII: REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS





CAPÍTULO VIII: REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Abio, G. (Octubre, 2004). Motivación y aprendizaje de español como lengua extranjera. // *Encuentro do Curso de Letras CISE-CESMAC*, Maceió, Alagoas.
- Aebli, H. (2001); *Factores de la enseñanza que favorecen el aprendizaje autónomo*. Madrid: Narcea.
- Adell, J. y Castañeda, L. (2010). Los entornos personales de aprendizaje (PLEs): una nueva manera de entender el aprendizaje. En R. Roig y Fiorucci, M. (Eds). *Claves para la investigación e innovación y calidad educativas. La integración de las Tecnologías de la Información y la Comunicación y la Interculturalidad en las aulas*, 7-12 Roma: Marfil.
- Agüera, I. (2004). *Pedagogía Homeopática y creativa*. Madrid: Narcea.
- Alonso, J. (1995). *Orientación educativa: Teoría, evaluación e intervención*. Madrid: Síntesis.
- Angulo, J.F. (1993). La evaluación del proyecto curricular de centro o cómo ampliar la autonomía profesional del docente en tiempos de burocracia flexible. *Kikiriki*, 30, 41-48.
- Angulo Rasco, F. (1994). Innovación, cambio y reforma: algunas ideas para analizar lo que está ocurriendo. En Angulo, F. y Blanco, N. (coord.). *Teoría y desarrollo del currículum* (pág. 357-368). Málaga: Aljibe.
- Argyle, M. (1987). *The Psychology of Happiness*. New York: Methuen.
- Argyle, M. y Martin, M. (1991). The psychological causes of happiness en Strack. En M. Argyle y N. Schwartz. *Subjective Well Being an interdisciplinary perspective*, 56-69. London. Pergamon Press
- Atkinson, J.W. (1957). Motivational determinants of risk-taking behavior. *Psychological Review*, 64, 359-372
- Bailey, K. (1990). The use of diary studies in teacher education programs. En Richards, J. and Nunan, D. (Eds.), *Second Language Teachers Education* (pp. 215-226) Cambridge: University Press.
- Bailey, K. y Ochsner, R. (1983). A methodological review of the diary studies: windmill tilting or social science? En Bailey, K., Long, M. y Peck, S. (Eds.), *Second Language Acquisition Studies*, (pp. 188-198). Massachusetts: Newbury House.
- Baker, D. y Stauth, C. (2007). *Lo que sabe la gente feliz*. Barcelona: Urano.
- Balaguer, I., Castillo, I. y Duda, J.L. (2008); Apoyo a la autonomía, satisfacción de las necesidades, motivación y bienestar en deportistas de competición: un análisis de la teoría de la autodeterminación. *Revista de Psicología del Deporte*. Vol. 17 (1), 123-139.
- Bandura, A. (1977). *Social Learning Theory*. Englewood Cliffs: Prentice Hall.



- Barahona, U. (2009). Aprendizaje: un estudio etnográfico crítico sobre la experiencia subjetiva de estudiantes, maestros y directivos, en un contexto de educación superior de Bogotá, Colombia. *Entramado*, vol. 5, (2), 28-42.
- Barba, J. J. y López Pastor, V. M. (2007). Aprender a correr con autonomía como aprendizaje relevante en Educación Física. Experiencias en primaria y secundaria. Lecturas: EF y deporte. *Revista Digital*, 105 (11). Extraído el 27 de septiembre de 2007 desde www.efdeportes.com.
- Bassani, A. (2009). *Estrategias didácticas semi presenciales mediadas por las tecnologías de la información y la comunicación* (Tesis Doctoral). Universidad Rovira i Virgili: Tarragona.
- Behar, J. (1993). Aproximación al análisis textual informatizado. *Anuario de Psicología*, 59, 61-78.
- Bergala, A. (2007). *La hipótesis del cine. Pequeño tratado sobre la transmisión del cine en la escuela y fuera de ella*. Barcelona: Laertes educación.
- Beltrán, J. (1998). Claves psicológicas para la motivación y el rendimiento académico. En M. Acosta (Coord.), *Creatividad, motivación y rendimiento académico*, 39-54. Málaga: Aljibe.
- Bisquerra, R. (1989). *Métodos de investigación educativa. Guía práctica*. Barcelona: CEAC.
- Blanchflower, D.G. y Oswald, A.J. (2004). Well-being over time in Britain and the USA. *Journal of Public Economics*, 88 (7), 1359-1386.
- Blood, R. (2003). Diez consejos para una bitácora mejor. Recuperado de http://rebeccablood.net/essays/ten_tips_espanol.htm
- Bono, G. y McCullough, M.E. (2006). Positive responses to benefit and harm: Bringing forgiveness and gratitude into cognitive psychotherapy. *Journal of Cognitive Psychotherapy*, 20, 147-158.
- Bosch, M. (1996). *Autonomia i aprenentatge de llengües*. Barcelona: Graó.
- Boud, D., Cohen, R. y Walker, D. (2011). *El aprendizaje a partir de la experiencia: Interpretar lo vital y cotidiano como fuente de conocimiento*. Madrid: Narcea.
- Braslavsky, C. (2006). Diez factores para una educación de calidad para todos en el siglo XXI. *REICE. Revista Electrónica Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 4 (2), 84-101.
- Broner, M.A., & Tarone, E.E. (2001). Is it fun? Language play in a fifth-grade Spanish immersion classroom. *The Modern Language Journal*, 85(3), 363-379.
- Bueno, G. (2005). *El mito de la felicidad*. Barcelona: Sine Qua Non.
- Burguess, L., Cerpa, N. Cooper, J. y Sargent, J. (2000). Extending the viability of MICA (Model of Internet Commerce Adoption) as a metric for explaining the process of business adoption



- of Internet commerce. *International Conference on Telecommunications and Electronic Commerce*. Dallas: Estados Unidos de América. Febrero.
- Cañabate, D. y Zagalaz, M.L. (2010). Aportaciones del área de educación física a la competencia básica "Aprender a Aprender". *Retos. Nuevas tendencias en Educación Física, Deporte y Recreación*, 18, 852-859.
- Cañizares, J.M. y Carbonero, C. (2009). *Currículum de Educación Física en Primaria. Aclaraciones terminológicas al R.D. 1513/2006*. Sevilla: Wanceulen.
- Carbonell, J. (2001). El profesor innovador. En J. Carbonell, *La aventura de innovar. El cambio en la escuela*, 11-26. Madrid: Morata.
- Carver, C.S., Sutton, S.K. y Scheier, M.F. (2000). Action, emotion and personality: Emerging conceptual integration. *Personality and Social Psychology Bulletin*, 26, 741-751.
- Casas, G. (2004). El aprendizaje y las emociones. *Revista Tecnía. [en línea]* enero de 2004. Disponible en la World Wide Web: <http://www.ina.ac.cr/revista/pag27_aprendizaje.html>
- Castañeda, M.L. (2011). *Tecnologías digitales y el proceso de enseñanza-aprendizaje en la Educación Secundaria*. (Tesis Doctoral). Universidad Nacional de Educación a Distancia, Madrid.
- Castro Solano, A. (2010). *Concepciones teóricas acerca de la Psicología Positiva*. Buenos Aires: Paidós.
- Cecchini, J. A., y col. (2008). Metas sociales y de logro, persistencia- esfuerzo e intenciones de práctica deportiva en el alumnado de EF. *Psicothema*, 20 (2), 260-265.
- Cerezo, J.M. (2006). La blogosfera hispana: pioneros de la cultura digital. Fundación france telecom España. Recuperado de http://www.fundacionorange.es/areas/25_publicaciones/la_blogosfera_hispana.pdf
- Cervelló, E., y col. (2002). A social-cognitive approach to the study of coeducation and discipline in Physical Education Classes. *Revista Internacional de Ciencias Sociales y Humanidades*, 11, 43-64.
- Cid, S. (2008). El uso de estrategias de aprendizaje y su correlación con la motivación de logro en los estudiantes; REICE. *Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 6, (3), (pp 100-120).
- Claparède, E. (1975). La educación funcional. Madrid, Cátedra, Col. Clásicos, nº 110
- Clonan, S. M., y col. (2004). Positive psychology goes to school: Are we there yet? *Psychology in the Schools*, 41, 101-110.
- Contreras Domingo, J. (2007). "Personalizar la relación. Aperturas pedagógicas para personalizar la enseñanza". *Organización y Gestión Educativa*, 15, 4, 17-24.



- Cook, G. (2000). *Language learning, language play*. Oxford: Oxford University Press.
- Corno, L. (1986). The metacognitive control components of self-regulated learning. *Contemporary Educational Psychology*, 11, 333-346.
- Cowan, J. (2006). *On becoming an innovative university teacher, reflection an action* (second edition). Berkshire: Open University Press.
- Csikszentmihalyi, M. (1975). *Beyond boredom and anxiety*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Csikszentmihalyi, M. (1988). The flow experience and its significance for human psychology. En M. Csikszentmihalyi. *Optimal experience: Psychological studies of flow in consciousness* (15-35). New York: Cambridge University Press.
- Csikszentmihalyi, M. (1990). *Flow: The Psychology of Optimal Experience*. New York: Harper-Row.
- Csikszentmihalyi, M. (1997). *Fluir. Una psicología de la felicidad*. Barcelona: Kairós.
- Csikszentmihalyi, M. (1998). *Aprender a fluir*. Barcelona: Kairós.
- Da Silva, T. (2001) *Espacios de identidad*. Barcelona. Octaedro.
- De Burgos, M. (2007). Diseño y gestión de un programa de actividad física para personas mayores institucionalizadas: Un estudio de caso. (Tesis Doctoral). Universidad de Málaga, Málaga.
- Deci, E.L. y Ryan, R.M. (1980). The empirical exploration of intrinsic motivational processes. En L. Berkowitz, (Ed.) *Advances in experimental social psychology* (pp. 39-80). New York: Academic Press.
- Deci, E.L. y Ryan, R.M. (1985). The general causality orientations scale: Self-determination in personality. *Journal of researching personality*, 19, (109-134).
- Deci, E.L. y Ryan, R.M. (1991). A motivational approach to self: Integration in personality. En R. Dienst-Bier (Ed.), *Nebraska symposium on motivation: Perspectives on motivation*, vol. 38, pág. 237 – 288, Lincoln. University of Nebraska Press.
- Decreto 230/2007, de 31 de julio, por el que se establece la ordenación y las enseñanzas correspondientes a la educación primaria en Andalucía.
- Decroly, O. y Boon, G. (1965). *Iniciación General al Método Decroly*. Buenos Aires: Losada.
- De La Herrán, A. y Paredes, J. (2010). *Cómo enseñar en el aula universitaria*. Madrid: Pirámide.
- De La Torre, S. (coord.). (1997). *Cine formativo: Una estrategia innovadora para los docentes*. Barcelona: Octaedro.
- De Vita, A. (2008). Buscando una política más elemental: sostener capacidades, abrir posibilidades. *DUODA: Revista d'estudis feministes*, 35, 83-97.



- De la Fuente, J. (2004). Perspectivas recientes en el estudio de la motivación: la Teoría de la Orientación de Meta. *Revista Electrónica de Investigación Psicoeducativa*, 2 (1), 35-62.
- Deleuze, G. y Guattari, F. (1972). *Capitalismo y esquizofrenia I. Antiedipo* París: Minuit.
- Deleuze, G. y Guattari, F. (1980). *Capitalismo y esquizofrenia II. Mil pesetas*. París: Minuit.
- De Ketele, J.M. (1984). *Observar para educar*. Madrid: Aprendizaje-Visor.
- Díaz y cols. (2010). Estrategias de Aprendizaje para el Desarrollo de la Autonomía en Secundaria. Secretaría de Educación Básica de Jalisco: Programa de Estudio Secundaria. Asignatura Estatal.
- Diener, E. (1984). Subjective Well-being. *Psychological Bulletin*, 95, 542-575.
- Domínguez, J. M. (2006). *Apoyo social, integración y calidad de vida de la mujer inmigrante en Málaga*. (Tesis Doctoral). Universidad de Málaga, Málaga.
- Durán-Medina, J.F. (2009). *Los edublogs como agentes potenciadores de la motivación y favorecedores de las relaciones personales en los procesos de enseñanza-aprendizaje*. (Tesis Doctoral). Universidad Nacional a Distancia, Madrid.
- Durán-Medina, J.F. (2011). The contribution of the Edublog as a teaching strategy. *Electronic Journal of Research in Educational Psychology*, 9 (1), 331-356.
- Egbert, J. (2003). A Study of Flow Theory in the Foreign Language Classroom. *The Modern Language Journal*, 87 (4), 499-518.
- Escartí, A., y Cervelló, E. (1994). La motivación en el deporte. En I. Balaguer (Ed.), *Entrenamiento psicológico en deporte: Principios y aplicaciones* (pp. 61-90). Valencia: Albatros Educación.
- Escartí, A. y Brustad, R. (abril, 2000). El estudio de la motivación deportiva desde la perspectiva de la teoría de metas. Comunicación presentada en el *I Congreso Hispano-Portugués de Psicología*, Santiago de Compostela. España.
- Escobar, A. (2004). *Incidencia de la utilización de internet en el proceso de enseñanza-aprendizaje de los estudiantes de diversificado de los colegios de la ciudad de Guatemala*. (Tesis doctoral). Universidad de Guatemala.
- Estebarez García, A. (1994). Didáctica de la innovación curricular. Universidad de Sevilla. Secretariado de publicaciones.
- Fernández-Berrocal, P. y Extremera, N. (2009). La Inteligencia Emocional y el estudio de la felicidad. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 66 (23), 85-108.
- Fernández Domínguez, M. R. (2009). Construyendo nuestra felicidad para ayudar a construirla; *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 66, (23), 231-269.



- Fernández Rodicio, C.I. y Del Valle, C.H.C. (noviembre, 2012). Aprendizaje basado en los problemas de procesos psicológicos básicos: Emoción. Comunicación presentada en el I Congreso Virtual Internacional sobre Innovación Pedagógica y Praxis Educativa. "INNOVAGOGÍA 2012".
- Fernández Sierra, J. y Fernández Larragueta, S. (2006). La construcción del conocimiento profesional y la socialización de los psicopedagogos/as de centros noveles. *Revista de Educación*, 341. Septiembre-diciembre 2006, pp. 419-440
- Fernández Sierra, J. (2011). Gestión del concepto de calidad total; Apuntes inéditos Máster en Políticas y Prácticas de Innovación Educativa. Universidad de Almería.
- Festinger, L. (1954). A theory of Social Comparison Processes. *Human Relations*, 7, pp. 117-140.
- Florence, J. (1991). *Tareas significativas en Educación Física Escolar*. Barcelona: INDE.
- Fonseca, M.C. (2013). Los edublogs como elementos de un PLE; Edmetic. *Revista de Educación Mediática y TIC*, 1 (2), 21-40.
- Fordyce, M. W., (1977). Development of a program to increase personal happiness. *Journal of Counseling Psychology*, 24 (6), 511-521.
- Franganillo, J. y Catalán, M.A. (2005); Bitácoras y sindicación de contenidos: dos herramientas para difundir información. *Textos universitaris de biblioteconomia i documentació*. Recogido de <http://www.ub.es/bid/15frang2.htm>
- Fredrickson, B.L. (1998). What good are positive emotions? *Review of General Psychology*, 2, 300 – 319.
- Fredrickson, B.L. (2001). The role of positive emotions in positive psychology: The broaden-and build theory of positive emotion. *American Psychologist*, 26, 218-226.
- Freinet, C. (1976). *Por una escuela del pueblo*. Barcelona: Fontanella.
- Freinet, C. (1976b). *Técnicas Freinet de la Escuela Moderna*. México D.F.: Ed. Siglo XXI.
- Freire, P. (1974). *La educación como práctica de la libertad*. Buenos Aires: Siglo XXI.
- Freire, P. (1975). *Pedagogía del oprimido*. Madrid: Siglo XXI.
- Freksa, C. (1980). Communication about visual patterns by means of fuzzy characterizations. Congress of Psychology. XXIIInd Intern. Congress of Psychology, Leipzig, July.
- Frey, B.S. y Stutzer, A. (2000). Maximizing happiness? *German Economic Review*, 1 (2), 145-167.
- Gardner, H. (1987). *Estructuras de la mente. La teoría de las múltiples inteligencias*. México: F.C.E.



- Gardner, H. (junio, 2008). *Las cinco mentes del futuro*. Conferencia en Expogestión 2008, Bogotá (Colombia)
- García Areto, L. (2005). Bitácoras (weblogs) y educación. Recogido de world wide web <http://info.uned.es/catedraunesco-ead/editorial/p7-9-2005.pdf>
- García López, J. (2006). Aportaciones de la teoría de las atribuciones causales a la comprensión de la motivación para el rendimiento escolar. *Ensayos (21)*, 217-232.
- García, F.J. y Doménech, F. (2002). Motivación, aprendizaje y rendimiento escolar. *Revista Electrónica de Motivación y Emoción*, 1, (6), pp. 24-36. Recogido de <http://reme.uji.es/>
- García-Varcárcel, A. y Hernández, A. (2012). *Recursos tecnológicos para la enseñanza e innovación educativa*. Madrid: Síntesis.
- Gimeno, J. (Coord.). (2009). *Educación por competencias, ¿qué hay de nuevo?* Madrid: Morata.
- Girasol (2003). Un modelo para educar en la responsabilidad y la autonomía desde el área de educación física. *Tándem*, 13, 27-39.
- Godoy-Izquierdo, D. y Godoy, J.F. (2008). *Escala de felicidad actual-Versión niños. Versión experimental* (Texto inédito). Universidad de Granada.
- Goetz, J.P. y Lecomte M.D. (1985). *Etnografía y diseño cualitativo en investigación educativa*. Madrid : Morata.
- Gómez, A. y Gámez, S. (2010); "Influencia de las tareas semidefinidas en la percepción del alumnado en las clases de educación física"; CEP La Laguna. La Libreta - "Investigación e innovación en Educación Física Escolar"
- Gómez Rijo, A. (julio, 2010). Estrategias docentes para el desarrollo de la autonomía del alumnado en Educación Física para la etapa de Primaria. CEP La Laguna. La Libreta - "Investigación e innovación en Educación Física Escolar", 4, pp. 30-47
- González, R. y García, F.E. (2010). Propuesta de un modelo de medición del desarrollo de los blogs educativos. Una aplicación empírica al sistema educativo español. *Revista de formación e Innovación Educativa Universitaria*, 3 (1), 8-20.
- Gremmo, M. J. y Riley, P. (1995). Autonomy, self-direction and self access in language teaching and learning: the history of an idea. *System*, 23 (2), 151-164.
- Guerrero López, J.F. (1991). *Introducción a la investigación etnográfica en educación especial*. Salamanca: Amarú.
- Gutiérrez, M. (2000). Actividad física, estilos de vida y calidad de vida. *Revista de Educación Física*, 77, 5-14.
- Gutiérrez, L. y Denis, L. (1989). *La etnografía como metodología de investigación*. Caracas. Universidad Nacional Experimental "Simón Rodríguez".



- Haidt, J. (2000). The positive emotion of elevation. *Prevention and Treatment*, 3, pp. 1-5.
- Hammersley, M. y Atkinson, P. (1994). *Etnografía. Métodos de investigación*. Barcelona: Paidós.
- Heider, F. (1958). *The psychology of interpersonal relations*. Nueva York: Wiley.
- Hernández, F. (Octubre, 2005). Examinando la educación. *La Vanguardia*, pp. 1-4
- Hernández, F. (2010). La creatividad performática en el aula universitaria. Experiencias de aprendizaje que pueden favorecer la creatividad del estudiante universitario en actividades presenciales y no presenciales. En J. Paredes, y A. De la Herrán. *Cómo enseñar en el aula universitaria* (pp. 87-106). Madrid: Pirámide.
- Hernández, P. y García, L.A. (1991). *Psicología y enseñanza del estudio. Teorías y técnicas para potenciar las habilidades intelectuales*. Madrid: Pirámide.
- Hernández, B. y Valera, S. (2001). *Psicología Social Aplicada e Intervención Psicosocial*. Tenerife: Resma.
- Heron, J. (1990). *Helping the client*. London: Sage.
- Heron, J. (1991). Multi-modal learnings en D. Boud, R. Cohen y D. Walker, *El aprendizaje a partir de la experiencia: Interpretar lo vital y cotidiano como fuente de conocimiento*, (pp. 45-58). Madrid: Narcea.
- Heron, J. (1992). *Feeling and Personhood: Psychology in another key*. London: Sage.
- Herrera, M.A. (2002). Las Nuevas Tecnologías en el aprendizaje constructivo. *Revista Iberoamericana de Educación*, ISSN:1681-5653, en http://www.rieoei.org/tec_edu29.htm, recuperado en abril de 2006.
- Hervás, G. (2009). Psicología positiva: una introducción. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 66, (23), 23-41.
- Heylighen, F. (1992). Evolution, Selfishness and Cooperation. *Journal of Ideas*, 2, 70-76.
- Heylighen, F. (1992b). Selfish Memes and the Evolution of Cooperation. *Journal of Ideas*, 2, (77-84).
- Holec, H. (1981). *Autonomy in Foreign language learning*. Oxford: Pergamon.
- Huertas, J. A. (2012). Los efectos de los afectos en la motivación y en la autorregulación. *Ciencias Psicológicas VI* (1), 45-55.
- Imbernón, F. (2010). *Invariantes pedagógicas y la pedagogía Freinet cincuenta años después*. Barcelona: Graó.
- Jahoda, M. (1958). *Current concepts of positive; Mental Health*. New York: Basic Books.
- Jiménez, M., Lamb, T., y Vieira, F. (2007). *Pedagogy for Autonomy in Language Education in Europe - Towards a Framework for Learner and Teacher Development*. Dublin: Authentik.



- Jiménez, M.G., Godoy-Izquierdo, D. y Godoy, J.F. (2010). Relación entre los motivos de la práctica físico-deportiva y las experiencias de flujo en jóvenes: diferencias en función del sexo. *Universitas Psychologica* vol. 11 (3), (909-920).
- Julián, J.A. (2012). Motivación e intervención docente en la clase de educación física. *Tándem. Didáctica de la Educación Física*, 40, (7-17).
- Kemmis, S. y McTaggart, R. (1988). *Cómo planificar investigación-acción*. Barcelona: Laertes.
- Kemmis, S. y Robottom, I. (1981). Principles of procedure in curriculum evaluation. *Journal of Curriculum Studies*, 13, (2), 151-155.
- Kirk, A. Bélisle, M y McAlphine, L. (2003); Successful Strategies for Learning Engineering, Results of Student Survey, March 2003, en engineering (septiembre 2007) 48 pp
- Kosko, B. (1995). *Pensamiento Borroso*. Barcelona: España Crítica.
- Kosko, B. (2000). *El futuro borroso o el cielo en un chip*. Barcelona: España Crítica.
- Kumaravadivelu, B. (2003). *Beyond Methods: Macrostrategies for Language Teaching*. New Haven & London: Yale University Press.
- Lan, W. (1994). *Behavioural, motivational and metacognitive characteristics of self-monitoring learner*. (Unpublished manuscript). Texas: Tech University Lubbock.
- Lara, L. (2008) El zoquete rehabilitado (Entrevista a Daniel Pennac), *Cuadernos de pedagogía*, 385, 90-94.
- Lawther, J. (1983). *Aprendizaje de las Habilidades Motrices*. Barcelona: Paidós.
- Lee, D.Y., Park, S.H., Uhlemann, M.R. y Patsula, P. (1999). What makes you happy? A comparison of self-reported criteria of happiness between two cultures. *Social Indicators Research*, 50, (351-362).
- Lemos, M. (1999). Students goals and self-regulation in the classroom. *International Journal of Educational Research*, 31, (471-486).
- Lewin, K., Dembo, T., Festinger, L. y Sears, P.S. (1944). Levels of aspiration en J. M. Hunt (Ed.), *Personality and the behavioral disorders* (pp. 333-378). New York: Plenum Press.
- Little, D. (1990). Autonomy in language learning: Some theoretical and practical considerations. In I. Gathercole (Ed.), *Autonomy in language learning* (pp. 7-15). London: CILT.
- Little, D. (1991). *Learner autonomy 1: Definitions, Issues, and Problems*. Dublin: Authentik.
- Lipovetsky, G. (2003). *Metamorfosis de la cultura liberal. Ética, medios de comunicación, empresa*. Barcelona: Anagrama.
- Lorente, E. (2004). *Autogestión en Educación Física, un estudio de caso en Educación Secundaria* (Tesis Doctoral). Universidad de Barcelona, Barcelona.
- Lortie, D. (1975). *Schoolteacher: A sociological study*. Chicago: University of Chicago Press.



- Lyubomirsky, S., King, L.A. y Diener, E. (2005). The benefits of frequent positive affect: Does happiness lead to success? *Psychological Bulletin*, 131 (6), 803-851.
- Lyubomirsky, S. (2007). *The how of happiness*. London: Sphere.
- Lyubomirsky, S. (2008). *La ciencia de la felicidad: un método probado para conseguir el bienestar*. Barcelona: Urano.
- Mallart, J. (2008). Didáctica de la motivación, en De la Herrán, A. y Paredes J. (Coord). *Didáctica general*, (pp. 177-196). Madrid: McGrawHill.
- Manassero, M.A. y Vázquez, A. (1998). Validación de una escala de motivación de logro. *Psicothema*, 10, (2), 333-351.
- Manion, L. y Cohen, L. (1990). *Métodos de investigación educativa*. Madrid: La Muralla.
- Marchesi, A. (2007). *Sobre el bienestar de los docentes. Competencias, emociones y valores*. Madrid: Alianza Editorial.
- Markus, H. y Kitayama, S. (1991). Culture and the self: Implications for cognition, emotion and motivation. *Psychological Review*, 98, 224-253.
- Martínez, M. (1999). *La investigación cualitativa etnográfica en educación. Manual teórico-práctico*. México: Trillas.
- Martínez Rodríguez, J. B. (1995). ¿Tiene el alumnado posibilidad o derecho de realizar innovaciones?. En AA.VV. *Volver a pensar la educación*. (vol. 2), (pp. 96-118). Madrid: Morata.
- Maslow, A.H. (1943). A theory of human motivation. *Psychological Review*, 50, 370-396.
- Maslow, A.H. (1998). *El hombre autorrealizado. Hacia una psicología del ser*. Barcelona: Kairós.
- McClelland, D. y Burnham, D. (1976). Power is the great motivator. *Harvard Business Review*, vol. 81, pp. 100-110.
- McQuillan, J. y Conde, G. (1996). The conditions of flow in Reading: two studies of optimal experience; *Reading Psychology: An International Quarterly*, 17 (2), 109-135).
- Medina, A. y Castillo, S. (2003). *Metodología para la realización de Proyectos de Investigación y Tesis Doctorales*. Madrid. Universitas.
- Méndez, A. y cols (2012); "Autodeterminación y metas sociales: un modelo estructural para comprender la intención de práctica, el esfuerzo y el aburrimiento en Educación Física". *Aula Abierta* 2012, Vol. 40, 1, pp. 51-62. ICE. Universidad de Oviedo
- Mendler, A. N. (2004). *Cómo motivar a estudiantes pasivos y desinteresados*. Barcelona: CEAC.
- Michalos, A.C. (1980). Satisfaction and happiness. *Social Indicator Research*, 8, 385-422.
- Mitry, J. (1978). *Estética y psicología del cine. Las estructuras*. Madrid: Siglo XXI.



- Monereo, C. (2001). *Ser estratégico y autónomo aprendiendo. Unidades didácticas de enseñanza estratégica para la ESO*. Barcelona: Grao.
- Monereo, C. (2008). *Ser estratégico y autónomo aprendiendo Unidades didácticas de enseñanza estratégica para la ESO*. Barcelona: Grao.
- Mongelos, A. (2008). *Incidencia de un enfoque basado en la autonomía de aprendizaje en la adquisición del inglés*. (Tesis Doctoral). Universidad del País Vasco, Bilbao.
- Morales Cevidades, M.A. (2009). *La organización de actividades físico-deportivas en la Universidad: Un caso práctico*. (Tesis Doctoral). Universidad de Málaga, Málaga.
- Moreno, J. A. y Cervelló, E. (2003). Pensamiento del alumno hacia la Educación Física: su relación con la práctica deportiva y el carácter del educador. *Enseñanza*, 21, 345- 362.
- Moreno, J.A. y col. (2005). Motivación, disciplina, coeducación y estado de flow en educación física: diferencias según la satisfacción, la práctica deportiva y la frecuencia de práctica. *Cuadernos de Psicología del Deporte*, 5 (1-2), 225-243.
- Moreno, J. A., Hernández A., y González-Cutre, D. (2009). Complementando la teoría de la autodeterminación con las metas sociales: un estudio sobre la diversión en educación física. *Revista Mexicana de Psicología*, 26 (2), 213-222.
- Moreno, R. y Martínez, R. (2007). Aprendizaje autónomo. Desarrollo de una definición. *Acta Comportamental*, 15, (1), 51-62).
- Moreno, J.A., y cols (2008); Predicción de la motivación autodeterminada según las estrategias para mantener la disciplina y la orientación motivacional en estudiantes adolescentes de educación física; *Apuntes de Psicología*, Vol. 26, número 3, págs. 501-516.
- Moreno, J.A., González-Cutre, L.M. y Ruiz, L. (2009). Self-Determined Motivation and Physical Education Importance. *Human Movement*, 10 (1), 5–11.
- Moreno, J.A., Hernández, A. y González-Cutre, D. (2009). Complementando la teoría de la autodeterminación con las metas sociales: Un estudio sobre la diversión en Educación Física. *Revista Mexicana de Psicología*, vol. 26 (2), 213-222.
- Moreno, J.A., y cols (2010); Importancia de la valoración del comportamiento autónomo del practicante para el disfrute en programas de ejercicio físico acuático; *Cuadernos de Psicología del Deporte*, vol. 10, nº 1, pág. 57 - 70
- Moreno, J.A., Conde, C. y Sáenz López, P. (2012). Importancia del apoyo de autonomía en la figura del docente en educación física. *Tándem, Didáctica de la Educación Física*, 40, 18-27.
- Morín, E. (2001). *Los siete saberes necesarios para la educación del futuro*. Barcelona: Paidós.



- Murphy, P.K. y Alexander, P.A. (2000). A motivated exploration of motivation terminology. *Contemporary Educational Psychology*, 25, (43 – 57).
- Myers, D.G. (1992). *The Pursuit of Happiness*. New York: William Morrow.
- Navarro, M. y Ortega, E. (2012). Las TIC en educación, un abordaje integrador; Red Durango de Investigadores Educativos A.C. (eds); Colección Experiencias de investigación: Puntos de encuentro con el campo de la educación, Tomo cuatro. Ciudad de México.
- Ntoumanis, N. y Biddle, S.J.H. (1999). A review of motivational climate in psychical activity; *Journal of Sports Sciences*, 18, 275-290.
- Ntoumanis, N. (2005). A prospective study of participation in optional school physical education using a self-determination theory framework. *Journal Educational Psychology*, 97, 44-53.
- Oishi, S., Diener, E. y Lucas, R. E. (2007). The optimal level of well-being: Can we be too happy? *Perspectives on Psychological Science*, 2, 346-360.
- Oswald, A.J. (1997). Happiness and economic performance; *Forthcoming: Economic Journal*, 107, 1815-1831.
- Ovando, B. (2010). El blog como canal de comunicación en la enseñanza aprendizaje, estudio en la Escuela de Ciencias de la Comunicación. (Tesis doctoral). Universidad San Carlos de Guatemala.
- Oxendine, J.B. (1970). Emotional arousal and motor performance. *Quest*, 13, 23-30.
- Palacio, G. (abril, 2006). Los edublogs en la Universidad. [en línea]. Recogido de <http://www.bak.ehu.es>
- Papaioannou, A. (1998). Goal perspective, reasons for behaving appropriately, and self-reported discipline in physical education lessons. *Journal of Teaching in Physical Education*, 17, 421-441.
- Pardo, A. y Alonso, J. (1990). *Motivar en el aula*. Madrid: Servicio de publicaciones Universidad Autónoma de Madrid.
- Parducci, A. (1968); The relativism of absolute judgements. *Scientific American*, 219, 84-90.
- Patton, M. Q. (1990). *Qualitative Evaluation and Research Methods* (2nd ed.). Newbury Park, CA: Sage Publications.
- Peiró, A. (2006). Happiness, satisfaction and socio-economic conditions: Some international evidence. *The Journal of Socio-Economics*, 35, 348-365.
- Pekrun, R. (1992). The impact of emotions on learning and achievement: Towards a theory of cognitive/motivational mediators. *Applied Psychology: An International Review*. 41(4):359-376.
- Pennac, D. (2008). *El mal de escuela*. Barcelona: Mondadori.



- Pereira, L. (2008). Hipertextos fracto-rizomático un alternativa para el aprendizaje Autogestionado desde la perspectiva de la complejidad. *COMPLEXUS Revista de Complejidad, Ciencia y Estética*, 1, (4), pp. 123-150.
- Pérez, G. (1994). *Investigación cualitativa. Retos e interrogantes*. Madrid: La Muralla.
- Pérez Gómez, A.I. (2011). La naturaleza y sentido de las competencias básicas. Apuntes inéditos Máster políticas y prácticas de innovación educativa; Universidad de Almería y Universidad de Málaga.
- Pérez Serrano, G. (1998). *Investigación Cualitativa. Retos e interrogantes. Métodos*. Madrid: Muralla.
- Pérez Gómez, A.I. y Gimeno Sacristán, J. (1990). *Comprender y transformar la enseñanza*. Madrid: Morata.
- Perrenoud, P. (1990). La construcción del éxito y del fracaso escolar: hacia un análisis del éxito, del fracaso y de las desigualdades como realidades construidas por el sistema escolar; Madrid: Morata.
- Perrenoud, P. (1993). El sentido del trabajo y el trabajo sobre el sentido en la escuela. *Cahiers padagogiques*, 314-315, 23-27.
- Perrenoud, P. (2006). *El oficio de alumno y el sentido del trabajo escolar*. Madrid: Popular.
- Peterson, C., Park, N. y Seligman, M. E. (2005). Orientations to happiness and life satisfaction: The full life versus the empty life. *Journal of Happiness Studies*, 6 (1), 25-41.
- Peterson, C., Park, N. (2009). Achieving and sustaining a good life. *Perspective on Psychological Science*, 4, 422-428.
- Pintrich, P.R. (1989). The dynamic interplay of student motivation and cognition in the college classroom; In C. Ames y M. L. Maher (Eds). *Advances in motivation and achievement; Motivation enhancing environments* (vol. 6, pp. 117-160) Greenwich: JAI Press.
- Pintrich, P.R. y DeGroot, E. V. (1990). Motivational and self-regulated learning components of classroom academic performance. *Journal Educational Psychology*, 82, 33-40.
- Pintrich, P.R. y García, T. (1991). Student goal orientation and self-regulation in the college classroom; En M. L. Maher y P. R. Pintrich (Eds). *Advances in motivation and achievement*, (vol. 7, pp. 371-402) Greenwich: JAI Press.
- Pintrich, P.R., Smith, D., García, T. y McKeachie, W. J. (1991). A manual for the use of the Motivated Strategies for Learning Questionnaire (MSLQ). (Technical Report No. 91-B-004), Ann Arbor, MI: University of Michigan, National Center for Research to Improve Postsecondary Teaching and Learning.



- Pintrich, P.R., y Wolters, C. (2000). The relation between goal orientation and student's motivational beliefs and self-regulated learning. *Learning Individual Differences*, 8, 211-238.
- Prieto, P, Domínguez, F., San Luis, C. (2000). Algunas consideraciones sobre el uso de escalas en la medida de la psicología. *Quaderns digitals.net*, vol. 10, pp. 3-17.
- Real Academia Española. (2001). Diccionario de la lengua española (22.a ed.). Madrid, España
- Real Decreto 1513/2006, de 7 de diciembre, por el que se establecen las enseñanzas mínimas de la Educación primaria.
- Reeve, J. (2006). Extrinsic rewards and inner motivations; en C. Weinstein y T. L. Good (Eds), *Handbook of classroom management: Research, practice and contemporary issues* (645-664). Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum.
- Reinboth, M., y Duda, J., L. (2006). Perceived motivational climate, need satisfaction and indices of well-being in team sports: A longitudinal perspective. *Psychology of Sport and Exercise*, 7 (3), 269-286.
- Rincón del, D. y otros (1995). Técnicas de investigación en Ciencias Sociales. Madrid: Dykinson.
- Rivera, M. (febrero, 2007). Los blogs como estrategia docente para la motivación de los estudiantes. En *Primer Congreso Puertorriqueño de Blogs Educativos*. Universidad de Puerto Rico, Colegio de Mayagüez.
- Roberts, G. C. (1992). Motivation in sport and exercise: Conceptual constraints and conceptual convergence. En G. C. Roberts (Ed.), *Motivation in sport and exercise* (pp. 3-30). Champaign IL: Human Kinetics.
- Roces, C., Tourón, J. y González, M. C. (1995). Validación preliminar dl CEAM II. *Psicológica*, 16, 347-366.
- Roces, C. y González, M. C. (1998). Capacidad de autorregulación del proceso de aprendizaje; en J. C. González-Pienda y J. C. Núñez (Coords). *Dificultades del aprendizaje escolar*, (57-72). Madrid: Pirámide.
- Rochais, A. (1997). La persona y su crecimiento. Fundamentos antropológicos y psicológicos de la formación. PRH-INTERNACIONAL (Personalidad y Relaciones Humanas). Ed. Reynés Madrid España, pp. 235-236.
- Rodríguez Fuentes, G. (2009). *Motivación, estrategias de aprendizaje y rendimiento académico en estudiantes de ESO*. (Tesis Doctoral). Universidad de La Coruña, La Coruña.
- Rodríguez Martínez, D. (2006). Dimensión institucional, cultural y micropolítica: claves para entender las organizaciones educativas. *Revista electrónica interuniversitaria de formación del profesorado*, 9 (1), 1-14.



- Rodríguez Martínez, D. (2010). *La escuela como organización*. Apuntes inéditos del Máster Políticas y prácticas de innovación educativa. Universidad de Almería.
- Rodríguez Martínez, D. (2010). *Teorías sobre organización escolar*. Apuntes Máster Políticas y prácticas de innovación educativa. Universidad de Almería.
- Rodríguez, G., Gil, J. Y García, E. (1996). *Metodología de la investigación cualitativa*. México D.F.: Aljibe.
- Roig, R. I. (2001). *La articulación de las TIC. en la educación: Análisis y valoración de las páginas web de centros escolares de Primaria*. (Tesis Doctoral). Universidad de Alicante, Alicante.
- Rogers, C.R. (1963). Actualizing tendency in relation to movies and to consciousness; *Symposium on motivation*. Lincoln: University of Nebraska Press.
- Rosellini, R. (2001). *Un espíritu libre no debe aprender como esclavo*. Barcelona: Paidós.
- Rotter, J.B. (1954). *Social learning and clinical psychology* (Edición 1866). Englewood Cliffs: Prentice Hall.
- Rousseau, J. (1762). *Émile ou de L'Éducation*; Garnier Frères, Libraires Éditeurs, París.
- Rudduck, J. (1999). Los problemas de la innovación y del cambio. El desarrollo de la participación y la comprensión. Sevilla. MCEP
- Rué, J. (2009). *El aprendizaje autónomo en Educación Superior*. Madrid: Narcea.
- Ruiz, A. y col. (Grupo LACE HUM 109, Laboratorio para el análisis del cambio educativo) (1999). Introducción al estudio de casos en educación; Facultad de Ciencias de la Educación; Universidad de Cádiz.
- Ruiz, L. M. (1987). *Desarrollo motor y actividades físicas*. Madrid: Gymnos.
- Ryff, C.D. (1989). Happiness is everything, or .s it? Explorations on the meaning of psychological well-being; *Journal of Personality and Social Psychology*, 57, 1069-1081.
- Sáenz, J.M. (2010). Utilización de las TIC en el proceso de enseñanza-aprendizaje, valorando la incidencia real de las tecnologías en la práctica docente. *Revista Docencia e Investigación*, 20, 183-204.
- Sage, G. and Loudermilk, S. (1979). The female athlete and role conflict. *Research Quarterly*, 50, 88-96.
- Salamanca, A.B. y Martín-Crespo, C. (2007); El diseño en la investigación cualitativa. *Nure Investigación*, 26. 1-6.
- Salinas, J. (septiembre, 2008). Innovación educativa y uso de las TIC. Sevilla. Universidad Internacional de Andalucía



- Salinas, M.I. y Viticcioni, S.M. (2008). Innovar con blogs en la enseñanza universitaria presencial; EDUTEC. *Revista Electrónica de Tecnología Educativa*, 27. 2-7
- Salinero, J.J., Ruiz, G., Sanchez, F. (2006). Orientación y clima motivacional, motivación de logro, atribución de éxito y diversión en un deporte individual. *Revista Apunts Educación Física y Deportes*, 65, pp. 100-104.
- Salovey, P., Mayer, J. D. y Caruso, D. (2002). The positive psychology of emotional intelligence. En C.R. Snyder y S.J. Lopez (Eds.), (pp. 159-171). *The handbook of positive psychology*. New York: Oxford University Press.
- Sallis, J. F., y McKenzie, T. L. (1991). Physical education's role in public health. *Research Quarterly for Exercise and Sport*, 62, 124-137.
- Sanguinetti, J.J. (1994). *Lógica*. Pamplona: Ediciones Universidad de Navarra.
- Santos Guerra, M.A. (1990). *Hacer visible lo cotidiano*. Madrid: Akal.
- Santos Guerra, M.A. (1999). Organización para el desarrollo profesional. Málaga. Profesorado. *Revista de currículum y formación del profesorado* 3, (1), 1-15.
- Santos Guerra, M.A. (1999). Las trampas de la calidad. *Acción Pedagógica*, 8, (2), 78-81
- Santos Guerra, M.A. (2003). Dime cómo evalúas y te diré qué tipo de profesional y de persona eres. *Enfoques Educativos*, 5 (1), 69-80.
- Santos Guerra, M.A. (2009). *La pedagogía contra Frankenstein y otros textos frente al desaliento educativo*. Barcelona: Graó.
- Sanz Gil, M. (2003). Las tecnologías de la Información y Comunicación y la autonomía de aprendizaje de lenguas. Análisis crítico y estudio de casos en el aprendizaje del FLE". (Tesis Doctoral). Universidad Jaime I.
- Scanlan, T.K. and Simons, J.P. (1992). The construct of sport enjoyment. En G. C. Roberts (Ed.). *Motivation in sport and exercise* (pp. 199-216). Champaign IL: Human Kinetics.
- Schmidt, R.A. (1982). *Motor control and learning: a behavioral emphasis*. Champaign: Human Kinetics Publishers.
- Schmidt, R. y Savage, W.E. (1992). Challenge, skill and motivation. *PSAA*, 22, 14-28.
- Schunk, D. H. (1991). *Learning theories. Art educational perspective*. New York: Mcmillan.
- Schuell, T.J. (1990). Phases of meaningful learning. *Review of Educational Research*, 60, 531-547.
- Schunk, D.H.y Zimmerman, B.J. (1994); Self-regulation of learning performance. Issues and educational applications; Hillsdale, NJ, Erlbaum
- Segura, M.C. y Ramos, V. (2009). Psicología de la Felicidad. *Av. Psicol.* 17 (1), pp. 9-22.
- Seligman, M. (1983). *La indefensión*. Madrid: Debate.



- Seligman, M. y Csikszentmihalyi, M. (2000). Positive Psychology: An Introduction. *American Psychologist*, 55 (1), 5-14.
- Seligman, M. (2002). *Authentic Happiness*. Nueva York: Free Press.
- Seligman, M. (2003). *La auténtica felicidad*. Barcelona: Vergara.
- Seligman, M. (2005). *La auténtica felicidad. La nueva psicología positiva revoluciona el concepto de felicidad*. Barcelona: Ediciones B.
- Simons, H. (1987). *Getting to Know Schools in a Democracy. The Politics and Process of Evaluation*. London: The Falmer Press.
- Simons, H. (1989). Ethics of Case Study in Educational Research and Evaluation, en R. G. Burgess (Ed.), *The ethics of educational research* (pp. 114-138). London: The Falmer Press.
- Sinclair, B. (2000). Learner Autonomy: the Next Phase? In B. Sinclair, I. McGrath & T. Lamb (Eds.), *Learner Autonomy, Teacher Autonomy: Future Directions* (pp. 4-14). Harlow: Pearson Education Limited.
- Sotil, A., y col. (2008). Efectos de un programa para desarrollar la inteligencia emocional en alumnos del sexto grado de educación primaria. *Revista IIPSI*, 11, (2), 55-65.
- Stake, R.E. (1995). *The art of case study research*. Thousand Oaks: CA, Sage publications.
- Standage, M., Duda, J.L. y Ntoumanis, N. (2006). Student's motivational processes and their relationship to teacher ratings in school physical education: A self-determination theory approach. *Research Quarterly for Exercise and Sport*, 77, 100-110.
- Tarone, E.E. (2000). Getting serious about language play: Language play, interlanguage variation, and SLA. En B. Swierzbinska, F. Morris, M. Anderson, C. Klee y E. Tarone (Eds), *Interaction of social and cognitive factors in SLA: Proceedings of the 1999 Second Language Research Forum* (pp. 31-54). Somerville: Cascadilla Press.
- Taylor, S.J. y Bogdan, R. (1986). *Introducción a los métodos cualitativos de investigación*. Barcelona: Paidós.
- Thorndike, E.L. (1920). Intelligence and its uses. *Harper's Magazine*, 140, pp. 227-235.
- Tíscar, L. (2005). Blogs para educar. Usos de los blogs en una pedagogía constructivista. *Telos: Cuadernos de comunicación e innovación*, 65, 86-93.
- Toro, P. (2011). *Los recursos de internet como estrategia de enseñanza y aprendizaje en la Educación Plástica y Visual*. (Tesis Doctoral). Universidad Complutense, Madrid.
- Torrano, F. y González, M. (2004). *Revista Electrónica de Investigación Psicoeducativa*, 2 (1), 1-34.



- Torre, E. (1997). *La actividad físico-deportiva extraescolar y su interrelación con el área de Educación Física en el alumnado de Enseñanzas Medias*. (Tesis Doctoral). Universidad de Granada.
- Ugartetxea, J. (2002). La metacognición, el desarrollo de la autoeficacia y la motivación escolar. *Revista de Psicodidáctica*, 13, pp. 49-74.
- Valero, J. (2007). Las inteligencias múltiples. Evaluación y análisis comparativo entre Educación Infantil y Educación Primaria. (Tesis Doctoral). Universidad de Alicante.
- Van Esch, K., y St. John, O. (2003). *A Framework for Freedom. Learner Autonomy in Foreign Language Education* (Vol. 8). Frankfurt: Peter Lang.
- Van Manen, M. (2004). *El tono en la enseñanza. El lenguaje de la pedagogía*. Barcelona: Paidós.
- Van Vaalen, M. (2010). Geluk op school (Happiness at School). Source Master Thesis Faculty of Social Sciences. Erasmus University Rotterdam, Netherlands. Recogido de http://worlddatabaseofhappiness.eur.nl/hap_bib/freetexts/vanvaalen_m_2010_pdf
- Veenhoven, R. (1991). Is happiness relative? *Social Indicators Research*, 24, 1-34.
- Veenhoven, R. (1994). El estudio de la satisfacción con la vida. *Intervención Psicosocial*, 3 (9), 87-116.
- Viciano, J. (2002). *Planificar en Educación Física*. Barcelona: INDE.
- Vidiella, J. (2009). *Prácticas de Corporización y pedagogías de contacto: una aportación a los Estudios de Performance*. (Tesis Doctoral). Universidad de Barcelona.
- Vygotsky, L. S. (1978). *Mind in society. The development of higher psychological processes*. Harvard: University Press.
- Walker, R. (1983). La realización de estudios de casos en educación. Ética, teoría y procedimientos, en W. B. Dockrell, y D. Hamilton (Comps.), *Nuevas reflexiones sobre la investigación educativa* (42-82). Madrid: Narcea.
- Weiner, B. (1974). *Achievement motivation and attribution theory*. Morriston: General Learning Press.
- Weiner, B. (2000). *Intrapersonal and interpersonal theories of motivation an emotion*. Nueva York: Academic Press.
- Weinstein, C. E. (1988). Executive control processes in learning: Why Knowing about how to learn is not enough. *Journal of college reading and learning*, 21, 48-56.
- Wenger, E. (2001). *Comunidades de práctica: aprendizaje, significado e identidad*. Barcelona: Paidós.
- Woods, P. (1987). *La escuela por dentro: la etnografía en la investigación educativa*. Barcelona: Paidós.



- Woolfolk, E.A. (1999). *Psicología educativa*. México: Prentice Hall Hispanoamérica.
- Zabalza, M.A. (2004). *Diarios de clase: un instrumento de investigación y desarrollo profesional*. Madrid: Narcea.
- Zanotti, G.J. (2003). Filosofía para filósofos. Recogido de <http://www.economia.ufm.edu.gt/ProfesoresInvitados/Zanotti/Filosof%C3%ACa%20para%20filosofos.htm>
- Zimmerman, B.J. y Bandura, A. (1994). Impact of self-regulatory influences on writing course attainment. *American Educational Research Journal*, 31, 845-862.
- Zimmerman, B.J. y Schunk, D.H. (1989). Self-Regulated Learning and Academic Achievement. Theory, Research, and Practice Educational Psychologist, 25 (1), pp. 3-17.
- Zimmerman, B.J. y Martínez-Pons, M. (1986). Development on a structured interview for assessing student of self-regulated learning strategies. *American Educational Research Journal*, 23, 614-628.
- Zimmerman, B.J. y Martínez-Pons, M. (1988). Construct validation of a strategy model of student self-regulated learning. *Journal Educational Psychology*, 80, 284-190.





ÍNDICE DE TABLAS, FIGURAS E IMÁGENES





ÍNDICE DE TABLAS

Tabla 1. Características de un edublog (Fonseca, 2008)	46
Tabla 2. Adaptación de las 14 reglas fundamentales del programa cognitivo-conductual de mejora de la felicidad diseñado por Fordyce (1977, 1983)	54
Tabla 3. Macroestrategias y microestrategias de aprendizaje elaboradas por la Secretaría de Educación Básica de Jalisco (2010)	70
Tabla 4. Relación de capacidades y habilidades de acuerdo a la competencia de aprender a aprender (Cañabate y Zagalaz, 2010)	79
Tabla 5. Aportaciones del área de Educación Física a la competencia de aprender a aprender (Cañabate y Zagalaz, 2010)	81
Tabla 6. Clasificación de fortalezas VIA (Peterson y Park, 2009)	115
Tabla 7. Componentes básicos de la motivación académica (Pintrich y DeGroot, 1990)	133
Tabla 8. Atribuciones causales ante el éxito y ante el fracaso y reacciones afectivas (Rodríguez Fuentes, 2009)	136
Tabla 9. Fases del aprendizaje significativo (Schuell, 1990)	142
Tabla 10. Características de los edublogs y relaciones con autonomía, motivación y felicidad (Adaptada de Palacio, 2006)	160
Tabla 11. Consejos en el uso de blogs relacionados con la autonomía, la motivación y la felicidad (Adaptada de Blood, 2002)	161
Tabla 12. Clasificación de los siete principios en etapas (González Sánchez y García Muiña, 2010) ...	163
Tabla 13. Fases para el desarrollo de experiencias de interés en el aula (Elaboración propia)	169
Tabla 14. Principios éticos (Tomados y adaptados por LACE de Simons, 1987, 1989; Kemmis y Robottom, 1981; y Angulo, 1993)	194
Tabla 15. Sistema de categorías y subcategorías	213
Tabla 16. Definición de subcategorías de Autonomía en el Aprendizaje (AE)	214
Tabla 17. Definición de subcategorías de Felicidad en el Aprendizaje (FA)	215
Tabla 18. Definición de subcategorías de Atribución de la Motivación de Logro (AML)	215
Tabla 19. Definición de subcategorías de Edublogs (EB)	216
Tabla 20. Rangos Prueba de Mann-Whitney Grupos Control y Experimental	228
Tabla 21. Estadísticos de contraste (b). Prueba de Mann-Whitney Grupos Control y Experimental	228
Tabla 22. Estadísticos de contraste (a). Prueba de Kolmogorov-Smirnov para dos muestras	229



Tabla 23. Prueba de los Rangos con signo Wilcoxon Grupo control.....	230
Tabla 24. Estadísticos de contraste (c). Wilcoxon grupo control	230
Tabla 25. Prueba de los Rangos con signo Wilcoxon Grupo experimental.....	231
Tabla 26. Estadísticos de contraste (c). Wilcoxon grupo experimental.....	231
Tabla 27. Rangos Prueba Mann-Whitney Grupos Control y Experimental	233
Tabla 28. Estadísticos de contraste (b). Grupos Control y Experimental.....	233
Tabla 29. Estadísticos de contraste (a). Prueba Kolmogorov-Smirnov para dos muestras.....	234
Tabla 30. M1. Matriz de resultados Docentes Especialistas en Educación Física (peso relativo de cada colaborador)	237
Tabla 31. M2. Matriz de resultados Docentes Especialistas de Educación Física (peso relativo de cada indicador)	239
Tabla 32. M3. Matriz de resultados de Docentes de la Universidad de Jaén (peso relativo de cada colaborador)	240
Tabla 33. M4. Matriz de resultados de Docentes de la Universidad de Jaén (peso relativo de cada indicador).....	241
Tabla 34. M5. Matriz de resultados Alumnado de Educación Física en Prácticas de la Universidad de Jaén (peso relativo de cada colaborador).....	242
Tabla 35. M6. Matriz de resultados Alumnado de Educación Física en Prácticas de la Universidad de Jaén (peso relativo de cada indicador)	243
Tabla 36. Matriz de puntuaciones de variables de investigación de Docentes Especialistas en Educación Física	244
Tabla 37. M8. Matriz de porcentajes de variables de investigación de Docentes Especialistas en Educación Física.....	245
Tabla 38. M9. Matriz de puntuaciones de variables de investigación de Docentes de la Universidad de Jaén.....	246
Tabla 39. M10. Matriz de porcentajes de variables de investigación de Docentes de la Universidad de Jaén.....	247
Tabla 40. M11. Matriz de puntuaciones de variables de investigación de Alumnado de Educación Física en Prácticas de la Universidad de Jaén.....	248
Tabla 41. M12. Matriz de porcentajes de variables de investigación de Alumnado de Educación Física en Prácticas de la Universidad de Jaén	249
Tabla 42. M13. Matriz de puntuaciones de variables de investigación de la Entrevista al Inspector de Educación.....	251
Tabla 43. M14. Matriz de porcentajes de variables de investigación de la Entrevista al Inspector de Educación.....	251



Tabla 44. M15. Matriz de puntuaciones de variables de investigación de la Entrevista a la Directora del centro	252
Tabla 45. M16. Matriz de porcentajes de variables de investigación de la Entrevista a la Directora del centro	252
Tabla 46. M17. Matriz de puntuaciones de variables de investigación de las Entrevistas a familias	253
Tabla 47. M18. Matriz de porcentajes de variables de investigación de las Entrevistas a familias	254
Tabla 48. M19. Matriz de puntuaciones de variables de investigación de la Entrevista al Docente Informante	255
Tabla 49. M20. Matriz de porcentajes de variables de investigación de la Entrevista al Docente Informante	255
Tabla 50. Evidencias blog colectivo http://elauladelafelicidad.blogspot.com 1	256
Tabla 51. Evidencias blog colectivo http://elauladelafelicidad.blogspot.com 2	257
Tabla 52. Evidencias blog colectivo http://auladelafelicidad6.blogspot.com	258
Tabla 53. Evidencias blogs individuales Educación Primaria	259
Tabla 54. Evidencias blog individual http://muevetediviertete.blogspot.com 1	263
Tabla 55. Evidencias blog individual http://muevetediviertete.blogspot.com 2	264
Tabla 56. Evidencias blog individual http://alicia-diviertetejugando.blogspot.com	265
Tabla 57. Evidencias blog individual http://divirtirosjugando.blogspot.com	266
Tabla 58. Evidencias blog individual http://belen-muevetucuerpoconeldeporte.blogspot.com	267
Tabla 59. Evidencias blog individual http://elena-educatufisico.blogspot.com	269
Tabla 60. Evidencias blog individual http://httpunbuendia.blogspot.com.es/ 1	271
Tabla 61. Evidencias blog individual http://httpunbuendia.blogspot.com.es/ 2	271
Tabla 62. Evidencias blog individual http://irenegarciaserrano.blogspot.com	272
Tabla 63. Evidencias blog individual http://miguel-laeducacinfisicaenmicolegio.blogspot.com.es/	273
Tabla 64. Evidencias blog individual http://disfruta-natalia.blogspot.com	273
Tabla 65. Evidencias blog individual http://laeducacionfisicaelblogdepabloguarino.blogspot.com.es/ ...	275
Tabla 66. Evidencias blog individual http://ungimnasioespecial.blogspot.com	276
Tabla 67. Evidencias blog individual http://tucuerpopidesalsapaula.blogspot.com	277
Tabla 68. Evidencias blog individual http://laefisica.blogspot.com	279
Tabla 69. Evidencias blog individual http://unmundoporrecorrer-pedro.blogspot.com 1	280



Tabla 70. Evidencias blog individual http://unmundoporrecorrer-pedro.blogspot.com 2.....	280
Tabla 71. Evidencias blog individual http://pilar-adelgaza.blogspot.com	281
Tabla 72. Evidencias blog individual http://laefisicayeldeporte.blogspot.com	282
Tabla 73. Evidencias blog individual http://eldeportediver.blogspot.com	284
Tabla 74. Evidencias blog individual http://sergioylosdeportes.blogspot.com	286
Tabla 75. Evidencias blog individual http://tamara-educacionfisica.blogspot.com	287
Tabla 76. Evidencias http://wikar.wikispaces.com	288
Tabla 77. Evidencias Programa de Radio “El aula de la felicidad” (Sección “Feliz Físico”).....	294
Tabla 78. Evidencias o resultados relevantes de la sesión autogestionada hockey 1 (Cuaderno de campo)	299
Tabla 79. Evidencias o resultados relevantes de la sesión autogestionada hockey 1 (Comentarios del alumnado)	300
Tabla 80. Evidencias o resultados relevantes de la sesión autogestionada hockey 2 (Cuaderno de campo)	301
Tabla 81. Evidencias o resultados relevantes de la sesión autogestionada hockey 2 (Comentarios del alumnado)	301
Tabla 82. Evidencias o resultados relevantes de la sesión autogestionada hockey 3 (Cuaderno de campo)	302
Tabla 83. Evidencias o resultados relevantes de la sesión autogestionada indiana 4 (Cuaderno de campo)	303
Tabla 84. Evidencias o resultados relevantes de la sesión autogestionada indiana 4 (Comentarios del alumnado)	304
Tabla 85. Evidencias o resultados relevantes de la sesión autogestionada indiana 5 (Cuaderno de campo)	305
Tabla 86. Evidencias o resultados relevantes de la sesión autogestionada indiana 5 (Comentarios del alumnado)	306
Tabla 87. Evidencias o resultados relevantes de la sesión autogestionada indiana 6 (Cuaderno de campo)	307
Tabla 88. Evidencias o resultados relevantes de la sesión autogestionada palas 6 (Comentarios del alumnado).....	307
Tabla 89. Evidencias o resultados relevantes de la sesión autogestionada palas 7 (Cuaderno de campo)	308
Tabla 90. Evidencias o resultados relevantes de la sesión autogestionada palas 7 (Comentarios del alumnado).....	308



Tabla 91. Evidencias o resultados relevantes de la sesión autogestionada fresbe 8 (Cuaderno de campo)	309
Tabla 92. Evidencias o resultados relevantes de la sesión autogestionada fresbe 8 (Comentarios del alumnado).....	311
Tabla 93. Evidencias o resultados relevantes de la sesión autogestionada fresbe 9 (Cuaderno de campo)	311
Tabla 94. Evidencias o resultados relevantes de la sesión autogestionada fresbe 9 (Comentarios del alumnado).....	312
Tabla 95. Evidencias o resultados relevantes de la sesión autogestionada expresión corporal 10 (Cuaderno de campo)	313
Tabla 96. Evidencias o resultados relevantes de la sesión autogestionada expresión corporal 10 (Comentarios del alumnado).....	313

ÍNDICE DE FIGURAS

Figura 1. Clasificación blogs, weblogs o bitácora (Durán, 2009) adaptada	43
Figura 2. Variables personales y contextuales más relevantes que influyen en la motivación del estudiante (García Doménech, 2002)	49
Figura 3. Proceso de adquisición de autonomía en el aprendizaje mediante experiencias de interés (Elaboración propia)	74
Figura 4. Proceso de construcción de tareas para evaluar competencias (Elaboración propia)	88
Figura 5. Factores que inciden en el desarrollo de la autonomía en el aula (Rué, 2009).....	90
Figura 6. Determinantes de satisfacción con la vida (Veenhoven, 1994)	100
Figura 7. Secuencia explicativa de la implicación/evitación de la tarea (Rodríguez Fuentes, 2009).....	126
Figura 8. Valoración motivacional de la tarea de estudio (Rodríguez Fuentes, 2009).....	126
Figura 9. Principales elementos de la Educación Primaria, aprendizajes y ritmos, dependientes de las experiencias de interés (Elaboración propia)	150
Figura 10. Cuatro modalidades de aprendizaje a partir de la experiencia (Heron, 1990, 1991, 1992) ...	166
Figura 11. Flujo de experiencias de interés para el desarrollo de la autonomía, la felicidad y la transformación de la atribución de la motivación de logro (Elaboración propia).....	319

ÍNDICE DE IMÁGENES

Imagen 1. “Muévete, diviértete: ¡Hacer deporte es una diversión!”. Blog de Aída	263
Imagen 2. “Diviértete jugando!”. Blog de Alicia	265
Imagen 3. “El deporte es bueno practicarlo”. Blog de Andrés.....	266



Imagen 4. “Mueve tu cuerpo con el deporte”. Blog de Belén	267
Imagen 5. “Educa tu físico”. Blog de Elena	269
Imagen 6. “Un buen día de gimnasia”. Blog de Fabio	270
Imagen 7. “El misterio del juego”. Blog de Irene	271
Imagen 8. “La Educación Física en mi gusto”. Blog de Miguel	272
Imagen 9. “¡Disfruta!: Al hacer Educación Física disfrutas y te sientes bien al hacerlo”. Blog de Natalia	273
Imagen 10. “La Educación Física con Pablo Guarino”. Blog de Pablo Guarino.....	274
Imagen 11. “Qué buen gimnasio”. Blog de Pablo R.....	275
Imagen 12. “¡Oye, tu cuerpo pide salsa!”. Blog de Paula.....	276
Imagen 13. “La Educación Física”. Blog de Pedro Antonio.....	278
Imagen 14. “Un mundo por recorrer”. Blog de Pedro Guerrero	279
Imagen 15. “Adelgaza”. Blog de Pilar.....	281
Imagen 16. “Haz deporte”. Blog de Raquel.....	281
Imagen 17. “El deporte: una diversión”. Blog de Rosa.....	282
Imagen 18. “Deportes y Educación Física”. Blog de Sergio.....	286
Imagen 19. “Salta, corre y diviértete”. Blog de Tamara.....	286
Imagen 20. “Wiki, wikar”	288



ANEXOS





ANEXO I - ESCALAS

Godoy-Izquierdo, D. y Godoy, J.F. (2008). Escala de felicidad actual-Versión niños. Versión experimental no publicada. Universidad de Granada.

ESCALA DE FELICIDAD

"Piensa en tu vida tal y como es en estos días e indica cómo de feliz te sientes en la actualidad:"

Opciones de respuesta: Hay varias opciones:

☺ = Completamente feliz. Me siento tan feliz que no imagino ser más feliz

☹ = No me siento ni feliz ni infeliz

☹ = Completamente infeliz. Me siento tan infeliz que no imagino ser menos feliz

1. Cuando hago Educación Física me siento:

☺ ☹ ☹

2. Al hacer el blog de Educación Física me siento:

☺ ☹ ☹

3. Cuando aprendo contenidos de Educación Física a través del blog me siento:

☺ ☹ ☹

4. Al participar en una comisión de higiene, alimentación, conflictos y material me siento:

☺ ☹ ☹

5. Cuando aprendo cosas por mí mismo me siento:

☺ ☹ ☹

6. Cuando el maestro hace las clases de Educación Física me siento:

☺ ☹ ☹

7. Cuando el maestro deja que juguemos libremente en clase de Educación Física me siento:

☺ ☹ ☹

8. Cuando mis compañeros/as hacen la clase de Educación Física me siento:

☺ ☹ ☹

9. Cuando investigo en internet sobre contenidos de Educación Física me siento:

☺ ☹ ☹

10. Cuando construyo mi blog de Educación Física me siento:

☺ ☹ ☹



ESCALA ATRIBUCIONAL DE MOTIVACIÓN DE LOGRO (EAML) – MANNASERO Y VÁZQUEZ (1997)

1. Señala la nota de Educación Física obtenida en la evaluación pasada:

A) Muy deficiente B) Insuficiente C) Suficiente D) Bien E) Notable F) Sobresaliente

2. Señala la nota de Educación Física que esperas obtener este curso en el futuro:

A) Muy deficiente B) Insuficiente C) Suficiente D) Bien E) Notable F) Sobresaliente

3. Valora el grado de satisfacción que tienes en relación con la nota de Educación Física de la evaluación pasada:

TOTALMENTE SATISFECHO 9 8 7 6 5 4 3 2 1 NADA SATISFECHO

4. Valora la influencia de la suerte en tu nota de Educación Física:

INFLUYE MUCHO 1 2 3 4 5 6 7 8 9 NO INFLUYE NADA

5. Valora la relación existente entre la nota que obtuviste y la nota que esperabas obtener en Educación Física:

MEJOR DE LO QUE ESPERABAS 9 8 7 6 5 4 3 2 1 PEOR DE LO QUE ESPERABAS

6. Valora el grado de subjetividad en las calificaciones de evaluación del profesor de Educación Física:

TOTALMENTE SUBJETIVO 1 2 3 4 5 6 7 8 9 NADA SUBJETIVO

7. Valora la justicia de la nota de Educación Física en relación a tus merecimientos:

TOTALMENTE JUSTAS 9 8 7 6 5 4 3 2 1 TOTALMENTE INJUSTAS

8. Valora el esfuerzo que tú haces actualmente para sacar buenas notas en Educación Física

NINGUN ESFUERZO 1 2 3 4 5 6 7 8 9 MUCHO ESFUERZO

9. Valora la confianza que tienes en sacar buena nota en Educación Física:

MUCHA CONFIANZA 9 8 7 6 5 4 3 2 1 NINGUNA CONFIANZA

10. Valora la facilidad/dificultad de las tareas escolares que realizas en Educación Física:

MUY DIFÍCILES 1 2 3 4 5 6 7 8 9 MUY FÁCILES

11. Valora la probabilidad de aprobar la Educación Física que crees que tienes este curso:

MUCHA PROBABILIDAD 9 8 7 6 5 4 3 2 1 NINGUNA PROBABILIDAD

12. Valora tu propia capacidad para estudiar Educación Física:

MUY MALA 1 2 3 4 5 6 7 8 9 MUY BUENA

13. Valora la importancia que das a las buenas notas de Educación Física

MUY IMPORTANTES PARA MI 9 8 7 6 5 4 3 2 1 NADA IMPORTANTES PARA MI

14. Valora el interés que te tomas por estudiar Educación Física:

NINGUN INTERÉS 1 2 3 4 5 6 7 8 9 MUCHO INTERÉS

15. Valora la cantidad de satisfacciones que te proporciona estudiar Educación Física

MUCHAS SATISFACCIONES 9 8 7 6 5 4 3 2 1 NINGUNA SATISFACCIÓN



16. Valora el grado en que los exámenes influyen en aumentar o disminuir la nota que merecerías en Educación Física:

DISMINUYEN MI NOTA 1 2 3 4 5 6 7 8 9 AUMENTAN MI NOTA

17. Valora el afán que tú tienes de sacar buenas notas:

MUCHO AFÁN 9 8 7 8 5 4 3 2 1 NINGÚN AFÁN

18. Valora la capacidad pedagógica de tu profesor de Educación Física:

MAL PROFESOR 1 2 3 4 5 6 7 8 9 BUEN PROFESOR

19. Valora tu actitud después de que no has conseguido hacer una tarea de Educación Física o ésta te ha salido mal:

SIGO ESFORZÁNDOME AL MÁXIMO 9 8 7 8 5 4 3 2 1 ABANDONO LA TAREA

20. Valora las exigencias que te impones a ti mismo respecto al estudio de Educación Física:

EXIGENCIAS MUY BAJAS 1 2 3 4 5 6 7 8 9 EXIGENCIAS MUY ALTAS

21. Valora tu conducta cuando haces un problema difícil de Educación Física:

SIGO TRABAJANDO HASTA EL FINAL 9 8 7 8 5 4 3 2 1 ABANDONO PRONTO

22. Valora tus ganas de aprender Educación Física:

NINGUNA GANA 1 2 3 4 5 6 7 8 9 MUCHÍSIMAS GANAS

23. Valora la frecuencia de terminar con éxito una tarea de Educación Física que has empezado:

SIEMPRE TERMINO CON ÉXITO 9 8 7 8 5 4 3 2 1 NUNCA TERMINO CON ÉXITO

24. Valora tu aburrimiento en las clases de Educación Física:

SIEMPRE ME ABURRO 1 2 3 4 5 6 7 8 9 NUNCA ME ABURRO



ESCALA DE AUTONOMÍA PERCIBIDA EN EDUCACIÓN FÍSICA - Reinboth y Duda (2006)

Para completar la escala debes marcar la opción que prefieras del 1 al 7. Cada opción significa lo siguiente:

1. Nada verdadero
2. En raras ocasiones verdadero
3. Algunas veces verdadero
4. Ni verdadero ni falso
5. En muchas ocasiones verdadero
6. En la mayoría de las ocasiones verdadero
7. Siempre verdadero

En Educación Física:

1. Me siento libre de expresar mis ideas y opiniones
1 2 3 4 5 6 7

2. Me siento libre para hacer las cosas a mi manera
1 2 3 4 5 6 7

3. Siento que en buena medida puedo ser yo mismo/a
1 2 3 4 5 6 7

4. Tengo muy clara la decisión sobre cuáles son las actividades / habilidades que quiero practicar
1 2 3 4 5 6 7

5. Tengo la oportunidad de participar en las decisiones sobre las estrategias que se deberían utilizar
1 2 3 4 5 6 7

6. Yo puedo dar mi opinión
1 2 3 4 5 6 7

7. Siento que mi opinión se tiene en cuenta a la hora de decidir cómo se debe llevar a cabo la práctica/clase
1 2 3 4 5 6 7

8. Siento que soy la causa de mis acciones (como algo opuesto a los sentimientos de que fuerzas o presiones externas gobiernan mis acciones)
1 2 3 4 5 6 7

9. Yo realmente me siento muy libre, sin condiciones (como algo opuesto a sentirme controlado o presionado) cuando hago deporte
1 2 3 4 5 6 7

10. Siento que mis elecciones y acciones se basan en mis verdaderos intereses y valores
1 2 3 4 5 6 7

ANEXO II - Transcripción del programa de radio “Pensamiento positivo” sobre “La Felicidad”:

Queremos resaltar, como anexo complementario, externo a nuestra investigación, o “epílogo”, un programa de radio cuyo título es “Pensamiento positivo”, llevado a cabo en ABC Punto Radio. Se trata de un programa que trata semanalmente temas de autoayuda. En uno de sus programas se analizó la felicidad. Lo consideramos importante como elemento de contraste y enriquecimiento de los resultados de nuestra investigación, en cuanto que se trataba también de un programa de radio, y además, en él participaba una experta en felicidad que expondría sus conclusiones después de analizar la felicidad del ser humano, extraídas de su libro “Cuando sea feliz” .

Queremos por ello, recoger su transcripción:

“Programa de radio pensamiento positivo de Sergio Fernández en ABC Punto Radio: “Actitudes para la felicidad”

“No seremos felices hasta que no entendamos que la felicidad siempre sucede en el presente. Fue Marc Twain quien dijo: “soy mayor y he conocido innumerables desdichas, pero la mayoría de ellas nunca sucedieron” .

No seremos felices hasta que no abandonemos esa idea rígida de nosotros mismos, hasta que no adaptemos la flexibilidad como nuestro estilo de vida.

Quisiéramos contarles un cuento: el cuento del profesor universitario y el maestro zen. Fue a ver al maestro zen el profesor universitario y mientras el profesor no paraba de hablar, sobre lo que era y no era el zen, el maestro zen le empezó a llenar la taza, hasta que el té se desbordó.

El profesor le dijo: Oye que la taza está llena, que no cabe más té.

Y el maestro zen le respondió: Usted es como esa taza, no le podré enseñar nada, hasta que usted no vacíe su taza.

Así, que esto es la felicidad; primero vaciarnos para después llenarnos. La felicidad creemos que no es un resultado, es antes, una actitud.



Podríamos resumir la felicidad con tres ideas:

1ª idea: Sentido, trascendencia, misión. Recomendamos el libro “El hombre en busca del sentido” de Víctor Frankel.

No hay felicidad en nuestra vida si no tenemos un sentido (logoterapia). Nietzsche decía: “el que sabe el qué, encontrará el cómo”.

2ª idea: la felicidad sólo es aquí y ahora.

3ª idea: ¿Qué haría si no tuviera miedo?. Nos vamos a morir de todas formas.

Entrevista a Mónica Esgueva autora del libro: “Cuando sea feliz”

¿Felicidad en el futuro? Solemos pensar en el futuro para ser feliz, para permitirnos ser feliz.

En oriente he aprendido a ordenar la mente. La mente está desparramada, lo llaman el mono que salta de una rama a otra y que no se queda quieto. Te enseñan a no entrar en espirales negativas que van de un pensamiento a otro sin control. todo está en la mente. La insatisfacción permanente es un problema actual. Vamos saltando de una rama a otra, de deseo en deseo. Hay que empezar por dominar las emociones negativas. Son las que nos hacen no ser felices. Nadie nos enseña a ser felices. tenemos que trabajarlas solitos de mayores. Debemos darnos cuenta que hay enfermedades que nos dañan y que obviamos, como la envidia, la cólera...

Tenemos tanto miedo al sufrimiento que cuando nos llega negamos tenerlo. Damos a entender que no nos afecta nada. Nuestro ser psicológico las siente. Es más sano el ser capaz de sentir y dejarse sentir para desde ahí encauzar las emociones negativas.

Primero sé tú feliz para que los demás lo sean. Empieza por ti mismo. Y después no olvidar que se puede hacer siempre algo por los demás. Solos es muy difícil ser felices.

Vamos a hacer un juego común en nuestro programa: Yo te voy a decir frases de tu libro y tú contestas con un comentario sobre la frase. Vamos allá:



“En realidad son sólo nuestras historias las que llegan a convencernos de que precisamos algo de lo que no disponemos ya para ser felices”.

Comentario: Es una situación desesperada, porque si estamos pensando que necesitamos algo que no tenemos, la vida y la realidad nos está diciendo lo contrario. Hoy no lo tenemos y estamos perfectamente bien.

“Si pudiésemos desprendernos de todo lo innecesario dejaríamos un hueco en la vida para que anidara la belleza profunda, y con ello, podríamos disfrutar de la gracia y de la poesía, de pisar levemente este planeta”.

Comentario: Nos preocupamos por cosas banales y dejamos lo esencial de lado. Se nos pasa la vida y miramos atrás y las oportunidades ya se han perdido. Que no nos pase eso. Que no miremos atrás y digamos, ojalá le hubiese dedicado más tiempo a lo verdaderamente importante.

Es interesante el libro “La rueda de la vida”. Una de las cosas que dice es por qué no he querido más a mi gente, por qué no me he atrevido más. Las personas que están a punto de morir se suelen llegar a esa conclusión.

Comentario: Porque no nos paramos, nos come la rutina y parece que la vida es una repetición de un día y otro día.

“Muchas personas viven en un estado de conciencia que toman como definitivo, sin posibilidad de cambio”.

Comentario: Sí, de hecho eso ocurre cuando uno se hace adulto. Parece que todo lo que tenía que aprender ya lo ha aprendido; ya tiene sus teorías sobre cómo funciona la vida, sobre cómo funcionan las cosas, y todo lo que esté fuera de sus propias teorías, ya no le vale.

“La valentía se puede incrementar por el mero hecho de enfrentarnos a lo que más tememos, sin buscar excusas”.



Comentario: Creo que somos especialistas en buscar excusas. y las cosas no son tan difíciles como parecen. Si damos el paso hacia delante..., pero nos cuesta dar ese paso.

Laura: ¿Todo esto, lo aplicas al plano personal, pero al político que le aconsejarías?

Comentario: Deberían pensar por qué y para qué están ahí. ¿Están ahí para que les vuelvan a elegir? En general, suele ser su meta y tendrían que pensar que están ahí para servir a los ciudadanos.

Consejo para ser feliz. ¿Qué diríais?

Pilar: Diría una idea. Yo creo que hacer la vida más sencilla, más simple. Porque cuando somos felices, son momentos en los que no solemos tener esas complicaciones, tanto mentales como de vida en general. El disfrutar de la persona que tienes al lado, de las pequeñas cosas. Hay una frase oriental que me gusta, referida a encontrar el amor de nuestra vida. Dice: "los occidentales pedís demasiadas cosas al amor".

"Josepe": Creo que debemos ser capaces de tener momentos de felicidad cotidianos. Cuando se esté viviendo algo feliz hay que tomar nota en ese momento, es decir, ser consciente en todo momento de la felicidad. Yo tengo un listado de cosas que me hacen feliz. **Normalmente debemos tener como modelo a los niños. Y tiene que ver con la atención. cuando está jugando, están centrados. En el aquí y ahora son felices.**

Pilar: Sí. Precisamente Cesar sikselmihalyi realizó un estudio sobre fluir, cuando uno fluye, cuando uno siente, cuando uno hace lo que le gusta, cuando disfruta, cuando no está dando vueltas a su cabeza... Este autor lo analizó.

Bueno, el apego parece que nos impide ser felices.

Pilar: Sí. es una de nuestras sogas. No debemos confundir el apego con el amor. El apego es la dependencia, y cuando te sueltas es cuando puedes amar de verdad.

Hay un tema también importante. El apego relacionado con la identidad. Parece que somos a medida que somos o que conseguimos. Hay un libro bonito en este sentido:



“Tener o ser” de Erik From. Parece que si tienes algo lo quieres. tenemos que buscar la esencia de uno mismo y alejarnos del apego. El miedo además está en el apego.

Ligado al apego no sólo lo que tenemos sino lo que queremos tener.

“Josepe”: Recomiendo un truco hacer todos los días: Diez minutos dedicados a tener conciencia de lo que tienes. Dando gracias por lo que tenemos. Y funciona. La gratitud te cambia la actitud de lo positivo a lo negativo. El cerebro se acostumbra a esto.

Tenemos que reconocer la emoción en todo momento. Nadie es la emoción. Es algo más profundo. Tenemos el timón para decidir la emoción de lo que queremos vivir. Una de las claves para ser feliz es comunicarte con los demás. En nuestro día a día no nos tocamos. mucha gente busca el afecto. hay que buscar cómo se te pone la piel de gallina. cosquillearte es mucho más gustoso y relajarte que un masaje.

Para terminar qué frases finales diríais:

Una vida más sencilla para ser feliz

Mañana crea un momento para ser feliz

Centrémonos en lo esencial y olvidemos las banalidades.

Recomendamos finalmente una película feliz: “Cómo acabar con tu jefe”.

Hay que huir del síndrome de la felicidad aplazada; es decir, soñar con que algo fuera de ellos cambie para poder ser feliz.

Para ello hay un libro interesante: “El poder del ahora”

Os voy a contar otro Cuento: Un día se encontraban cuatro dioses divagando sobre la creación del ser humano a su imagen y semejanza; pero uno dijo:



-Esperad, si creáis al ser humano a nuestra imagen y semejanza estaremos creando nuevos dioses. No puede ser. Yo propongo que le quitemos algo, sin lo cual no puedan ser dioses. Se me ocurre quitarles la felicidad.

-Para ello tenemos que esconderla.

-Por supuesto. La esconderemos en la cima de la montaña más alta.

-El segundo dios contestó: No. No es posible. Recuerda que le hemos dado fuerza, si la escondemos allí, escalarán sin problemas hasta ella. Yo propongo mejor que la escondamos en lo más profundo del mar.

-El tercero contestó y dijo: No. Tampoco. Recuerda que le hemos dado resistencia. Llegarán también sin problemas hasta ella. Yo digo que la llevemos a algún planeta remoto.

-El cuarto, que se había mantenido expectante hasta el momento, los interrumpió y dijo: No. Recuerda que le hemos dado inteligencia. Seguro que construyen una nave y llegan sin problemas. Ya sé, la esconderemos en su interior. Siempre estarán ocupados buscándola fuera, sin darse cuenta que la tienen ellos mismos.