



UNIVERSIDAD DE MÁLAGA

FACULTAD DE CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN

Departamento de Didáctica de Expresión Musical, Plástica y Corporal.

TESIS DOCTORAL:

**ANÁLISIS DEL CLIMA DE AULA
EN EDUCACIÓN FÍSICA.
UN ESTUDIO DE CASOS.**

Doctorando:

Jose Francisco Sánchez Arroyo

Director de la tesis doctoral:

Jose Luis Chinchilla Minguet.

MÁLAGA 2009

ÍNDICE

INTRODUCCIÓN.....	12
-------------------	----

PRIMERA PARTE

CAPÍTULO I. LA EDUCACIÓN COMO UN PROCESO DE INTERACCIONES SOCIALES.	16
--	-----------

1.1. EL AULA COMO EL CONTEXTO DE LAS INTERACCIONES SOCIALES.....	20
1.1.1. Los agentes de la interacción social en el aula.....	22
1.1.1.1. El grupo clase en E.S.O.....	25
1.1.1.2. Características de la adolescencia.....	29
1.1.2. Características de las interacciones sociales con y entre los adolescentes.....	31
1.2. EL CLIMA DE AULA.....	42
1.2.1. Concepto de clima de aula.....	42
1.2.2. Determinantes del clima de aula.....	45
1.2.3. Clima de aula positivo.....	53
1.2.3.1. Funcionamiento de la clase.....	62
1.2.4. El clima de aula en Educación Física.....	69

CAPÍTULO II. PRESUPUESTOS CONCEPTUALES DE LA METODOLOGÍA DE LA INVESTIGACIÓN	79
---	-----------

2. 1. EL PARADIGMA CUALITATIVO.....	84
2.1.1. El estudio de casos como método de investigación cualitativa.....	91
2.1.1.1. Tipología de los estudios de casos.....	96

2. 2. INSTRUMENTOS DE RECOGIDA DE INFORMACIÓN.....	101
2.2.1. Instrumentos para observar la realidad.....	103
2.2.1.1. La observación.....	103
2.2.1.2. Registros anecdóticos.....	107
2.2.1.3. Diario de campo.....	108
2.2.2. Instrumentos para interrogar la realidad.....	109
2.2.2.1. Entrevistas.....	109
2.2.2.2. Cuestionarios.....	112
2.2.2.3. Sociogramas.....	112
2.2.3. Triangulación.....	113

SEGUNDA PARTE

CAPÍTULO III. NATURALEZA Y DISEÑO DE LA INVESTIGACIÓN.	116
<hr/>	
3. 1. NATURALEZA DE LA INVESTIGACIÓN.....	117
3. 2. OBJETIVOS DE LA INVESTIGACIÓN.....	120
3. 2. 1. Foco de estudio.....	121
3.2.1.1. Cuestiones de estudio.....	121
3. 3. JUSTIFICACIÓN DE LA METODOLÓGICA DEL ESTUDIO DE CASOS.....	122
3.4. PAPEL DESEMPEÑADO POR EL INVESTIGADOR-DOCENTE.....	125
3. 5. ELECCIÓN DE LOS GRUPOS-CLASE: MUESTREO TEÓRICO.....	130
3. 5. 1. Grupo-clase número 1.....	132
3. 5. 2. Grupo-clase número 2.....	133
3. 5. 3. Grupo-clase número 3.	133
3. 5. 4. Grupo-clase número 4.	133

3. 6. DISEÑO Y FASES DE LA INVESTIGACIÓN.....	134
3. 6. 1. Fase preparatoria.....	137
3.6.1.1. Documento de información inicial.....	138
3. 6. 2. Trabajo de campo.....	139
3.6.2.1. La auto-observación.....	140
3.6.2.2. Registros anecdóticos.....	146
3.6.2.3. Diario de campo.....	147
3.6.2.4. Entrevistas.....	148
3.6.2.5. Cuestionarios.....	152
3.6.2.5.a. Inventario de Problemas de Enseñanza (I.E.P.).....	152
3.6.2.5.b. Inventario de Ambientes de Clase en Facultades y Escuelas.....	153
3.6.2.5. c. Escalas de Clima Social (C.E.S.).....	154
3.6.2.5. d. Conflictividad en el Aula.....	157
3.6.2.5. e. Otros cuestionarios para el docente.....	157
3.6.2.6. Sociogramas.....	158
3.6.2.7. Triangulación.....	158
3. 6. 3. Fase analítica.....	161
3. 6. 4. Fase informativa.....	161
 CAPÍTULO IV. ANÁLISIS E INTERPRETACIÓN DEL CONTENIDO.	 162
<hr/>	
4. 1. FASES DEL ANÁLISIS DE LOS DATOS.....	166
4. 1. 1. Reflexión inicial.....	166
4. 1. 2. Estructuración de los datos.....	167
4. 1. 3. Generalizaciones.....	169

4. 2. EL INFORME.....	171
4. 2. 1. Informe común.....	177
4. 2. 2. Informe: grupo-clase nº 1.....	191
4. 2. 3. Informe: grupo-clase nº 2.....	227
4. 2. 4. Informe: grupo-clase nº 3.....	262
4. 2. 5. Informe del grupo-clase nº 4.....	296
CAPÍTULO V. EVALUACIÓN DEL PROCESO.	324
<hr/>	
5.1. VALIDEZ INTERNA O CREDIBILIDAD.....	326
5.2. VALIDEZ EXTERNA O TRASNFERIBILIDAD.....	327
5.3. OBJETIVIDAD O CONFIRMABILIDAD.....	328
5.4. FIABILIDAD O DEPENDENCIA.....	329
5.5. APLICACIÓN DE LOS CRITERIOS DE EVALUACIÓN A LA PRESENTE INVESTIGACIÓN.....	330
CAPÍTULO VI. CONSIDERACIONES FINALES.	338
<hr/>	
CONCLUSIONES.	352
<hr/>	
ABSTRACT.	356
<hr/>	
CONCLUSIONS.	365
<hr/>	
REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS.	369
<hr/>	

ANEXOS.	393
<hr/>	
ANEXO 1. DOCUMENTO DE NEGOCIACIÓN INICIAL.....	394
ANEXO 2. FICHA DE REGISTROS ANECDÓTICOS.....	398
ANEXO 3. INVENTARIO DE PROBLEMAS DE ENSEÑANZA.....	399
ANEXO 4. INVENTARIO DE AMBIENTES DE CLASE EN FACULTADES Y ESCUELAS (CUCEI).....	402
ANEXO 5. ESCALAS DE CLIMA SOCIAL EN CLASE (CES).....	407
ANEXO 6. CUESTIONARIO SOBRE CONFLICTIVIDAD EN EL AULA.....	414
ANEXO 7. CUESTIONARIO SOBRE ENSEÑANZA EFECTIVA.....	416
ANEXO 8. CUESTIONARIO SOBRE HABILIDADES DE COMUNICACIÓN.....	417

**ÍNDICE
DE FIGURAS**

CAPÍTULO I.

Figura 1.1. Factores relacionados con el clima en la eficacia de la escuela.....	47
Figura 1.2. Elementos del ambiente de aula.....	49
Figura 1.3. Determinantes del clima de aula.	51

CAPÍTULO III.

Figura 3.1. Diseño y fases del proceso de investigación cualitativa.....	135
Figura 3.2. Diseño de la investigación.....	137
Figura 3.3. Fases de la observación en la investigación.....	145
Figura 3.4. Triangulación de fuentes y participantes.....	160

CAPÍTULO IV.

Figura 4.1. Resultados del sociograma de grupo nº 1 (1ºA).....	224
Figura 4.2. Resultados del sociograma de grupo nº 2 (1ºD).....	259
Figura 4.3. Resultados del sociograma de grupo nº 3 (3ºA).....	295
Figura 4.4. Resultados del sociograma de grupo nº 4 (4ºA).....	323

ÍNDICE DE TABLAS

CAPÍTULO I.

Tabla 1.1. Actitudes y recursos del profesorado para mantener un clima de convivencia en el aula.....	57
Tabla 1.2. Pautas para establecer relaciones positivas con los estudiantes.....	60
Tabla 1.3. Estrategias del profesorado ante situaciones de indisciplina producidas en clase.....	68

CAPÍTULO II.

Tabla 2.1. Características de los paradigmas cuantitativos y cualitativos.....	81
---	----

CAPÍTULO III.

Tabla 3.1. Grupos-clase: nivel educativo y número de alumnos/as.....	132
Tabla 3.2. Escalas y subescalas de la Escala de Clima Social de la Clase..	155

CAPÍTULO IV.

Tabla 4.1. Percepción del docente sobre sus propias habilidades de comunicación.....	182
Tabla 4.2. Percepción del docente sobre la efectividad de su enseñanza.....	185

CAPÍTULO V.

Tabla 5.1. Criterios para la evaluación del proceso de investigación.....	326
Tabla 5.2. Estrategias para mejorar la validez del diseño.....	335
Tabla 5.3. Acciones realizadas para cumplir con los criterios de evaluación.....	336

INTRODUCCIÓN

INTRODUCCIÓN

La presente investigación se ha realizado dentro del contexto educativo y tiene como propósito de estudio el análisis de las interacciones sociales existentes entre los elementos personales de una clase de Educación Física, en Educación Secundaria Obligatoria. Las motivaciones que nos han llevado a emprender dicho trabajo vienen originadas por el hecho de tras la revisión bibliografía existente acerca del clima de aula y de las interacciones sociales en ESO, hemos encontrado que en las investigaciones recientes se concluye que dentro de la comunidad educativa existe cierta preocupación por la presencia en las aulas de hechos como: conductas disruptivas, faltas de disciplina, maltrato entre iguales o bullying, actos de vandalismo, daños materiales y agresiones físicas. Así, como docentes de Educación Secundaria Obligatoria, nos hemos cuestionado si nuestras aulas se están produciendo este tipo de situaciones.

Por ello hemos realizado una investigación cualitativa, a través de la metodología del estudio de casos, en un centro educativo de Educación Secundario Obligatoria de la provincia de Málaga. Habiendo estudiado cuatro grupos clase, en los cuales somos docentes de la asignatura de Educación Física, durante seis meses dentro del curso académico 2008/2009.

El trabajo de investigación esta dividido en dos partes, una de carácter teórico y otra de carácter práctico, y cuenta con un total de seis capítulos, además de las conclusiones, las referencias bibliográficas y los anexos. A continuación mostramos una descripción de cada uno de los capítulos de la investigación:

1. La educación como un proceso de interacciones sociales. Es un capítulo donde se expone el marco teórico que nos ha servido de base durante toda la investigación, dado que en el se desarrollan teorías, se analizan términos y se esquematizan conceptos relativos a: la educación entendida como un proceso de interacciones sociales; al aula como el contexto donde se producen dichas relaciones; a los protagonistas de las interacciones (docente-alumado); y a las características

específicas de la relación social y educativa con el alumnado adolescente. Además de mostrar el concepto de clima de aula y los determinantes que lo condicionan, y describir las características propias del clima de aula en Educación Física.

2. Presupuestos conceptuales de la metodología de la investigación. En este capítulo mostramos las características fundamentales de la investigación cualitativa, dado que nuestro estudio se ubica dentro de este paradigma. Así como las del estudio de casos, ya que es la estrategia metodológica empleada en nuestro trabajo.

3. Naturaleza y diseño de la investigación. En él se concretan el foco y las cuestiones del presente estudio, así como los objetivos de la investigación:

- Conocer, analizar e interpretar las interacciones sociales producidas entre los elementos personales del proceso de enseñanza y aprendizaje durante las clases de Educación Física en Educación Secundaria Obligatoria.
- Observar y analizar el clima de aula de las clases de Educación Física en Educación Secundaria Obligatoria.

Además, se justifica el porqué de la elección de la metodología del *estudio de casos* para la presente investigación, así como explicamos el papel desempeñado por el investigador, dado que ha tenido la doble función de investigador-docente. El capítulo tercero acaba exponiendo los criterios que hemos tenido presente para la elección de la muestra del estudio, y con el desarrollo del punto referido al diseño y las fases de la investigación.

5. Análisis e interpretación del contenido. Capítulo donde se muestra cómo hemos realizado el análisis de todos los datos de la investigación, además de los informes de la investigación. Decimos informes puesto que hay cinco informes: uno genérico a todos los grupos clase, y otros cuatro correspondientes a los casos estudiados.

6. Evaluación del proceso. Se exponen cómo hemos cumplido con los criterios de *credibilidad, transferibilidad, confirmabilidad y dependencia*, que garantizan la veracidad y validez de las investigaciones cualitativas.

7. Consideraciones finales. Donde hemos hecho una interpretación de manera conjunta de todos los datos obtenidos en los informes de la investigación, al mismo tiempo que los relacionamos con la documentación teórica existente en la bibliografía acerca del tema de estudio, es decir, el clima de aula.

Finalmente mostramos las conclusiones que hemos obtenido, así como las posibles futuras líneas de investigación que han surgido del presente estudio. Acabando el documento con el apartado donde mostramos las referencias bibliográficas utilizadas, y los anexos donde aparecen los cuestionarios utilizados en el estudio y el documento de negociación inicial de la investigación.

PRIMERA PARTE

CAPÍTULO I

LA EDUCACIÓN COMO UN PROCESO DE INTERACCIONES SOCIALES.

CAPITULO I.

Al realizar un estudio sobre las interacciones sociales que tienen lugar durante un proceso educativo, nos parece adecuado comenzar definiendo el término educación. Según autores como Casanova (1990) y Sarramona (2000), la expresión educación se deriva de la palabra latina “educare” que significa “criar, nutrir, proteger, enseñar”, es decir, ir de fuera hacia dentro. Aunque también puede haberse derivado del término “educere” cuyo significado es “extraer o hacer salir, guiar”, es decir, ir de dentro hacia afuera.

En este sentido, Casanova (1990) aúna los dos conceptos y determina que educar significa ayudar a que el sujeto que aprende interiorice los objetivos propuestos en el proceso educativo; al mismo tiempo que implica un paso hacia la consecución del fin propio del ser humano, desarrollando así su autonomía personal.

Por lo tanto, la educación puede ser entendida como *“el medio de transmitir el conocimiento y de formar a las personas en valores de la sociedad”*. (Enciclopedia de Pedagogía, 1998, p.139). De forma que el estudio de la educación nos lleva a preguntarnos sobre aquello que acontece en el seno de la escuela que determina el comportamiento humano y las relaciones entre los sujetos.

De esta forma, y desde un punto de vista social, Casanova (1990) considera que la educación viene a formar parte integrante y esencial de la historia del hombre y de la sociedad. Así, Sarramona (2000) establece que la educación es un proceso dinámico entre dos personas cuyo objetivo es la inserción activa y consciente del individuo en la sociedad.

En este sentido, en el Diccionario de Ciencias de la Educación (1990, p. 752) determina que *“no existe una educación que no se desarrolle dentro de un marco social específico y definido en términos de inmersión del individuo en una trama de dinámicas situaciones y hechos dentro de una comunidad”*. Con lo que mediante el proceso educativo, el sujeto individual entra en relación con los miembros del grupo

social al que pertenece, y evoluciona para convertirse en un ser ético, consciente y humanizado.

Esta misma idea es reflejada por Skinner (1991, p. 7) en las siguientes palabras: *“la educación es una fase del proceso social que es impulsada por la sociedad con el propósito de ajustar a sus miembros a la vida de grupo.”* En este sentido, Piaget (1996) determina que educar es adaptar al individuo al medio social ambiente.

El proceso de enseñanza y aprendizaje que se produce dentro del contexto escolar supone, un proceso social y personal en el que cada individuo debe relacionarse, activamente con las personas que le rodean. Así, Petrus (1998) afirma que la educación tiene un verdadero sentido cuando es en sociedad y a través de la sociedad, por lo que la educación es social.

De forma que el proceso educativo (Casanova, 1990) estará fundamentado necesariamente sobre las bases de las interacciones personales maestro-alumno. Con lo que el acto educativo se conforma sobre la existencia comunicativa entre el educando, aquel que recibe la educación, y el educador o encargado de impartir los conocimientos.

Por lo que Henz (1967; citado en Casanova 1990, p. 45) define a la educación como una relación pedagógica y dialógica entre un educador responsable y un educando que se ofrece confiadamente a la acción educativa. Puesto que *“la conducta docente, por su propia naturaleza, se da en un contexto de interacción social. Los actos que se realizan en la función docente llevan a contactos recíprocos entre el profesor y los alumnos: la enseñanza no es otra cosa, precisamente que este mismo intercambio profesor-alumno”*. (Flanders, 1977, p. 17).

Así, en palabras de González (1985), la educación puede reducirse a un fenómeno relacional, pues se da una comunicación o interacción entre dos elementos fundamentales: el educador y el educando. La relación educativa se enmarca dentro de lo que los sociólogos llaman relaciones interpersonales, las

cuales están cimentadas en el hecho de la interacción social. Así, que la *“educación formal es un modo de comportamiento social, en el que alumno y profesor, profesor y grupo de alumnos interactúan de forma intencional para la consecución de unos objetivos que se consideran deseables”*. (Pérez de Villar y Mayor 1985, p. 249).

Por lo tanto, establecemos que la educación debe ser concebida como una función esencialmente social donde existen continuas interacciones sociales entre los elementos personales del acto educativo. Dichas interacciones sociales entre profesorado-alumnado, y alumnado-alumnado serán el objeto de estudio de la presente investigación.

1. 1. EL AULA COMO EL CONTEXTO DE LAS INTERACCIONES SOCIALES.

No cabe duda de que el lugar en el que tiene lugar un acto educativo debe ser un contexto donde se propicien de manera continua diferentes relaciones sociales entre los elementos personales que están desarrollando el proceso de enseñanza y aprendizaje. Por ello, *“las escuelas son contextos de interacción interpersonales tanto entre profesores y alumnos como de alumnos entre sí”*. (Jackson 1991, p. 46).

De manera que las escuelas (Santrock, 2001) son escenarios donde ocurre gran parte del proceso de socialización. Puesto que una escuela es *“... un microcosmo social en el que se dan los mismos problemas y conflictos presentes en la sociedad, es una sociedad en miniatura”*. (Petrus, 1998, p. 99).

Dentro de la escuela, el lugar en el que se producen las situaciones de enseñanza y aprendizaje y se dan las interacciones sociales entre docentes y discentes, es el aula, entendida como *“...el espacio en el que profesores y alumnos, pasan gran parte de su tiempo y es en este contexto donde interactúan.”* Vieira, (2007, p.39).

Por ello, citando a Gairín (1996, p.23), podemos decir que un aula *“es el espacio, situación, ámbito humano específico, social y temporalmente configurado, que proporciona un conjunto de experiencias, condiciones y estímulos que, interactuando con los sujetos participantes, condicionan y en cierta medida determinan los comportamientos de los que comparten esta complejo escenario”*.

Por ello, Bronfenbrenner (1979; citado en Porlán, 1998, p. 98) establece que un aula es un sistema abierto de naturaleza social. Se trata pues, de un sistema complejo formado por elementos humanos y materiales que mantienen entre sí un continuo intercambio información. De manera que entendemos al aula no como un entorno físico relativamente estable, sino como un contexto social dinámico y cambiante donde *“un grupo de estudiantes organiza su experiencia y el profesor trata de provocar procesos de aprendizaje y de experiencias significativas”*. (Santos, 1999, p.27).

Cid (2001, p. 185) determina que la investigación reciente ha considerado el aula como un *lugar de interacción* y como un *ambiente complejo de comunicación*, en el que a través de complejas interacciones se transmite, muestra o evita el conocimiento. De forma que en el aula interaccionan estudiantes y profesores, y se formulan multitud de mensajes que son interpretados simultáneamente.

Por lo que el aula *“es un contexto en el que coinciden todos los elementos propios de una situación comunicativa, y el mensaje o mensajes que en ella se producen, corresponden a lo que, según la lingüística podemos definir como discurso.”* (Sanz, 2005, p. 29). En este sentido, Cros (2003) entiende el aula como un espacio comunicativo en el que la interacción social y los factores afectivos adquieren un valor predominante.

Así, Lacasa y Borda (2008) consideran a las aulas como contextos sociales mediados por patrones comunicativos, donde los procesos sociales y cognitivos que allí tienen lugar se entretajan en múltiples dimensiones. De manera que existe (Cid, 2001) una continua evolución de las interacciones, pues el profesor y los estudiantes pasan de un tema a otro, de un momento de la actividad a otra, y así en ese progreso contingente se están continuamente ajustando, negociando, modificando, elaborando y perfeccionando los tipos de interacciones puestas en marcha.

Por todo lo cual entendemos que un aula supone un espacio que puede y debe ser considerado como un sistema social, pues en ellas se producen las interacciones sociales entre los elementos personales que la componen. De manera que como indican autores como Cava y Musitu (2002) y Mariñoso (2005), cada aula tiene unas características específicas, unas dinámicas particulares y unas normas explícitas, de manera que sus integrantes (profesores y alumnos) van creando un tipo de funcionamiento propio y particular.

De este modo, en cada aula existe un contexto social concreto, en función de las diferentes interacciones que se van produciendo entre sus miembros. De forma que el contexto social de cada aula estará determinado por el estilo de comunicación

que exista entre sus miembros y por la forma de funcionamiento de la clase. Por ello el objetivo de la presente investigación es conocer y analizar las interacciones sociales que se producen entre el docente y el alumnado y entre estos entre sí, dentro de nuestras aulas.

1. 1. 1. LOS AGENTES DE INTERACCIÓN SOCIAL EN EL AULA.

La interacción es un concepto dinámico e interdependiente que supone la acción recíproca entre dos o más personas (De Lucas, 2001; Chinchilla y Zagalaz, 2002). En nuestro contexto educativo, la acción recíproca proviene del profesor y alumnos. De manera que en el proceso educativo y social que tiene lugar en las aulas, los agentes que interaccionan son el docente y el alumnado, pudiendo existir interacciones entre el docente y los alumnos/as y/o entre estos entre sí.

Así, Ortega y Del Rey (2003) establecen que la comunidad educativa está compuesta por un sistema de redes de relaciones interpersonales. Con lo cual, tenemos dos agentes, alumno y profesor, que interactúan cooperativamente, donde el profesor actúa como un regulador que controla el flujo del diálogo en el aula (Jackson, 1991).

De esta forma, Vieira (2007) establece que toda la vida en el aula es relación de un tipo u otro: el profesor explica, pregunta, responde, da información; se comunica verbalmente y no verbalmente de muchas maneras; y los alumnos, a su vez, escuchan, preguntan, responden y también, se comunican verbalmente y no verbalmente de muchas maneras. Por ello, como indica Santrock (2001), la relación educativa supone el conjunto de relaciones sociales que se establecen entre el educador y el educando, para ir hacia objetivos educativos, en una estructura institucional dada, relaciones que poseen características cognitivas y afectivas identificables y que tienen un desarrollo y viven una historia.

Una vez determinado que el proceso educativo supone un acto de interacción y que dicha interacción se produce en el contexto del aula, vamos a especificar qué tipos de interacciones pueden darse en dicha situación. Atendiendo a las orientaciones metodológicas incluidas en el Real Decreto 1631/2006, el proceso de enseñanza y aprendizaje se caracteriza por contener dos tipos de interacciones: las interacciones que se produce entre los alumnos/as y el profesor, y las producidas al mismo tiempo entre los mismos alumnos/as. En este sentido, Vásquez y Martínez, (1996) distinguen entre interacciones verticales (maestro-alumno) e interacciones horizontales (alumno-alumno).

En primer lugar, vamos a detallar cómo pueden ser las **interacciones entre el docente y discente** (interacciones verticales). Ortega y Mora-Merchán (1996) determinan que las relaciones personales entre el profesorado y el alumnado se establecen entorno al curriculum y están determinadas por la exigencia de obtener resultados académicos, centrándose en relaciones de poder y de comunicación, donde el docente tiene el papel de autoridad. En este sentido, autores como Sánchez (1989), De Lucas (2001), y Chinchilla y Zagalaz (2002) establecen que este tipo de interacciones pueden ser analizadas desde un doble punto de vista, atendiendo a las interacciones profesor-alumno y a las producidas entre el profesor y el grupo:

- *Interacciones profesor/a-alumno/a*: según De Lucas (2001) esta interacción integra un conjunto de acciones de cada una de las partes que forman un circuito que comienza y finaliza sucesivamente a lo largo de la clase. Para Chinchilla y Zagalaz (2002) supone la observación, registro y estudio de la conducta de profesor/a y alumno/a en el acto educativo. De forma que ambas partes se influyen y condicionan mutuamente.
- *Interacciones profesor/a-grupo*: es una relación caracterizada (Chinchilla y Zagalaz, 2002) por la consideración del docente hacia el grupo como un todo homogéneo, tratando a todo el alumnado por igual y suponiendo una desconsideración de las características personales del alumnado. Así, De

Lucas (2001) establece que el docente interactúa con un colectivo considerado homogéneo y que responde uniformemente.

La interacción desarrollada entre profesores y alumnos se asienta y justifica esencialmente (Gómez, 2007) sobre el propósito de la educación. Así, cuando el docente interactúa con el alumnado puede hacerlo de una manera u de otra, dependiendo de su estilo educativo. Por ello, Vázquez (2001) establece que hay diferentes estilos de interacción del docente con el alumnado dependiendo de cómo ponga en práctica su liderazgo sobre el grupo:

- *Liderazgo autoritario*: basado en un estilo interactivo de “antipatía”, de negación de la relación con el grupo. El docente pone en práctica una interacción masiva, en ningún caso individual con el alumnado; toma todas las decisiones e impone las normas. De forma que el alumnado se limita a percibir la información del profesor y no se implica en las decisiones del aula. Para Lewin (1988) el docente ejerce un liderazgo “autocrático” mostrándose rígido e inflexible, no admitiendo opinión y considerándose como una persona superior al grupo.
- *Liderazgo permisivo*: basado en un estilo interactivo de “simpatía” donde el profesor traspasa las decisiones al grupo, desvinculándose del control del aula, y del aprendizaje el alumno/a, el cual aprende por su cuenta. Esta interacción se caracteriza por la inexistencia de normas de comportamiento, con lo que no hay control de disciplina, de manera que el papel del profesor y del alumno se confunden. Para definir este tipo de actuación del docente, Lewin (1988) utilizó el término “laissez-faire” refiriéndose a que utiliza una actitud de pasividad dejando toda la responsabilidad al grupo, apareciendo un ambiente caótico y confuso.
- *Liderazgo democrático*: se basa en el estilo interactivo “empático” caracterizado por una actuación del docente equilibrada y profesionalizada. La interacción se produce en función de unas normas que han sido consensuadas por todo el grupo, y el profesor comparte los problemas de

disciplina y aprendizaje grupales con los individuales. Así, existe una relación bidireccional en las relaciones profesor-alumno, de manera que el docente realiza correcciones individuales y el alumno trabaja de manera activa pero solicitando la ayuda del docente. de esta forma, el docente (Lewin, 1988) coordina las opiniones y los esfuerzos de los alumnos y es capaz de imponer su autoridad sin violencia.

Por otro lado, y en lo referente a las **interacciones entre los alumnos entre sí**, Delgado (1993) indica que los alumnos y alumnas necesitan de la ayuda de sus compañeros y compañeras en el proceso de aprendizaje, surgiendo así, el aprendizaje compartido, socializado y entre iguales. En este sentido, Cerezo (2001) establece que las relaciones que se producen entre el alumnado pueden ser de dos tipos: unas que estén influenciadas por el rendimiento académico; y otras que contribuye a la formación y desarrollo social y efectivo de cada miembro. Al mismo tiempo que el docente debe tener un papel importante en este proceso pues: *“el profesor debe ser quién ayude al alumnado en el proceso educativo”* (Real Decreto 1631/2006).

Finalmente, hemos de indicar que todas las interacciones que se producen entre el docente y los alumnos y los alumnos entre sí, están caracterizadas por el hecho de pertenecer a un mismo grupo. En nuestro, al ubicarnos dentro del contexto educativo, hemos de hablar del concepto de grupo-clase.

1.1.1.1. El grupo clase en E.S.O.

Dado que nuestra investigación se centra en el análisis de las interacciones sociales que se producen entre los agentes personales de un grupo-clase de Educación Secundaria Obligatoria, nos parece oportuno definir y analizar el concepto de grupo-clase con el fin de conocer con exactitud el objeto de estudio de nuestro estudio.

En primer lugar, decir que el término “*grupo*” proviene (Bustos, 1985) del vocablo italiano *gruppo*, que significaba primariamente nudo, luego pasó a tener otros simbolismos, como el de reunión o conjunto. Así, Gairín (1996) establece que un grupo supone un conjunto de individuos que se consideran a sí mismos miembros de una misma categoría social, y que se identifican los unos con los otros y que son reconocidos por los demás como conjunto de personas con identidad propia.

Rievère (1983; citado en Fuéguel 2000, p. 71) define grupo como un conjunto restringido de personas, ligadas entre sí por constantes de tiempo y espacio, articuladas por una mutua representación interna, que se propone en forma explícita una tarea que constituye su finalidad.

En este sentido, Triánes, Fernández, y Figares (2001, p. 57) establecen que para considerar que un conjunto de individuos se denominado como grupo, debe cumplir con estas premisas:

- *Estructura*: identificándose las posiciones que ocupa cada uno, con el fin de dar orden y regularidad a las intervenciones.
- *Interacción*: los individuos influyen unos en otros mediante diversas formas de comunicación.
- *Cohesión*: es la sensación de pertenencia a un grupo.
- *Motivos y metas comunes*: el grupo como entidad tiene una meta y la actividad grupal debe ir encaminada a su consecución.
- *Normas de comportamiento*: no siendo necesario que estén por escrito, pudiendo ser ciertas costumbres que todos los miembros comprenden y observan.

- *Personalidad del grupo*: ha de tener unas peculiaridades que lo hagan único y diferente a los demás grupos.

Por otro lado, un **grupo-clase** es entendido por Bustos (1985) como un grupo de interacción directa, porque sus miembros tienen una influencia los unos sobre los otros y porque las normas que se desarrollan en él ejercen una acción sobre ellos. Se trata de un grupo de trabajo organizado con la finalidad de un cierto objetivo y no un grupo lúdico, por ello es un grupo formal dado que sus miembros han sido designados para constituirlo. Por ello podemos decir que un grupo clase supone un conjunto de sujetos que tienen la finalidad de realizar un aprendizaje formal, regulados por una serie de normas que estipulan las interacciones entre ellos.

De esta forma, hablamos de un grupo donde sus elementos personales no están en él de una manera voluntaria, sino que una institución externa lo ha formado y le ha impuesto una estructura. Así, en palabras de Fuéguel (2000), un grupo clase grupo clase está condicionado por las expectativas y condiciones de la institución escolar, y sus miembros no eligen libremente participar y asistir al centro educativo, sino que deben estar juntos el tiempo preestablecido y actuar según las normas impuestas. A su vez, este grupo está formado por sujetos de los dos sexos, con determinada edad, y provienen de diferentes culturas y clases sociales.

Por otro lado, para Vigotsky (1973; citado en Rivas, 1991), en un grupo-clase deben existir relaciones sociales puesto que el aprendizaje no es un proceso individual aislado, sino que acontece en el seno de un grupo de una comunidad de aprendizaje, como producto de la participación del individuo en los procesos sociales y culturales que se desarrollen en dicho colectivo. De manera que el aula no es (Jackson 1991) un conjunto de extraños en un momento puntual, se trata más bien, de un grupo de miembros que llegarán a conocerse muy bien, y establecerán una relación de amistad en muchos casos.

De forma que autores como González (1985) y Sánchez (1989) establecen que un grupo clase comienza siendo un grupo secundario puesto que sus contactos sociales están ajustados a una normativa impuesta externamente, y donde existe

una atmósfera impersonal y un carácter formal en sus relaciones. Pero dicho grupo puede evolucionar e ir paulatinamente incorporando características de un grupo primario, donde las relaciones interpersonales se den en un clima de intimidad, de manera abierta y en un ambiente relajado e informal.

Podemos mostrar otra serie de características propias del grupo clase propuestas por Hebert (1966; citado en Fuéguel, 2000, p. 91), como son: presencia de un sólo adulto o educador; presencia de un grupo de niños o adolescentes; existencia de relaciones grupales; participación obligatoria; y tiene como finalidad la instrucción de los alumnos/as.

Así, el objetivo de nuestro estudio será el análisis de la estructura social y de las interacciones sociales que se dan entre los componentes del grupo clase, entendiéndolo como “...un conjunto de miembros que comparten un objetivo o meta en común y están involucrados en un proceso continuado de intervención social.” (Sánchez, 1989, p. 36).

Por todo ello, Fuéguel (2000) entiende que para conocer y analizar a un grupo clase hemos de tener presente su estructura social y la organización de las relaciones e interacciones entre las personas que lo componen. De forma que el grupo clase es el conjunto de individuos que lo componen, y además, el conjunto de relaciones que estos individuos establecen entre ellos. Por ello, Gómez (2007) establece que cada grupo tiene una serie de reglamentos, códigos, ritos, costumbres, modas, etc., explícita o implícitamente manifiestos, que afectan al comportamiento de sus miembros.

Finalmente, hemos de indicar que los grupos clase a estudiar pertenecen a Educación Secundaria Obligatoria, por lo que están formados por alumnos/as adolescentes. Así, nos parece oportuno detallar las características psíquicas, físicas, y socio-emocionales de esta población, con el fin de una mejor comprensión su comportamiento dentro de los grupos-clase.

1.1.1.2. Características de la adolescencia.

Llamamos adolescencia al período comprendido entre la niñez y la edad adulta, suponiendo una etapa de la vida humana que comienza entre los 10 y los 13 años y que finaliza entre los 18 y 22 años. Durante este periodo se producen en los sujetos cambios físicos, cognitivos y sociales. Se trata, por tanto, de una época de transformación y crisis profunda, decisiva en la vida humana.

Así pues, De La Cruz (2007) establece que se trata de una etapa caracterizada por el inicio de los cambios relacionados con la pubertad y se caracteriza por la existencia de profundas transformaciones biológicas psicológicas y sociales muchas de ellas generadoras de crisis, conflictos y contradicciones. Tratándose de un periodo en el que se debe producir una adaptación a los cambios corporales, y además, la aceptación de una mayor independencia psicológica y social.

Atendiendo a Nicolson y Ayers (2001), la adolescencia es un periodo de desarrollo biológico, social, emocional, y cognitivo que, si no se trata satisfactoriamente, puede llevar a problemas afectivos y de comportamiento en la vida adulta. Por ello, los adolescentes (González, 2007) deben aceptar sus propios cambios corporales e ir asimilando el desarrollo de su inteligencia y nuevas capacidades mentales.

En primer lugar, y atendiendo a las **transformaciones psicológicas**, Benegas (2007) establece que los adolescentes adquieren la capacidad de pensar más allá de la realidad concreta, es decir, que pueden pensar acerca de la relación de relaciones y otras ideas abstractas. Además de poder manejar a nivel lógico enunciados verbales y proposiciones en vez de objetos concretos únicamente, con lo que tendrán adquirido el pensamiento proposicional.

De forma que desarrollan estrategias de pensamiento hipotético-deductivo, es decir, ante un problema o situación actúa elaborando hipótesis (posibles explicaciones con condiciones supuestas), que después comprobará si se confirman

o se refutan. Pudiendo manejar las hipótesis de manera simultánea o sucesiva, y trabajar con una o varias de ellas.

Por ello, Benegas (2007) citando la teoría de evolución psicológica de Jean Piaget, afirma que los adolescentes están en la etapa de las operaciones formales. De manera que pueden lograr la abstracción sobre conocimientos concretos observados que le permiten emplear el razonamiento lógico inductivo y deductivo. Desarrollando sentimientos idealistas y logrando la formación continua de su personalidad.

De La Cruz (2007) establece otros aspectos fundamentales que caracterizan los procesos psicológicos de los adolescentes, como son: la evolución del pensamiento concreto al abstracto, la búsqueda de su propia identidad, la necesidad de independencia, y la tendencia grupal entre iguales.

Respecto a los **cambios biológicos y físicos**, la adolescencia se caracteriza por una serie de fenómenos como la aceleración del crecimiento, el desarrollo de la morfología del cuerpo y los cambios hormonales que dan lugar al surgimiento de los deseos sexuales. Rasgos tales como la dilatación de la pelvis, en la mujer, o el crecimiento del vello piloso y el cambio de voz en el hombre, hacen que el adolescente adquiera un nuevo sentido de su cuerpo.

Además, durante este periodo del desarrollo humano es cuando maduran los órganos sexuales, tanto internos como externos, y generalmente les ocurre antes a las chicas que a los chicos debido a factores hormonales: en las chicas se produce una dilatación de los ovarios y la primera menstruación; y en los chicos se desarrolla el pene y los testículos, así como la próstata y el uréter; aparece la primera eyaculación.

En cuanto a los **cambios sociales y sus relaciones con los demás**, autores como Fuentes, González, Morena y Barajas (1999) establecen que estos cambios van encaminados a la búsqueda de un compañero o su integración en un grupo de

iguales. Puesto que los jóvenes tienen rápidos cambios físicos, y se sienten cómodos al estar con otras personas que pasan por cambios similares.

Así, el grupo de iguales supone una fuente de afecto, simpatía y entendimiento; un lugar para experimentos y un medio de respaldo para el logro de su autonomía e independencia de los padres. Esta necesidad es la tendencia de los adolescentes a imitar el comportamiento el uno del otro y la influencia de la presión del grupo de iguales.

1.1.2. CARACTERÍSTICAS DE LAS INTERACCIONES SOCIALES CON Y ENTRE LOS ADOLESCENTES.

Como hemos comentado anteriormente, en el contexto escolar se producen interacciones entre los alumnos y alumnas y de éstos con los adultos. Ello conlleva a la necesidad de establecer una convivencia saludable y eficaz para poder disfrutar de las relaciones con los demás y poder aprender en un clima positivo de comunicación.

En este apartado estudiaremos cómo son las interacciones sociales que se dan entre los docentes y el alumnado adolescente y entre los adolescentes entre sí dentro de los centros educativos y de los grupos-clase de Educación Secundaria Obligatoria. En este sentido, y atendiendo a autores como Fernández (2004) y Hernández y Sancho (2004) debemos reflejar que en los últimos años está saliendo a la luz del público a través de los medios de comunicación, el incremento del número de hechos conflictivos e incluso violentos que se viven dentro de la escuela. De igual forma, dentro del medio docente, los hechos violentos son tema de honda preocupación.

La violencia entre iguales ha sido estudiada ante el preocupante aumento de la falta de disciplina, las agresiones o ciertos actos vandálicos en los centros docentes (Barragán, 1998). Por lo que Barragán (2001) afirma que la violencia

constituye un tema de indudable actualidad social y educativa por el incremento en los últimos años. De manera que la aparición de estos episodios de conductas antisociales “*está preocupando seriamente a todos los miembros de la comunidad educativa.*”.(Sánchez, 2008, p.1). Así, para este mismo autor, la violencia escolar se añade a las ya innumerables fuentes de demanda y presión social con las que nuestros centros educativos y nuestro profesorado deben enfrentarse.

Estos episodios de violencia y rebeldía en las aulas están presentes los centros educativos de Educación Secundaria puesto que la rebeldía es algo natural en la juventud. De este modo, Fuentes y cols. (1999) establecen que son frecuentes las manifestaciones aisladas de rebeldía a lo largo de la adolescencia, dado que la juventud es rebelde por naturaleza, y que los jóvenes actuales son más rebeldes que los de otras épocas, dado que la sociedad en la que viven ha cambiado. Para estos autores, el adolescente suele mostrar su rebeldía de cuatro maneras diferentes:

- *De manera regresiva:* nace del miedo a actuar y se traduce en una actitud de reclusión en sí mismo. El adolescente adopta una postura de protesta muda y pasiva contra todo.
- *De manera agresiva:* se expresa de forma violenta. El adolescente no pudiendo soportar las dificultades de la vida diaria intenta aliviar sus problemas haciendo sufrir a los demás.
- *De manera transgresiva:* consiste en ir contra las normas de la sociedad por egoísmo y utilidad propia, o por el placer de no cumplirlas.
- *De manera progresiva:* es signo del adolescente que sabe soportar el paso de la realidad pero no el de la injusticia, acepta las reglas, pero las discute y critica para mejorarlas.

Por ello podemos considerar que el conflicto es algo normal cuando analizamos las interacciones sociales de los adolescentes con los adultos, tanto en

el ambiente familiar, como en el escolar y en las aulas. Aunque, parafraseando a San Martín (2003), podríamos decir que lo ideal es que la convivencia sea armoniosa, pacífica y positiva; pero en la mayoría de los casos la realidad es muy diferente, puesto que la diversidad de personas, valores e intereses, hace normal la presencia de conflictos. Y aun más cuando las interacciones son con los adolescentes puesto que se encuentran en una etapa difícil de su vida al estar sujetos a multitud de cambios psíquicos, físicos, sociales y afectivos.

La convivencia e interacción con el alumnado que se encuentra en la etapa de la adolescencia es una tarea difícil y complicada puesto que como indican Cava y Musitu (2002) durante la adolescencia se producen una gran número de cambios en el individuo, no sólo físicos, sino también relacionados con la identidad, el entorno social, el desarrollo cognitivo, la consolidación de los valores propios, y una significativa variación en el ámbito de las relaciones sociales. Esto se une a un cuestionamiento de las figuras de autoridad, una mayor importancia de los grupos de iguales, y una creciente desmotivación escolar, todo lo cual origina el incremento del número de conflictos y problemas de disciplinas en los institutos.

En este sentido, San Martín (2003) reconoce que actualmente, las principales instituciones de socialización (familia y escuela) lo tienen muy difícil. Puesto que la escala de valores familiares se ha ido transformando, la mujer ha pasado a integrarse plenamente en el mundo laboral. De forma que las relaciones sociales que los adolescentes tienen en su familia son incompletas, añadiéndose que los padres no tienen la autoridad que tuvieron en el pasado y se ven impotentes ante la influencia de los medios de comunicación y las conductas rebeldes de sus hijos.

Respecto a la escuela, indicar que también ha cambiado, pues en la actualidad tiene un carácter obligatorio y prolongado que obliga a permanecer en la institución escolar a quienes no quieren hacerlo, hasta los dieciséis años de edad. Lo cual se une a la llegada de grupos sociales variados (inmigrantes, marginados...), la desmotivación hacia el estudio, la falta de valores... todo ello está llevando a la escuela problemas de disciplina e incluso de violencia, entre iguales y entre alumnos y profesores.

Por lo tanto, la sociedad actual está afectada por cambios sociales y culturales que comportan a su vez modificaciones en los roles personales y funciones institucionales, pudiéndose generar situaciones conflictivas en las organizaciones y en las relaciones sociales que en ella se producen; esto no hace sino evidenciar que ya no sirven los modelos relacionales profesor/alumno/a tradicionales.

Estos cambios en las interacciones con los adolescentes dentro de las aulas suponen una gran preocupación para los docentes. En este sentido, Vallés (2001) presenta un estudio promovido por el Centro de Investigación y Documentación Educativa en la ciudad de Madrid, donde se realizó una encuesta entre 18.000 profesores de Educación Secundaria, Bachillerato y Formación Profesional. Los resultados muestran que el 72% de los profesores encuestados opina que los problemas de disciplina en los centros educativos es un tema grave y que están dificultando las relaciones interpersonales en las aulas.

Estos docentes dejaban ver su preocupación por acciones referidas a las relaciones entre compañeros en las distintas situaciones de interacción que se dan en sus aulas, tales como: la manipulación y sometimiento al grupo de iguales, agresividad, amenazas, intimidaciones, insultos, alumnado inexpresivo, alumnado que habla muy poco, cambios frecuentes en las amistades, baja autoestima, etc.

Podemos comprobar que existe una queja generalizada de los profesores en cuanto a la falta de disciplina en clase. Desde el otro punto de vista, el alumnado también percibe esos problemas, así lo indica un estudio realizado por Cerezo (2001) quien concluyó que el 80% de los alumnos/as investigados viven o perciben situaciones de indisciplina en sus institutos.

El País del 03/07/2005 publicaba (León, 2005) un artículo donde mostraba los datos hechos obtenidos por el Departamento de Educación de Cataluña en su estudio acerca del comportamiento de los adolescentes en los institutos de

Cataluña. Los datos de dicho estudio muestra que existen problemas de indisciplina de los alumnos/as en las aulas, enfrentamientos con los profesores, peleas y amenazas entre los estudiantes, así como pequeños hurtos de material. Obteniéndose además que la falta de disciplina y de respeto constituye la primera causa de conflictos estudiantiles, seguida por los enfrentamientos verbales y físicos entre alumnos.

Respecto a la comunidad autónoma andaluza, en el año 2000 se creó el “Proyecto Andalucía Anti-Violencia Escolar: ANDAVE” (Ortega y Del Rey, 2000) para dar respuesta a la demanda social de paliar los fenómenos de violencia escolar desde las instancias de los gobiernos autonómicos. Los principios sobre los que se basa este proyecto son dos: el plano de enseñanza-aprendizaje y el plano de las relaciones interpersonales; asumiendo que la enseñanza y el aprendizaje no son actividades técnicas sino un proceso complejo de interacción formativa que se soporta sobre una red de relaciones interpersonales en la que hemos distinguido (Ortega y Mora-Merchán, 1996) dos microsistemas humanos articulados entre sí: el microsistema de relaciones profesor/alumnado y el microsistema de los iguales.

A través de este proyecto se han ido produciendo diferentes investigaciones acerca de la convivencia en los centros educativos andaluces. Así, el Consejo Escolar de Andalucía, requerido por la Consejería de Educación, elaboró un Informe sobre el estado de la convivencia en los centros educativos, durante el curso académico 2005/2006. Para la obtención de los datos, se pasaron un total de 10.356 cuestionarios a una muestra compuesta por profesorado, padres y madres, miembros del Equipo Directivo, representantes de alumnos/as y representantes del PAS; pertenecientes a 1.061 centros de Andalucía que imparten enseñanzas de Educación Primaria y Educación Secundaria.

Las preguntas del cuestionario iban referidas a aspectos como: valoración del contexto del centro, percepción global sobre el clima de convivencia, factores que modelan la convivencia escolar, relaciones mantenidas con los respectivos sectores, actuaciones acometidas por el centro para la mejora de la convivencia y funcionamiento de los mecanismos de participación, tipología y nivel de conflicto

existente entre el alumnado y entre los distintos sectores de la comunidad educativa, respuesta institucional ante los conflictos, medidas correctoras impuestas, etc. De los resultados obtenidos concluyeron que:

- Dos tercios de las conductas negativas registradas por los centros están constituidas por reiteraciones de faltas leves, conductas disruptivas, incumplimiento de sanciones y otras actuaciones no estrictamente violentas.
- Las conductas violentas más extendidas son las injurias y ofensas contra otro miembro de la comunidad educativa (12,9%), seguidas por las agresiones físicas (6,2%) y las amenazas y coacciones (5,7%).
- Entre el alumnado de Educación Primaria se originan el 18,3% de las conductas contrarias a la convivencia (concentradas en el Tercer Ciclo), en tanto que entre el alumnado de Educación Secundaria se concentra la mayor parte de los conflictos (80%). En cambio, en los niveles superiores de edad y de estudios (Bachillerato, FP) la conflictividad resulta irrelevante (1,7%).

Recientemente, en el Informe anual del defensor del menor de Andalucía 2007 (A.A.V.V., 2007) se da por hecho la existencia de la conflictividad en nuestro sistema educativo, siendo actualmente objeto de preocupación diferenciar los distintos conceptos que integran este fenómeno tan complejo para poder delimitar, por un lado, aquellos supuestos que significan una grave ruptura de la convivencia escolar, y por otro, aquellas situaciones menos graves o leves que forman parte de la propia dinámica de convivencia de un grupo.

De esta forma, de las investigaciones planteadas acerca del clima de aula y de las interacciones sociales en Educación Secundaria Educativa, podemos establecer que la comunidad educativa está preocupada por la presencia en las aulas de hechos como:

- Conductas disruptivas: las cuales son entendidas como *“un conglomerado de conductas inapropiadas que se producen en el aula y que impiden el normal*

desarrollo de la actividad educativa (boicot, ruido permanente, interrupciones, etc.).” (Torrego 2006, 20-21). Gómez (2007, p. 72) considera que una conducta disruptiva está caracterizada por los siguientes factores: afecta a todos los alumnos dado que repercute en el ambiente y clima del aula; se considera un problema de falta de disciplina y de respeto hacia el profesor; genera conductas inadecuadas en el aula: levantarse sin razón, hablar cuando lo está haciendo el profesor, etc.; se produce cuando los objetivos educativos del profesor/a no son aceptados, compartidos y asumidos por todos los alumnos; suponen un retraso o impedimento del proceso de enseñanza-aprendizaje.

Para Sánchez (2008), cuando hablamos de disrupción, nos estamos refiriendo a las situaciones de aula en las que tres o cuatro alumnos impiden con su comportamiento el desarrollo normal de la clase, obligando al profesorado a emplear cada vez más tiempo en controlar la disciplina y el orden.

Aunque de ningún modo puede hablarse todavía de violencia, la disrupción en las aulas es probablemente el fenómeno que más preocupa al profesorado en el día a día de su labor, y uno de los que más gravemente interfiere con el aprendizaje de la gran mayoría de los alumnos de nuestros centros. Representan un problema ya que implican una enorme pérdida de tiempo, produciendo un mayor índice de fracaso escolar individual y grupal, y distanciando emocionalmente a los alumnos y profesores, dificultando las relaciones interpersonales en el aula.

- Falta de disciplina: aparece normalmente en forma de conflictos de relación entre profesores y alumnos. Para Sánchez (2008) supone un paso más de lo que hemos denominado disrupción en el aula, pues se trata de conductas que implican una mayor o menor dosis de violencia, pudiendo llegar hasta el insulto al profesorado. Todo lo cual puede desestabilizar por completo la vida en el aula.

- Maltrato entre iguales o bullying: el maltrato por abuso entre iguales es una conducta de persecución física y/o psicológica que realiza el alumno o alumna contra otro, al que elige como víctima de repetidos ataques. Para Olweus (1998) esta acción, negativa e intencionada, sitúa a las víctimas en posiciones de las que difícilmente puede salir por sus propios medios.

En este sentido, el término “bullying” (Benítez y Justicia, 2006) se emplea para denominar los procesos de intimidación y victimización entre iguales, esto es, entre alumnos compañeros de aula o de centro escolar. Se trata de procesos en los que uno o más alumnos acosan e intimidan a otro, que es la víctima, a través de insultos, rumores, vejaciones, aislamiento social, motes, etc.

Ramírez (2006) indica que el mayor número de víctimas de bullying se encuentran en la franja de edad que va desde los 11 a los 13 años de edad, es decir, justo cuando pasan de la Educación Primaria a la Secundaria. En cuanto a la incidencia del maltrato entre alumnos/as podemos destacar que en un estudio promovido por el Defensor del Pueblo (A.A.V.V., 1999) en el ámbito nacional con alumnos/as de Educación Secundaria, se señala que existe una tasa del 7% de víctimas y una de agresores próxima al 5%. Más recientemente Avilés y Monjas (2005) realizaron otra investigación donde participó alumnado de 12 a 15 años y obtuvieron que el 11.6% de los alumnos participantes se han visto involucrados en situaciones de abuso.

- Vandalismo, daños materiales y agresión física: suponen fenómenos de violencia; en el primer caso contra las cosas, en el segundo contra las personas. Entendiendo la violencia como (Farrington, 1993; citado en Hernández y Sancho, 2004, p. 40) como cualquier forma de maltrato o abuso (físico, verbal, social o una combinación de éstos) que de modo reiterado se dirige hacia una persona con menos poder. Atendiendo a Sánchez (2008) son los que más impacto tienen sobre las comunidades escolares y sobre la opinión pública en general, aunque no suelen ir más allá del 10 por ciento del

total de los casos de conducta antisocial que se registran en los centros educativos.

Atendiendo a los datos e informaciones mostradas, nos unimos la opinión de Fernández (2004, p. 12) quien afirma que “*es real que existe una conciencia de malas relaciones sociales en los centros educativos*”. Al igual que Domínguez (2006) afirma que con frecuencia nos encontramos en los centros educativos con un alto nivel de estrés y crispación originados por los problemas de convivencia que se producen entre los alumnos, entre éstos y los adultos y entre el profesorado y las familias.

Según Sánchez (2008), el comportamiento antisocial que se puede producir en las aulas de Educación Secundaria Obligatoria viene originado por tres dimensiones diferentes: la *dimensión evolutiva*, es decir el peculiar desarrollo social, moral y emocional de cada individuo; la *dimensión psicosocial* que va a determinar las relaciones interpersonales y la dinámica socio afectiva; y por último la *dimensión educativa* en la que incluyen los estilos de enseñanza, el tratamiento de los procesos de grupo y las relaciones interpersonales en el aula, los modelos de convivencia que establece el centro escolar, el uso del poder, que suele manifestarse especialmente en el sistema de evaluación y el clima socio-afectivo imperante en el centro educativo.

Pudiendo establecer que estas variables no son independientes, sino que existe una relación contrastada entre el currículo escolar, los métodos de enseñanza, el agrupamiento del alumnado y la aparición de fenómenos de comportamiento antisocial. De manera que las tres dimensiones son las determinantes del clima y el comportamiento del alumnado en el centro y en las aulas.

De forma que los educadores debemos ser conscientes de la importancia de la convivencia en nuestros centros educativos. En este sentido, Sánchez (2008) determina que no se trata tanto de qué hacemos para enfrentarnos a los casos de violencia, sino que hemos de preocuparnos en plantear un clima social positivo, es

decir, de qué hacemos para convertir nuestros centros en espacios adecuados para el aprendizaje de la convivencia en el marco de una democracia.

En palabras de Mariñoso (2005), debemos crear en nuestras aulas un clima de convivencia donde exista ausencia de conflictos, actitud respetuosa hacia el profesor, un clima de aula positivo, cooperación entre el alumnado, tolerancia hacia los demás, y capacidad de demostrar afecto. Por ello es necesario actuar desde las clases, trabajando los conflictos cotidianos de los alumnos/as.

Por lo que el clima escolar en la actualidad no es una referencia abstracta, sino (Hargreaves, 2003; y Stoll, Fink y Earl, 2004) un campo de estudio que se vincula con la preocupación de los centros y de sus responsables, desde las diferentes administraciones públicas, con el fin de favorecer unas condiciones organizativas, de convivencia, de gestión, que hagan posible que todo el alumnado encuentre su lugar para aprender.

Por ello, para Hernández y Sancho (2004) es necesario que se emprendan investigaciones que aporten datos empíricos y visiones contrastadas que permitan señalar la magnitud real de los problemas de la denominada violencia escolar, los factores involucrados en la misma y, sobre todo, las formas de abordarla en la práctica. Con la finalidad última de contribuir a la creación de un clima escolar que favorezca la inclusión de todo tipo de alumnos y la diversidad de intereses y posiciones entre el profesorado.

Por lo que es necesario conocer si en nuestras clases existe o no problemas de disciplina y conductas disruptivas. Para Ortega (1998) esto se puede saber estudiando el ambiente que existe en las mismas, viendo si existen expulsiones en clase, agresiones físicas o verbales, etc. Teniendo presente la situación ante la que nos encontramos, nos hemos planteado iniciar un proceso de investigación para comprobar si existen o no problemas de disciplina y conductas disruptivas en los grupos clases en los que somos docentes.

De manera que queremos conocer cómo es el clima y/o ambiente de clase en nuestras sesiones de Educación Física en Educación Secundaria Obligatoria. Por ello ponemos en práctica un estudio de casos para conocer e interpretar las interacciones sociales entre los adolescentes de nuestras clases y las interacciones de éstos con nosotros como docentes.

1. 2. EL CLIMA DE AULA.

En este punto vamos a analizar el concepto de clima de aula, al mismo tiempo que detallaremos los elementos y determinantes que lo condicionan, dado que es el objeto de estudio de la presente investigación.

Tal y como se ha venido mostrando en los apartados anteriores, podemos decir que en la actualidad, las interacciones entre los alumnos/as y entre éstos y el profesor/a no están siendo todo lo positivas y correcta que se desearía en las aulas de Educación Secundaria Obligatoria. Esta realidad es la que nos ha llevado a analizar nuestro clima de aula, para conocer cual es el tipo de interacción social que tenemos en nuestros grupos-clase.

Al mismo tiempo, mostramos una serie de orientaciones para la creación y el establecimiento de interacciones sociales fluidas y positivas entre los elementos personales del grupo-clase, y para que el docente conozca cómo debe ser su actuación para lograr un adecuado funcionamiento en sus clases, manteniendo el orden y la disciplina del alumnado. Todo ello con la finalidad de evitar, prevenir y solucionar de manera dialogada, la aparición de conductas anti-sociales, disruptivas, de maltrato y/o violentas en los grupos-clase de los que somos docentes.

1.2.1. CONCEPTO DE CLIMA DE AULA.

El clima de aula es definido por autores como Ascorra, Arias y Graff (2003), como una dimensión emergente de las relaciones que alumnos/as y profesores/as establecen entre sí. Villa y Villa (1992); y Toledo (1999) determinan que se pueden utilizar de manera sinónima los vocablos “clima de aula” y “ambiente de aula”.

“Es una construcción originada por las relaciones sociales que entablan los protagonistas de una clase así como por la forma de pensar de cada

uno de ellos, por sus valores, esta es, por la cultura existente en el aula”.
(Marchena, 2005, p. 198).

Así pues, el clima de aula supone las interacciones de tipo socio-afectivos producidas durante la intervención en el aula dentro del proceso de enseñanza y aprendizaje. Se trata pues de un concepto donde se engloban diferentes elementos, dado que *“hablar de clima de aula supone tener presente todos los elementos que configuran parcialmente el proceso de enseñanza y aprendizaje, añadiendo además un fenómeno que se genera de la interacción de dichos elementos.”* (Martínez, 1996, p. 22).

De forma que el clima de aula engloba los elementos del proceso educativo y la interacción de los mismos, además de las interacciones sociales producidas en el aula, puesto que *“el clima de sesión está determinado por las interacciones y los procesos grupales...”* (Prat y Soler, 2003, p. 54). De esta manera, Ascorra y cols. (2003) afirman que el clima es una dimensión dinámica de los procesos sociales existentes en el aula.

Así, a medida que se genera acuerdo o se aceptan las reglas de funcionamiento que regulan los procesos sociales y éstas se instauren como reglas de uso entre los participantes, el tipo de clima tiende a estabilizarse. Se trata de un elemento de vital importancia puesto que la posibilidad de que la escuela resulte para el alumno/a una experiencia positiva va a depender en gran medida del ambiente que logren crear los alumnos y los profesores en el contexto educacional, es decir, del clima de aula.

“Definimos pues el clima atmósfera o ambiente del aula como una cualidad relativamente duradera, no directamente observable, que puede ser aprehendida y descrita en términos de las percepciones que los agentes educativos del aula van obteniendo continua y consistentemente sobre dimensiones relevantes de la misma como son sus características físicas, los procesos de relación socio afectiva e instructiva entre iguales y entre estudiantes y profesor, el tipo de trabajo

instructivo y las reglas, y normas, que lo regulan. Además de tener una influencia probada en los resultados educativos, la consecución de un clima favorable constituye un objetivo educativo por si mismo”. (Martínez, 1996, p. 118).

Cid (2001), utiliza el término clima social y lo define como la dimensión relacional configurada por la interacción entre el profesor y estudiantes o de éstos entre sí. El clima social se genera a partir de las interacciones socio-afectivas que se establecen entre los actores de los procesos de aula en las diversas situaciones en que interactúan.

El clima de aula ha sido objeto de estudio en diferentes investigaciones en el pasado, de forma que Martínez (1996) indica que los primeros estudios empezaron sobre 1920, cuando Dorothy Thomas se interesó por la interacción entre estudiantes y estudiantes y entre estos y el profesor. Más adelante, en 1935, apareció la teoría de Kart Lewin (Martínez, 1996, p. 54) para la cual, los individuos se comportaban de una forma u otra dependiendo del entorno y de cómo éste interaccionaba con él.

Para Genovard, Gotzens & Montane (1981), en el año 1949 Withall utilizó por primera vez el término clima en sus estudios mediante la expresión “clima socio-emocional”, donde situaba las interacciones entre los grupos primarios.

Pero los estudios de clima de aula (Martínez, 1996) como se hacen en la realidad no comenzaron a realizarse hasta la década de los sesenta cuando se crearon instrumentos de registros para recoger las percepciones del profesor, de los alumnos y del clima de aula. De manera que *“estos estudios han ido cobrando mayor interés a medida que se ha ido relacionando el clima de aula con los resultados educativos.”* (Martínez, 1996, p. 46).

De esta forma, el clima de clase, el comportamiento docente, la gestión del aula y el análisis de la interacción alumno-profesor, han sido el objetivo de la investigaciones de autores como: Mitchell (1993); Carlson (1994); Sánchez (1997a); Piéron (1999); Eveston, Emmer y Worsham (2000); Cid (2001); Jiménez & Correa

(2003); Hernández y Sancho (2004); Vázquez, Jiménez, Mellado y Taboada (2007); y Coll y Sánchez (2008).

Por todo ello, *“...el estudio de los contextos del aula abarca un creciente y diverso cuerpo de investigación dirigido a la comprensión de los ritmos naturales de la vida de clase...”*. (Porlán, 1998, p. 79). De forma que Rivas (1991) establece que la interacción social está ahí, que se produce y que se debe estudiar y conocer para afrontar con una perspectiva más real los hechos educativos que ahí se desarrollan.

1.2.2. DETERMINANTES DEL CLIMA DE AULA.

Como se observa, cuando hablamos de “clima de aula” no hablamos de algo simple, sino que como indica Martínez (1996) en su tesis doctoral, el estudio del clima de aula no es una tarea fácil debido a su complejidad y a la multitud de factores que influyen en él.

“Las interacciones entre los alumnos y entre éstos y el profesor son determinadas por y determinantes del clima de aula” (Ascorra, y cols. 2003, p.119). Así, Anderson (1982; citado en Martínez 1996) determina que el clima de aula está influenciado por dimensiones particulares como las características de los alumnos, de los profesores y de los procesos de clase.

En este sentido, Doyle (1986; citado en Santrock 2001, p. 473), al analizar el ambiente del aula describió seis características que reflejan su complejidad y potencial para generar problemas:

- *Las aulas son multidimensionales:* en ellas existe mucha actividad académica y social (lectura, escritura, matemáticas, relaciones sociales, juegos, comunicación con amigos y discusión).

- *Actividades que ocurren simultáneamente:* al mismo tiempo que el maestro explica, unos alumnos pueden estar hablando entre ellos, otros escribiendo, escuchando, atendiendo...
- *Las cosas pasan rápidamente:* los eventos ocurren rápidamente en las aulas y con frecuencia requieren de una respuesta inmediata.
- *Los eventos a menudo son imprevisibles:* aunque el docente plantee cuidadosamente las actividades del día y sea muy organizado, ocurrirán eventos inesperados.
- *El ámbito privado es reducido:* el aula es un espacio público donde los estudiantes observan cómo actúa el maestro ante problemas de disciplina, eventos inesperados y circunstancias frustrantes. Mucho de lo que les ocurre a los estudiantes es observado por sus compañeros, los cuales hacen conjeturas sobre lo que le está corriendo.
- *Las aulas tienen historia:* los estudiantes recuerdan lo que pasó con anterioridad en el aula: recuerdan cómo el maestro maneja un problema de disciplina a principios de año, qué estudiantes han tenido más privilegios que otros, y si la maestra cumple con sus promesas.

Por lo tanto hemos de tener presente que la realidad que vamos a estudiar, dado su complejidad, está influenciada por diferentes factores. Para comenzar el análisis de los elementos que componen y determinan el clima de aula acudimos a autores como Hernández y Sancho (2004) quienes nos muestran los elementos que determinan la eficacia del proceso educativo:

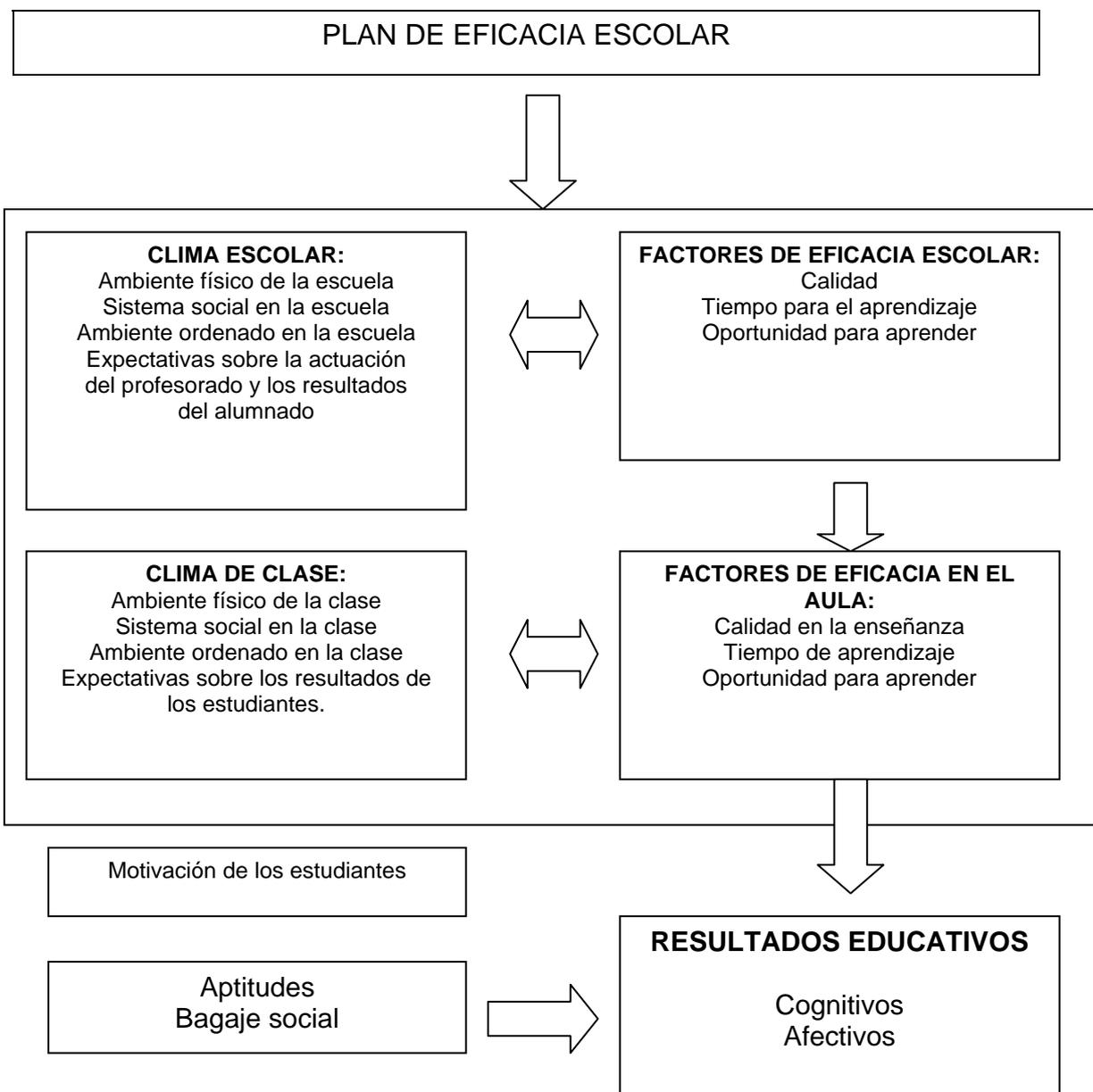


Figura 1.1. Factores relacionados con el clima en la eficacia de la escuela.

Fuente: Hernández, F. y Sancho, J. M^a. (2004). *El clima escolar en los centros de secundaria: más allá de los tópicos*. Madrid: Secretaría General Técnica (MEC).

Como se observa, para estos autores existen cuatro elementos que van a determinar la consecución o no de los resultados, estos son: el clima escolar, los factores de eficacia escolar, el clima de clase y los factores de eficacia en el aula. Centrándonos en el análisis nuestro ámbito de estudio, el clima de aula está determinado por: el ambiente físico de la clase, el sistema social en la clase, el ambiente ordenado, y las expectativas sobre los resultados de los estudiantes.

Por otro lado, Cid (2001) en su estudio donde observó y analizó los procesos de un aula en la universidad, consideró que para poder estudiar el aula es necesario distinguir entre sus componentes fundamentales y aquellas otras más coyunturales o momentáneas. Así, se propuso tres dimensiones fundamentales del clima de aula:

- *La dimensión contextual-situacional:* se refiere al contexto tanto mediato como inmediato en el que se va a desarrollar la lección o actividad didáctica.
- *La dimensión socio afectiva o el clima social del aula:* se refiere al clima social del aula como estructura relacional generada por la interacción social, emotiva y afectiva que se produce entre profesor y estudiantes y entre éstos entre sí, en los procesos del aula.
- *La dimensión comunicativa:* es el proceso del enseñanza/aprendizaje, se refiere al foco central del proceso de enseñanza-aprendizaje entendido como proceso de comunicación: profesores y alumnos intercambian mensajes y se comunican por diversas vías.

En la línea del autor anterior, Gómez (2005) propone los siguientes factores que influyen en el clima de aula:

- *Físicos:* arquitectónicos (barreras espaciales y obstáculos) y materiales (disposición, tipo, cantidad y calidad del material).

- *Psicológicos*: actitud del profesor y del alumno en las intervenciones de cada uno. Muchos alumnos no respetan al profesor porque no se sienten respetados por éste, y viceversa.
- *Didácticos*: la metodología empleada por el docente, la motivación transmitida al alumnado...
- *Sociológicos*: el papel de la familia como primera autoridad moral, la influencia de los valores transmitidos por los medios de comunicación y la sociedad, en general.

Marchena (2005) determina que el ambiente de aula está condicionado por múltiples factores que se generan en el aula, de manera que percibe el ambiente de aula como una estructura compuesta por dos sistemas, el social y el cultural. El sistema social incluye la interacción entre los protagonistas de una clase, tanto a nivel de profesor-alumno como entre alumno-alumno; y el sistema cultural incluye todas las situaciones que se derivan de la orientación y el énfasis que ponen los alumnos en hacer las tareas de clase.



Figura 1.2. Elementos del ambiente de aula.

Fuente: Marchena, R. (2005). El ambiente en las clases de Matemáticas y la respuesta a las diferencias individuales. *Bordón. Sociedad española de pedagogía*, 57 (4), 197-210.

Green y Hamilton (1983; citados en Woods, 1995, p. 89) afirman que existen cuatro aspectos a tener en cuenta en cuanto al estudio del clima de aula:

- *Prestar atención a la interacción entre las personas y sus medios*, no sólo en términos de causalidad direccional de profesores y alumnos sino, más bien, en términos de reciprocidad.
- *Considerar la enseñanza como procesos interactivos*, no aislar uno pocos factores del sistema y etiquetarlos como causa-efecto.
- *Incluir los contextos en que está inmersa el aula* que influyen sobre lo que se puede observar en ella.
- *Los datos no observables deben tenerse en cuenta*; se refiere a las percepciones, sentimientos o actitudes de los participantes.

En otro sentido, para Cerezo (2001) existen cuatro factores que determinan el clima de aula: la interacción verbal y no verbal; el discurso del profesor; el estilo motivacional; y la respuesta ante la conducta disruptiva.

De forma que en palabras de Cava y Musitu (2002) podemos decir que la comunicación y el funcionamiento del aula pueden entenderse como los dos elementos que determinan el clima social de aula:

- *Funcionamiento*: cómo está organizada la clase, qué normas existen y si son conocidas por los alumnos/as, el grado de cumplimiento de las normas, nivel de cohesión entre el docente y los alumnos. Este puede ser más o menos adecuado, más o menos efectivo y más o menos favorecedor del desarrollo personal y social de alumnos y profesores. El clima de aula y su funcionamiento es creado por todos los que participan en el aula y por tanto, todos podemos hacer algo para cambiarlo.

- *Comunicación*: es el mecanismo que nos permite relacionarnos con las personas de nuestro entorno. En el aula, una comunicación eficaz es fundamental para evitar problemas y para producir relaciones fluidas y continuas entre sus elementos personales.

Por todo ello, podemos atender a la propuesta de Gairín (1986) quien resume, relaciona y esquematiza los determinantes y factores que influyen sobre el clima de aula en la siguiente figura:

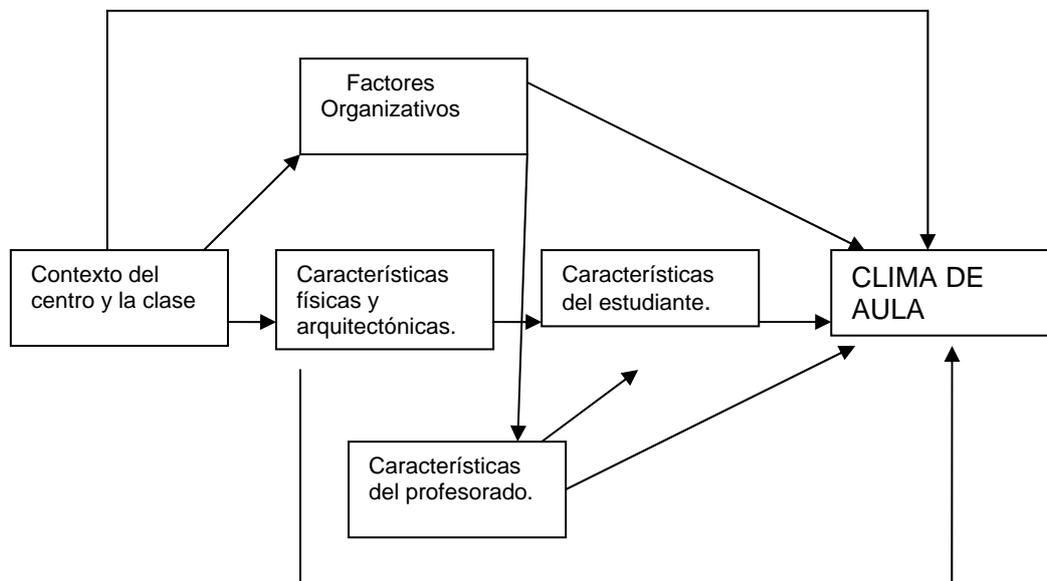


Figura 1.3. Determinantes del clima de aula.

Fuente: Gairín, J. (1986). *Aprendizaje y cambio de actitud en la didáctica especial de las matemáticas*. Tesis doctoral. Departamento de Pedagogía Aplicada. UAB.

Se comprueba que para este autor existen cinco grandes elementos que van a determinar el clima de aula, estos son: el contexto del centro y de la clase; los factores relacionados con la organización del alumnado y del material a utilizar; las características físicas y arquitectónicas del aula; y las características personales del docente y del alumnado.

Así, tras la revisión bibliográfica realizada para conocer qué elementos hemos de tener presentes a la hora de analizar el clima de aula, podemos concluir que en nuestra investigación indagaremos acerca de:

- Contexto físico y social que rodea a la clase que va a ser objeto de estudio.
- Funcionamiento de la clase: orden en clase, normas de clase, cumplimiento de normas, sanciones, conductas disruptivas, etc.
- Interacciones sociales entre el docente y el alumnado y entre estos entre sí.
- Interacción comunicativa entre docente y discentes, y entre estos entre sí.
- Interacción didáctica: metodología del docente, forma de motivar al alumnado, expectativas de éxito ante sus alumnos/as, etc.
- Elementos no observables: sentimientos, pensamientos y percepciones de los agentes de interacción social en clase.
- Características del docente y del alumnado.

Todos estos elementos y factores, tan diferentes entre ellos, deben ser analizados teniendo en cuenta que no ocurren de manera aislada ni independiente, sino que se producen al mismo tiempo y en un mismo espacio, y se van sucediendo de manera rápida, inmediata y de forma imprevisible. Además de suponer

acontecimientos de carácter público e histórico puesto que todo lo que ocurre en clase es visto y recordado por el docente y los alumnos/as del grupo-clase.

1.2.3. CLIMA DE AULA POSITIVO.

Una vez definido el concepto de clima de aula y visto cuales con los factores o determinantes que debemos tener presente en su análisis, vamos a establecer cómo debe ser el clima de aula para lograr un ambiente donde se establezcan buenas condiciones para el aprendizaje, una enseñanza eficaz, y un correcto control y organización de la clase. Todo ello con el objetivo de que se produzcan interacciones sociales positivas entre el docente y el alumnado, y entre estos entre sí, con el fin evitar situaciones negativas para la convivencia en las aulas como por ejemplo: falta de disciplina, conductas disruptivas, maltrato entre iguales o bullying, actos vandálicos, daños materiales o agresiones físicas.

Para Fernández (2004), el clima que existe en el aula y la relación entre profesores y alumnos, son aspectos que no sólo influyen en el rendimiento académico de los alumnos sino también pueden facilitar o dificultar el bienestar y el desarrollo personal de todas las personas que conviven en el aula. En este sentido, Hernández y Sancho (2004) y Castro (2006) explican que la mayoría de investigaciones que basan sus estudios sobre el clima escolar muestra una relación entre la eficacia en la enseñanza y el clima favorable en la escuela.

Las clases eficaces, las que favorecen los procesos de aprendizaje de todo el alumnado, parecen promover relaciones positivas entre los miembros del grupo y desarrollan procedimientos orientados hacia el éxito escolar (Manasero, 2003). Así, Vázquez (2001) establece que un buen clima de aula no contribuye por si sólo a una enseñanza eficaz, más bien debe ser el marco en el que el alumno se oriente hacia el aprendizaje.

De la misma forma, en un estudio realizado por Bloom (1979; citado por Vázquez, 2001) se concluye que la importancia de un clima positivo supone 20% de la valoración del rendimiento escolar, especialmente en lo concerniente a la predisposición del alumnado hacia el aprendizaje. Por ello, Pieron (1999) establece que un clima de aula positivo es una de las variables que más inciden en la mejora del aprendizaje.

Para Del Villar (1993) dentro de un *clima de aula positivo* los alumnos/as se identifican con su grupo clase, de manera que se sienten respetados y apoyados por sus compañeros y docentes. Todo ello conlleva a una disminución de problemas de disciplina, una mayor dedicación a la tarea propuesta, y un aumento del aprendizaje. Por el contrario, se denomina *clima de aula negativo* cuando en el ambiente escolar se produce irritación, estrés, depresión, falta de motivación, apatía por el colegio, y temor al castigo y la equivocación.

De manera que Gómez (2007) afirma que el ambiente y clima que se vive en el aula depende, en determinadas ocasiones, de la capacidad y habilidades sociales y relacionales del profesor/a y de su forma de llevar día a día la dinámica de la clase. Por ello, el docente supone una figura muy importante a la hora de que se cree un clima de aula positivo o negativo en sus grupos-clase.

En este sentido, Sanz (2005) establece que la labor de profesores y profesoras es conducir la sesión de manera que se construya un entorno de aprendizaje motivador y efectivo, con mensajes y actividades que impliquen y motiven a los estudiantes. De forma que este autor diferencia entre dos tipos de comunicación, las cuales son interdependientes, en las aulas:

- *Funcional*: que incluye la transmisión de conocimientos y contenidos.
- *Relacional*: que incluye todos los intercambios comunicativos que regulan la relación entre los participantes.

Esta claro que si queremos evitar un clima da aula negativo y prevenir la aparición de conflictos en nuestras aulas, como docentes hemos de poner en práctica la *comunicación relacional*, sin dejar de lado la *comunicación funcional*, dado que es fundamental asumir la función de regulador de interacciones (Martínez, 1998) en el seno del grupo de iguales y en la dinámica de la vida cotidiana en la escuela. De esta forma, “*la función del profesor como regulador de interacciones entre iguales, a veces no tan iguales, es fundamental*”. (Llanos, Cervelló & Taberner, 2008, p. 59).

Así, Sáenz-López (1997) estableció que el docente es el responsable de crear un clima de aula positivo con el fin de favorecer la organización, el control, la motivación y el aprendizaje del alumnado. En este sentido, Del Villar (1993) determina que el docente debe mantener una actitud equilibrada y exigir al grupo el cumplimiento de las normas, estableciendo una relación de empatía con el grupo.

Vázquez (2001, pp. 208-211) propone tres variables que debemos tener presentes como docentes para la creación de un clima de aula positivo o afectivo:

- *Tener una actitud “empática”* hacia las relaciones sociales, sabiéndose poner en el lugar del otro. Es decir que muestre un liderazgo democrático donde exista relación de comunicación y afectiva con el alumnado. Interesándose por lo que le pasa a los alumnos, escuchando sus opiniones, mirando a los alumnos a la cara, dejándole que expresen sus sentimientos y sus emociones. Siendo capaz de modificar su enseñanza en función de cuanto percibe y de cuanto se vive en el grupo-clase.
- *Saber dominar los grupos influenciándoles positivamente* para que participen activamente y con interés en clase.
- *Programar una educación afectiva* planificando un programa que incida en la personalidad del alumno/a y en sus habilidades sociales.

En esta línea Siedentop (1998) propone otras habilidades que debe tener todo docente que quiera propiciar un clima de aula positivo, como son: valorar y ser consciente de que existen interacciones entre él y sus alumnos/as; ser capaz de captar los intereses y necesidades del alumnado; hablar con el alumnado de temas no ligados a la escuela; mantener un entusiasmo constante durante toda la sesión; ser receptivo en los sentimientos y en las emociones de los alumnos/as; ser flexible y hacer concesiones en los momentos apropiados; mostrar siempre respeto hacia los alumnos/as; desarrollar el sentimiento de pertenencia al grupo-clase; y conocer a todos los alumnos por su nombre.

Así, Fuentes y cols. (1999) establecen que es importante que los docentes sean capaces de crear un ambiente de clase positivo, manteniendo una actitud positiva y entusiasta mientras esta enseñando los contenidos académicos de su materia, puesto que las conductas del docente influyen en el alumnado y viceversa. Por ello, profesor debe ser el agente catalizador de este proceso y sacar provecho de la evolución del grupo clase, fomentando la comunicación con y entre sus alumnos, con el objetivo de aumentar las relaciones sociales que se dan durante sus clases.

De forma que lo fundamental (Casanova, 1990) para establecer una relación educativa adecuada consiste en desarrollar por parte del profesor un alto grado de adaptabilidad, flexibilidad y sensibilidad hacia los problemas y situaciones que vive el alumnado. Puesto que *“la habilidad del docente para establecer una relación interpersonal positiva es un elemento clave para el éxito escolar”*. (Schwarz, 2002; citado en Castellá, Comelles, Cros y Vilá, 2007, p. 12).

De esta forma, y con el fin de que los alumnos/as adquieran un aprendizaje significativo, el docente debe preocuparse por crear ambientes de aprendizaje que favorezcan sus interacciones con el alumnado. Donde el acto comunicativo no se base exclusivamente en aspectos formales e informativos, sino que también integre aspectos socio-afectivos, tal y como indica el Real Decreto 1631/2006, por el que se establecen las enseñanzas mínimas correspondientes a la Educación Secundaria Obligatoria.

Así, Gómez (2007, p. 97) nos indica qué actitudes y recursos debe usar el profesorado para crear y mantener un clima de convivencia en el aula:

Tabla 1.1. Actitudes y recursos del profesorado para mantener un clima de convivencia en el aula.

- Mantener una actitud comprometida con los alumnos desde el principio.
- Seguir un estilo de conducta estable, claro y firme.
- Prever las situaciones que se pueden generar en el aula y fijar estrategias para la prevención de conflictos.
- Evitar confrontaciones personales con sus alumnos.
- Respetar a sus alumnos y sus opiniones.
- Intervenir siempre de manera positiva y constructiva, utilizando técnicas de relajación y acercamiento: buen humor, cordialidad, amistad, cercanía...
- Conocer y llamar a los alumnos por su nombre.

Fuente: Gómez, C. (coord.) (2007). *Convivencia en los Centros Educativos. Modulo 4: Convivencia profesores y alumnos*. Zaragoza: Gofrisa.

El ambiente y clima que se vive en el aula depende, en determinadas ocasiones, de la capacidad y habilidades sociales y relacionales del profesor/a y de su forma de llevar día a día la dinámica de la clase. Para ello, resulta necesario escuchar a sus alumnos/as, dado que *“el componente relacional y la comunicación interpersonal son hasta tal punto importante en el proceso educativo que sin él no podría realizarse, de ahí que se haya llegado a afirmar que una enseñanza eficaz requiere de una relación eficaz”*. Gómez (2007, p.43).

Por todo ello, para lograr un buen clima de aula debe existir una interacción afectiva entre el docente y el alumno/a, de forma que haya una comunicación personalizada y relaciones humanas entre el profesor y el alumno. Así, Siedentop (1998) afirma que los profesores eficaces intentan favorecer el aprendizaje estimulando un clima cálido, enriquecedor y estableciendo buenas relaciones profesor-alumno.

Borphy (1996; citado en Santrock 2001, p. 475) afirma que los investigadores de la psicología de la educación encuentran con frecuencia que los maestros que guían y estructuran de forma competente las actividades de aula son más efectivos que los maestros que enfatizan su rol disciplinario. Por lo que cuanto más efectivo sean un docente, menor será la probabilidad de que en su clase aparezcan situaciones de conflicto con y entre su alumnado, de forma que *“los docentes efectivos poseen una buena organización en sus clases y menos problemas de comportamiento entre sus alumnos.”* (Genovard, Gotzens y Montane, 1981, p.45).

Para Hernández y Sancho (2004), la mayoría de investigaciones que se basan en estudios sociológicos sobre el clima escolar muestran una relación entre la eficacia en la enseñanza y el clima favorable en la escuela. Así, las clases eficaces, las que favorecen los procesos de aprendizaje en todo el alumnado, parecen promover relaciones positivas entre los miembros del grupo y desarrollan procedimientos de orientados hacia el éxito escolar.

Por ello, para que un docente sea efectivo (Santrock, 2001) debe mostrar un compromiso en su relación con el alumnado, lo cual incluye estar motivado, tener

una actitud positiva y preocuparse por los alumnos/as. De forma que este mismo autor indica que si queremos crear un ambiente donde no se produzcan situaciones de conflicto y rebeldía, hemos de motivar al alumnado para que tenga alto interés hacia el aprendizaje, se esfuerce y tenga mentalidad positiva ante la superación de las tareas. Para lo cual, hemos de diseñar tareas novedosas, ayudarles a conseguir metas a corto plazo, reconocer y recompensarles su esfuerzo en la realización de la tarea, y darles la oportunidad de desarrollar su responsabilidad e independencia.

“Si los docentes aceptan a los estudiantes tal como son, les permiten expresar libremente sus sentimientos y aptitudes sin condenarlos ni juzgarlos, plantean actividades de aprendizajes con ellos en lugar de para ellos, crean en el aula una atmósfera relativamente libre de tensión emocional.” (Torre, 2002, p. 50). De forma que el educador (Cros, 2003) debe esforzarse por conseguir una actitud amistosa y de atención hacia el educando, por ello es indispensable proporcionar las condiciones ambientales que lo haban posible.

En esta línea Castellá y cols. (2007) determinan las siguientes características que debe adoptar el docente para establecer una relación positiva con sus alumnos/as: ser un buen comunicador y tener capacidad organizativa; ser exigente en el cumplimiento del deber y ser portador de principios básicos; poseer sensibilidad humana; y establecer relaciones interpersonales positivas y comunicarse creando un clima de aula adecuado.

De igual modo Santrock (2001) nos muestra una serie de consejos con el fin de establecer relaciones positivas con los estudiantes:

Tabla 1.2. Pautas para establecer relaciones positivas con los estudiantes.

1. Dé a cada estudiante un amistoso “hola” en la puerta.
2. Tenga una pequeña conversación con cada uno sobre cosas que están pasando en la vida de los estudiantes.
3. Escriba una pequeña nota de estímulo al estudiante.
4. Llame a los alumnos por sus nombres.
5. Muestre entusiasmo al estar con los estudiantes.
6. Arriésguese a contar algunos acontecimientos más personales, que ayuden a los estudiantes a verlo como una persona real. Sin embargo, no cruce la línea y vaya demasiado lejos.
7. Sea un escucha activo que atiende con cuidado lo que el estudiante está diciendo.
8. Haga saber a los estudiantes que usted está ahí para apoyarlos y ayudarles.
9. Tenga en cuenta que establecer relaciones positivas, de confianza, toma tiempo, sobre todo en el caso de estudiantes de ambientes de riesgo que quizá no confíen en un principio en usted.

Fuente: Santrock, J. W. (2001). *Psicología de la Educación*. México: McGraw-Hill.

Teniendo en cuenta estas propuestas, podremos apreciar en nuestras clases un elevado grado de cooperación y de implicación de los alumnos en el aprendizaje, creando así un ambiente facilitador (Vieira, 2007) del aprendizaje basado en la calidad de las relaciones interpersonales.

Por todo lo mostrado podemos afirmar que la relación interpersonal educador-educando requiere que ambos se acepten, creándose así, un “clima” donde se establezcan lazos de unión entre ellos. De forma que mediante ese contacto se creará una atmósfera de aceptación, comprensión y respeto, muy necesaria para el desarrollo normal del individuo.

En este sentido, San Martín (2003) establece que las relaciones interpersonales son un magnífico medio para crear un clima positivo o negativo en las escuelas y aulas. Puesto que la comunidad educativa está compuesta por un sistema de relaciones interpersonales de distinta naturaleza que hay que intentar armonizar e integrar.

De forma que si existe falta de comunicación entre el alumno y el docente, si los contenidos son presentados de manera magistral por el docente y son recibidos pasivamente por el alumnado, si sólo puede opinar el profesor/a y el alumno/a sólo escucha..., es fácil que surja el conflicto porque falta un clima positivo en la relación. Para este mismo autor, la relación entre alumnos/as también es decisiva puesto que: la falta de respeto, las agresiones cotidianas, la existencia de grupos marginados..., contribuye a crear un clima inadecuado que favorece el conflicto escolar.

Así, *“sólo favoreciendo aquellas relaciones interpersonales que creen un clima de comunicación, participación y cooperación en la escuela, será posible conseguir una educación de calidad que forme para la convivencia en democracia.”* (Cruz y Martín, 1998, p.37). Por lo que la escuela tiene que educar a los alumnos/as en un clima donde sean capaces de tener una buena autoestima, tomen decisiones responsables y se relacionen positivamente con los que les rodean, resolviendo conflictos de forma positiva. De forma que un adecuado funcionamiento y una comunicación fluida y sincera, son elementos indispensables (Romero, 1990) para que el aula se convierta en un verdadero contexto social potenciador del desarrollo personal y social de alumnos y profesores.

En este mismo sentido, autores como Cava y Musitu (2002) y Fernández (2004) determinan que estableciendo y desarrollando *relaciones interpersonales positivas* y fluidas, y teniendo un *funcionamiento adecuado de la clase* conseguiremos un clima de aula positivo. Puesto que como indican Hernández y Sancho (2004) el clima escolar favorable hace que el alumnado se sienta motivado para aprender, y ese clima tiene que ver con más factores que la disciplina, la autoridad y el esfuerzo.

Respecto al establecimiento de interacciones positivas en clase, el docente ha de *“crear un buen clima de convivencia, mediante la intervención preventiva, siendo ésta la mejor medida para evitar la aparición de abusos y malos tratos de todo tipo y de los que tienen lugar entre el alumnado.”* (Domínguez, 2006, p. 338). Así, se conseguirá que el clima de aula sea propicio para el aprendizaje, pues si crea las condiciones necesarias para fomentar las interacciones sociales, evitará la mala relación profesor-alumno y alumno-alumno, y por lo tanto, conflictos en el aula.

Por ello, y parafraseando a Fernández (2004) podemos decir que la escuela es la que debe crear un sistema social donde se den las condiciones necesarias para la convivencia y de relaciones sociales. Propiciando un clima social favorable donde se favorezca las buenas conductas, el respeto mutuo, la disciplina, y el autocontrol del alumnado.

Por otro lado, el otro elemento que determina el clima social de aula es el *funcionamiento adecuado de la clase*. Donde Cava y Musitu (2002) establecen que cuando la clase está organizada, existen normas y estas son conocidas y cumplidas por los alumnos/as, existirá una mayor cohesión entre el docente y los alumnos y se evitarán problemas de disciplina y de comportamiento.

1.2.3.1. Funcionamiento de la clase.

Como hemos indicado, la escuela, y concretamente el aula, como lugar de convivencia, requiere del establecimiento de normas por las que se rigen las relaciones de las personas que forman parte de ella. Puesto que *“el hecho de establecer unas normas entre todos es una forma de trabajar la convivencia en el aula y en el centro”*. (Gómez, 2007, p.45).

De manera que la gestión de enseñar, que realiza cada día el profesor, precisa de *“la elaboración de normas explícitas y claras, el establecimiento de un modelo disciplinar, sencillo pero transparente, con unas prohibiciones claramente aceptadas por todos y con un estímulo amplio y positivo hacia la libertad, la igualdad*

y la solidaridad entre los miembros de la comunidad, abren un camino positivo de acercamiento de todos, profesorado y alumnado, a una tarea que debe ser común” (Ortega, 1998, p. 88).

Así, siguiendo a Jares (2001) podemos afirmar que los conflictos aparecen cuando no existen normas claras y cuando las normas son impuestas por el docente sin la participación del alumnado. En este sentido, Weinstein (1997; citado en Santrock 2001, p. 485) nos propone unos principios básicos para el establecimiento de reglas en el aula:

- *Las reglas deben ser razonables y necesarias:* debe existir una buena razón para poner una regla y debe estar adaptada al nivel del alumnado. Quedando claras desde el principio del curso, por ejemplo: el deber de los estudiantes de llegar puntuales a las clases.
- *Las reglas deben ser claras y comprensibles:* por ello es positivo que los estudiantes colaboren en su establecimiento, sobre todo en las escuelas secundarias.
- *Las reglas deben ser consistentes con las metas de instrucción y aprendizaje:* no han de interferir con el aprendizaje.
- *Las reglas del aula deben ser consistentes con las reglas de la escuela.*

Además, Gómez (2007, p. 19) nos presenta otros aspectos que han de cumplir las normas para que sirvan como elemento de establecimiento y mejora de las relaciones sociales en el aula:

- Deben ser elaboradas de manera conjunta entre el docente y los estudiantes: de manera que sirvan para regular y favorecer las relaciones de convivencia entre ellos.

- Deben ser revisadas de forma periódica, y en respuesta a los cambios que se van produciendo en el entorno escolar, para conseguir que sean eficaces.
- Deben ser pocas y claras, de fácil comprensión y ejecución, y en consonancia con las distintas situaciones que se generan, a fin de evitar los subjetivismos en su interpretación, ejecución y seguimiento.
- Deben convencer a los miembros de la comunidad educativa de la necesidad de su cumplimiento y de las consecuencias que posiblemente se deriven con su trasgresión.
- Deben aplicarse de manera consistente a fin de garantizar la seguridad en las relaciones de convivencia.

Así, las normas son imprescindibles para regular el comportamiento de los jóvenes y adolescentes y mantener el orden social y favorecer las relaciones de convivencia. Para Gómez (2007) el establecimiento de normas y acuerdos de forma conjunta entre alumnos y profesor/a suele garantizar un mayor cumplimiento de los mismos y mejora el clima y las relaciones de convivencia, incrementándose el grado de motivación de los alumnos y del mismo profesor/a.

De manera que mediante el establecimiento de estas normas de clase, el docente podrá tener el control de la misma, aspecto que para Gotzens (1983) es algo fundamental dado que ninguna sociedad ha sido capaz de funcionar sin leyes, ni normas. De manera que podemos definir el control de la clase como *“el conjunto de procedimientos, incluyendo normas o reglas, mediante los cuales se mantiene el orden en la escuela y cuyo valor no es otro que el de favorecer la consecución de los objetivos propuestos a lo largo del proceso de enseñanza-aprendizaje del alumno.”* (Gotzens, 1985, p. 354).

En esta línea, Jackson (1991) establece que las normas de orden que caracterizan a las clases, tienen como objetivo la prevención de las perturbaciones. Y que en un sentido educativo, cuando se pierde el control del grupo, se pierde todo.

El mismo autor indica que existen cinco grandes grupos de normas referidas a: quién puede entrar y salir del aula; cuánto ruido es tolerable; cómo preservar el aislamiento en un ambiente masificado, qué hacer cuando se concluyen antes de tiempo los trabajos asignados; y hasta qué grado del equivalente de la etiqueta social debe establecerse en el aula.

De manera que las normas regulan las relaciones de convivencia entre los distintos actores sociales que forman la comunidad educativa y de su cumplimiento depende el ambiente existente en los centros y aulas, facilitando las relaciones interpersonales y la educación y formación del alumnado.

Así, con el cumplimiento de las normas aparece la disciplina, la cual se siempre asociada al proceso de enseñanza-aprendizaje de manera que (Gómez, 2007) su carencia o insuficiencia afecta negativamente a su desarrollo. Por lo tanto, la disciplina es necesaria y no cabe discutir su convivencia, lo que sí cabe es preguntarnos cómo la aplicamos y qué tipo de disciplina aplicamos. Ante esto, Fernández (2004) determina que hay que aplicar una disciplina democrática basada en el respeto mutuo, la convivencia, la tolerancia, el diálogo, el razonamiento, la negociación, la búsqueda de soluciones en común y el cumplimiento de las normas pactadas. Con ello conseguiremos cohesión e integración grupal y cultivar las buenas relaciones interpersonales en el aula.

Teniendo en cuenta que para la creación de un ambiente de aula donde no existan conflictos y conductas disruptivas, deben existir unas normas de aula y una disciplina por parte del alumnado, vamos a analizar cómo debe actuar el docente para controlar todo lo que sucede en su grupo-clase. Para ello, atenderemos a Santrock (2001, p. 483) quien nos propone tres tipos de estrategias que puede usar el docente para el manejo del aula:

- *Estrategia autoritativa*: donde el docente anima a los estudiantes a ser pensadores y hacerles pensadores pero todavía involucra la supervisión efectiva. Comprometiendo a los estudiantes en el intercambio verbal y

mostrando actitud de cuidado hacia ellos, aunque estableciendo límites cuando sea necesario.

- *Estrategia autoritaria*: donde el docente mantiene el orden en el aula, mediante una actitud restrictiva, y no basándose en la en la instrucción y el aprendizaje. De forma que el profesor es autoritario, pone límites firmes, controla a los estudiantes y tiene poco intercambio verbal con ellos. Con lo cual, los estudiantes tienden a ser aprendices pasivos, no inician actividades, expresan ansiedad sobre la comparación social y tienen habilidades deficientes de comunicación.
- *Estrategia permisiva*: el docente ofrece más autonomía a los estudiantes, pero les proporciona poco apoyo para desarrollar habilidades de aprendizaje. Por ello, muestran habilidades académicas inadecuadas y poco autocontrol.

Así, para Santrock (2001) el uso de una estrategia autoritativa, por parte del docente, beneficiará más a los alumnos que el uso de una estrategia permisiva o autoritaria. Pues ayudaremos a los estudiantes a ser aprendices activos y autorregulados, en un clima donde se propicie el intercambio verbal entre el educador y el educando.

Finalmente, Everston, Emmer y Worsham (2000) proponen diferentes formas en las que puede intervenir el docente ante situaciones donde se produzcan faltas de comportamiento del alumnado. Distinguiendo entre *intervenciones menores* e *intervenciones moderadas*.

Para estos autores, hemos de poner en práctica las intervenciones menores cuando el problema de comportamiento no interrumpa el normal desarrollo de la clase, y engloban acciones como:

- Usar claves no verbales: estableciendo contacto visual con el estudiante para hacerle ver que se le está controlando y que deje de hacer esa acción.

- Mantener el ritmo de la actividad: cuando se para una actividad y se comience otra, los alumnos aprovechan para hablar, no se debe castigar dicha acción, sólo límitese a comenzar lo antes posible con la siguiente actividad.
- Moverse cerca de los estudiantes: cuando alguno comience a portarse mal, así detendrá su mal comportamiento.
- Dar las instrucciones necesarias para que comprendan lo que tienen que hacer y dejar así el comportamiento inadecuado.
- Si el estudiante sigue con su comportamiento, decirle de manera directa y asertiva que detenga su acción.
- Finalmente, si el estudiante no deja de comportarse mal, hemos de indicarle que o se comporta de manera adecuada o recibirá una consecuencia negativa.

Por otro lado, las intervenciones moderadas se realizarán ante problemas de comportamiento más graves, y las acciones que debemos poner en práctica son:

- Suspender el privilegio o la actividad deseada a aquellos alumnos cuyo comportamiento no es el adecuado.
- Crear un contrato de comportamiento: donde queden claras las obligaciones del alumno y las consecuencias en caso de no cumplirlas.
- Aislar al estudiante: sacarlo de la clase durante un tiempo o cambiar su ubicación en el aula.
- Finalmente, imponer una multa o detención: una cantidad pequeña de trabajo repetitivo puede usarse como una multa por mal comportamiento.

Concluyendo con la actuación o estrategia que puede o debe llevar a cabo el docente ante la presencia de situaciones de indisciplina por parte del alumnado, atenderemos a la propuesta realizada por Gómez (2007, p. 112).

Tabla 1.3. Estrategias del profesorado ante situaciones de indisciplina producidas en clase.

Situación de indisciplina	Respuesta adecuada del profesor
Descaro o falta de respeto del alumno	<ul style="list-style-type: none"> – No perder el control, ya que de lo contrario se refuerza la posición del alumno/a provocador. – Responder con decisión e ir al fondo de la cuestión. – Ignorar la actitud del alumno/a en ese momento y hablar con él, posteriormente, en privado.
Actitud desafiante	<ul style="list-style-type: none"> – Considerar si dicha actitud responde a la incapacidad del alumno/a para responder a las demandas o exigencias del profesor. – Reaccionar siempre con calma y precisión, sin levantar la voz, y se le volverá a dar la orden. De no cumplirla se le invitará a ir a hablar con el director. – Posponer la solución, cuando se produce un altercado, para el final de la clase y continuar desarrollando la actividad que se estaban haciendo. – Evitar siempre perder el autocontrol ya que eso supondría el reforzamiento del alumno/a desafiante.
Agresión física	<ul style="list-style-type: none"> – Inmovilizar al alumno/a sin agredirle. – No perder el control (agresividad, amenazas...) – Resolver la situación siguiendo los cauces establecidos en el centro.
Preguntas tontas	<ul style="list-style-type: none"> – Invitarle a que las responda él mismo.

	<ul style="list-style-type: none"> - Después de la clase hacerle recapacitar sobre la imagen de inmadurez que ha dado al resto de sus compañeros.
<p>Pérdida de control de un grupo o de la clase</p>	<ul style="list-style-type: none"> - No utilizar tonos de voz elevados y amenazantes, ya que es indicio de pérdida de control. - Introducir acciones sorpresas que llamen la atención de la clase o grupo (ejemplo, coger al cabecilla del brazo y llevarlo junto a la mesa del profesor/a y pedirle una explicación de su conducta). - Una vez conseguida la calma no es conveniente volver a insistir en el tema y es preferible comenzar enseguida con la tarea prevista.

Fuente: Gómez, C. (coord.) (2007). *Convivencia en los Centros Educativos. Modulo 4: Convivencia profesores y alumnos*. Zaragoza: Gofrisa.

1. 2. 4. EL CLIMA DE AULA EN EDUCACIÓN FÍSICA.

Atendiendo al Real Decreto 1631/2006, de 29 de diciembre, por el que se establecen las enseñanzas mínimas correspondientes a la Educación Secundaria Obligatoria, la materia de Educación Física debe contribuir a desarrollar las capacidades instrumentales y a generar hábitos de práctica continuada de la actividad física. Vinculando la adquisición de dichas capacidades y hábitos con el desarrollo de una escala de valores, actitudes y normas.

En este sentido, la Educación Física plantea situaciones especialmente favorables a la adquisición de la competencia social y ciudadana. Puesto que (R. D. 1631/2006) las actividades físicas, propias de esta materia, son un medio eficaz para facilitar integración y fomentar el respeto, a la vez que contribuyen al desarrollo de la

cooperación, la igualdad y el trabajo en equipo. El cumplimiento de las normas y reglamentos que rigen las actividades deportivas colaboran en la aceptación de los códigos de conducta propios de una sociedad.

Así, Vázquez (2001) establece que la pedagogía de la Educación Física se centra en la formación y sociabilización de los individuos, a través de la actividad física y el deporte. Preocupándose por los problemas sociales que intervienen en las relaciones sociales de sus sujetos al hacer deporte. Por lo que el mismo autor afirma que la Educación Física es un medio ideal para la comunicación entre individuos.

En relación con lo que indica la normativa educativa, cabe destacar la materia de Educación Física tiene unas características que la hacen diferente del resto de áreas del currículo, desde el punto de vista de las relaciones sociales que se dan entre los elementos personales del proceso de enseñanza y aprendizaje. *“Especialmente notoria es la diferencia entre la enseñanza de la Educación Física y el resto de las asignaturas que integran el currículum”* (Contreras, 1998, p. 54). Así, Sáenz-López (1997) resalta las diferencias existentes entre una clase de Educación Física y una clase que se desarrolla en otra asignatura que se da en un aula, concluyendo que en Educación Física existe:

- *Mayor dinamismo:* tanto del alumnado como del docente.
- *Mayor implicación motriz:* dado que los alumnos/as y el docente están en continuo movimiento durante todas las sesiones.
- *Mayor implicación psicosocial:* al existir relaciones fluidas y continuas entre los alumnos/as entre sí, y de estos con el docente.
- *Mayor libertad de movimientos:* no estando sentados en la silla en ningún momento del tiempo que dura la clase, sino que están en continuo movimiento por todo el espacio (patio-gimnasio).
- *Mayores complicaciones organizativas:* a la hora de realizar las actividades.
- *Mayor comunicación verbal y no verbal:* entre todos los participantes del proceso educativo.
- *Mayor relación social:* del alumno/a con sus compañeros y con el docente.

- *Mayor relación de comunicación:* del docente con el alumnado y del alumnado entre sí.
- *Mayor número de correcciones:* del docente hacia el alumnado.

En este sentido Sánchez (2003) destaca como elementos diferenciadores y sobresalientes en Educación Física, los siguientes: la manifestación pública de los resultados, la metodología de enseñanza, las relaciones interpersonales y la estructura de organización. Delgado (1991b) también hace referencia a que existe una didáctica específica en Educación Física, debido, entre otras cosas, a que existe un carácter lúdico y experimental en las actividades, mayores interacciones interpersonales, una organización específica y una gran importancia a la motivación.

De forma que las características y requisitos de la enseñanza en las aulas y las del ámbito de la Educación Física (Sánchez, 1989) son tan distintas que está planteando la necesidad de una didáctica específica perfectamente diferenciada. Por todo ello, el área de Educación Física necesita de una metodología específica con el fin de crear ambientes de aprendizaje, dentro de un clima de aula adecuado, para que las interacciones y relaciones sociales y educativas sean correctas y positivas con el objetivo de conseguir un proceso de enseñanza y aprendizaje eficaz.

De la misma forma, autores como Fonseca, Brunelle y Carlier (2000) establecen la necesidad de que esta materia tenga una metodología específica dado que un grupo clase en Educación Física es un lugar complejo donde existe un continuo movimiento dentro de un ambiente diversificado (gimnasio o pista polideportiva) donde el alumnado puede trabajar sólo o con el compañero, y con o sin material.

Antes de pasar a analizar la metodología específica del área de Educación Física, nos parece oportuno detallar y entender el concepto de metodología. Así, Delgado (1993) definió el término de método de enseñanza como el conjunto de momentos y técnicas coordinadas para dirigir el aprendizaje del alumno hacia determinados objetivos. Es decir, que el método media entre el alumno/a y lo que se le quiere enseñar. Por lo que *“la metodología es la ciencia del método, la*

investigación o el tratado de los métodos de enseñanza. Es la forma de actuar en torno a la enseñanza". (Sáenz-López 1997, p 163).

Delgado (1991a) en su artículo: "Aclaración conceptual de términos didácticos" consideró más apropiado usar el término "intervención didáctica", en lugar del de metodología, y lo definió como todo aquello que hace el docente con la intención de educar y enseñar, y está compuesta por tres elementos: la *planificación* (antes de dar la clase), la *realización o intervención en el aula* (durante la clase) y la *evaluación* (al finalizar la clase). Con lo que identifica el término de intervención didáctica como un término global en el que se quiere identificar todo lo referente al papel que asume el docente dentro del proceso de enseñanza y aprendizaje.

Una vez definida la metodología utilizada en Educación Física, vamos a concretar un poco más, de manera que nos centraremos en el análisis de la realización o intervención en el aula por parte del docente y su relación con los alumnos durante el proceso de enseñanza y aprendizaje, lo que es definido por Delgado (1991a) como "estilo de enseñanza".

Los estilos de enseñanza son entendidos por Delgado y Sicilia (2002) como forma en la que se dan las interacciones entre el profesor y los alumnos dentro del proceso didáctico. Según Delgado (1991b) los estilos de enseñanza suponen una forma, manera o modo de enseñar. Para Sáenz-López (1997) el estilo de enseñanza es la forma peculiar que cada profesor tiene para enseñar.

"Un Estilo de Enseñanza es una forma peculiar de interaccionar con los alumnos y que se manifiesta tanto en las decisiones preactivas, durante las decisiones interactivas y en las decisiones postactivas y define el rol de cada uno en el proceso". (Mosston y Ashworth, 1993, p. 35)

El Diccionario de Ciencias de la Educación (1990) define al término estilos de enseñanza como los modos o las formas que adoptan las relaciones entre los elementos personales del proceso educativo. De manera que Siedentop (1998), afirma que el concepto de estilo de enseñanza se refiere sobre todo al clima de

enseñanza y a los modos de organización; reflejándose más particularmente en las interacciones de los profesores con los alumnos.

Por ello, el estilo de enseñanza, según Contreras (1998), hace referencia a la forma particular de llevar la clase por cada profesor, es decir, a la interacción con los alumnos del profesor, reflejando la personalidad de éste y su manera de entender el proceso de enseñanza-aprendizaje. Debemos tener en cuenta que no existe un estilo de enseñanza óptimo, sino que deberá adaptarse a la personalidad del profesor, a los alumnos, a la materia que enseñamos, a los objetivos que pretendemos, etc. Todo ello hace necesario que el profesor domine diferentes estilos para poder combinarlos y aplicarlos según el análisis previo de la situación.

En este sentido, el estilo de enseñanza adoptado por el profesorado (Cuellar y Delgado, 2001) condiciona la relación de éste con los distintos elementos del acto didáctico, de forma que marca las propias relaciones entre los mismos. Por lo que el profesor eficaz deberá dominar diferentes estilos de enseñanza y saber aplicarlos tras establecer un análisis previo de la situación.

Así, atendiendo a autores como Delgado (1991b); Cuellar y Delgado (2001); y Chinchilla, De Burgos, Sánchez, Santana y Arrocha (2006), el docente puede optar por poner en práctica una enseñanza basada en diferentes estilos de enseñanza:

- *Estilos de enseñanza tradicionales*: basados en una metodología tradicional, planteando una enseñanza centrada en el profesor, quien tiene un mayor control del profesor sobre el proceso de enseñanza-aprendizaje, transformando al alumno en mero receptor y ejecutor de las tareas propuestas. Los estilos de enseñanza más representativos son: Mando Directo, Modificación del Mando Directo y Asignación de Tareas.
- *Estilos de enseñanza que fomentan la participación*: se caracterizan por su interés en conseguir que el alumno participe activamente en su propio aprendizaje, así como en el de sus compañeros. Sus estilos de enseñanza

más representativos son: enseñanza recíproca, microenseñanza y enseñanza individualizada.

- *Estilos de enseñanza que fomentan la individualización:* se centran fundamentalmente en el alumno, teniendo en cuenta sus diferentes intereses, capacidades y ritmos de aprendizaje de cada uno de ellos. Los estilos más representativos son: enseñanza modular, trabajo por grupos y programas individuales.

- *Estilos de enseñanza que implican cognoscitivamente:* tratan de integrar al alumno en la realización de la tarea, implicándose motriz y cognitivamente, proporcionándole las ayudas necesarias en función de las dificultades a encontrar y los progresos que realiza. Los más utilizados son: descubrimiento guiado y la resolución de problemas,

- *Estilos de enseñanza que buscan la socialización:* pretenden desarrollar el espíritu de colaboración y de responsabilidad individual, el hábito de trabajo en grupos o la tolerancia. Centrado en la propuesta de actividades que tengan que ser resueltas de manera grupal, es decir, que para lograr el objetivo los alumnos/as deben relacionarse y ponerse de acuerdo para actuar como un solo ente o grupo.

- *Estilos de enseñanza que promueven la creatividad:* se distinguen por el carácter abierto de las experiencias, así como por el papel activo del alumno en el proceso de enseñanza-aprendizaje. Todo ello con la finalidad de fomentar el pensamiento divergente, facilitar la libre expresión del individuo, impulsar la creación de nuevos movimientos, posibilitar la innovación tanto al alumno como al profesor y ante todo dejar libertad al alumno. Por tanto, el alumno es el protagonista de sus movimientos y creaciones y el profesor ha de servir como estímulo y prestar su ayuda cuando se la soliciten.

Por otro lado, Chinchilla y Zagalaz (2002) establecen que los estilos de enseñanza están constituidos por cuatro elementos:

- Técnica de enseñanza.
- Estrategia en la práctica: recursos didácticos.
- Interacción socio-afectiva (Clima de aula).
- Organización y control de clase.

Es decir, que podemos decir que los estilos suponen la manera que tiene cada docente de enseñar y cómo son las interacciones entre el profesor y los alumnos durante el proceso de enseñanza y aprendizaje que tiene lugar en el aula. Además de englobar elementos como: la técnica de enseñanza, la estrategia en la práctica, la interacción socio-afectiva (clima de aula), y la organización y control, y los recursos.

Concretando aun más en cuanto al tipo de interacciones que pueden darse en el proceso de enseñanza y aprendizaje, autores como Delgado (1991a), Sáenz-López (1997) y Vázquez (2001) afirman que se dan tres tipos de interacciones:

- *Interacción técnica*: es la información que proporciona el docente al alumno en relación con la tarea (antes de su ejecución y después de su ejecución), y que el propio alumno utiliza para mejorar su aprendizaje. Incluye la técnica de enseñanza empleada por el profesor y la estrategia en la práctica.
- *Interacción organizativa*: es la relación profesor-grupo destinada a establecer las condiciones espaciales y materiales de desarrollo de la tarea, de tal modo que el aprendizaje del alumnado se produzca en las mejores condiciones de participación y seguridad.
- *Interacción socio-afectiva*: relación profesor-alumno centrada en los aspectos emocionales. Se enmarca dentro de lo que entendemos por “clima de aula”, en donde las relaciones personales sean cordiales, exista confianza en la clase, y en donde profesor y alumnos se respeten y ayuden.

Así, de los cuatro elementos que constituyen los estilos de enseñanza, nuestro objeto de estudio se enmarca en la interacción socio-afectiva, dado que analizaremos las interacciones sociales dentro de un grupo clase. Y teniendo presente las tres interacciones que pueden sucederse en el proceso educativo, nosotros analizaremos las de tipo socio-afectivo.

De forma que nuestro objetivo es conocer cómo son esas relaciones en el aula, es decir queremos interpretar cómo es clima de aula, entendido por Sánchez, Chinchilla, De Burgos y Romero (2008) como un elemento de vital importancia para determinar cómo son las relaciones sociales dentro del proceso educativo, indicándonos cómo es el ambiente de aprendizaje. De forma que estudiamos las relaciones sociales que se producen en el aula puesto que, atendiendo a De Lucas (2001), nos permitirá una mejor comprensión del fenómeno educativo.

Centramos nuestra investigación en la materia de Educación Física puesto que las interacciones sociales que en ella se producen son diferentes que las acontecidas en cualquier otra materia. Puesto que como indica Gómez (2005), la Educación Física se trata de un área *sui generis*, ya que en el desarrollo de la misma (en el patio o en el gimnasio) las interacciones que se producen, tanto motrices como socio-afectivas, son mucho mayores que las que se pueden encontrar en cualquier otra área. Y debido a sus características, dichas interacciones repercutirán en la eficacia del proceso de enseñanza-aprendizaje.

De esta manera, como indica Vázquez (2001) la enseñanza es un proceso complejo que se desarrolla en un entorno interactivo, donde el profesor y alumnos se comunican, desarrollando una red de interacciones recíprocas entre los individuos que intervienen en el aula. Este proceso de influencia recíproca adquiere en la Educación Física un carácter diferenciado, en relación a la enseñanza en el aula, dado el contexto de interacción.

Puesto que el espacio de aprendizaje, donde se realizan las sesiones de EF (véase gimnasio, pabellón deportivo, pista polideportiva...) presenta unas características favorecedoras de la interacción. Pues la realización de tareas en

espacios diferentes, los frecuentes cambios de agrupamiento del alumnado y el contacto físico entre los participantes son variables potenciadoras de la interacción de aula.

Por todo ello, Vázquez (2001) concluye que en Educación Física el comportamiento interactivo del alumnado es más observable que en el aula, debido que están condicionadas por las características del espacio, del material y de las tareas motrices.

Teniendo presente las peculiaridades de las interacciones que se producen en Educación Física, Cecchini y Peña (2005) establecen que el docente de esta materia puede jugar un papel significativo como agente socializante al proporcionar a sus alumnos/as experiencias positivas. Para ello debe enfatizar los logros que se relacionan con el dominio de una habilidad, la diversión, el esfuerzo y el interés por la actividad en sí misma, sin concederle ningún valor subordinado a los resultados de la actividad física en relación a los demás.

De forma que Vázquez (2001) esta de acuerdo en que el profesor/a de Educación Física es el responsable del estilo de interacción que plantea, puesto que a la vez que promueve aprendizajes, también proporciona experiencias satisfactorias, dentro de un clima del aula favorecedor de conductas positivas. Por lo que para este autor, el concepto de interacción en el aula de Educación Física esta marcado por el tipo de interacción propuesto por el docente y por el papel desempeñado por éste como líder del grupo-clase facilitando o reprimiendo la interacción en el aula.

Por todo ello, queda patente que el clima de aula existente en las clases de Educación Física influye de manera directa en los resultados académicos y en la aparición o no de comportamientos relacionados con la apatía, la desmotivación, el interés, todo lo cual se puede traducir en situaciones de conductas disruptivas, disputas, maltrato, etc.

De lo que se extrae que si el docente crea un clima positivo y de motivación hacia el alumnado, éste estará más comprometido con la realización de las actividades, con lo que (Llanos, Cervelló y Tabernero, 2008) existirá mayor éxito en los resultados de Educación Física. En este sentido, Cecchini y Peña (2005) establecen que un clima motivacional inadecuado podría acabar minando el compromiso del joven con la actividad física, generando además comportamientos relacionados con el desinterés, la apatía y la agresividad.

Por todo ello, y dado que en el área de Educación Física las relaciones e interacciones sociales son mayores que en el resto de las áreas del currículo debido a sus características propias, nos hemos propuesto conocer e investigar acerca de dichas interacciones sociales en las clases en las que somos docentes. Todo ello con el objetivo de conocer si estamos creando un clima positivo o negativo en nuestros grupos-clase.

Así, si como docentes estamos creando un clima de aula positivo, el alumnado estará motivado y dirigirá todas sus acciones hacia la consecución de las tareas propuestas, evitando la aparición de conductas de indisciplina por parte del alumnado. Si por el contrario, el clima de aula es negativo, supondrá que como docente presentamos una de habilidades y destrezas sociales o de recursos pedagógicos, lo que genera el conflicto relacional y la indisciplina de los alumnos/as.

Así, nuestro propósito en esta investigación es analizar el clima de aula que tenemos en las clases en las que somos docentes en la asignatura de Educación Física, para poder establecer si nuestra labor docente se está produciendo de manera eficaz y comprobar si estamos creando ambientes de aula e interacciones nuestros alumnos/as para que estos consigan un aprendizaje significativo.

CAPÍTULO II
PRESUPUESTOS CONCEPTUALES DE LA
METODOLOGÍA DE LA INVESTIGACIÓN.

CAPITULO II

El diccionario de la Real Academia de la Española (DRAE) define la investigación como la acción de hacer diligencias para descubrir algo, suponiendo un proceso sistemático y organizado cuyo fin es la búsqueda de conocimientos o de soluciones a ciertos problemas.

En este sentido, Pérez (1994) afirma que existen dos modelos de aproximación al objeto de estudio de la realidad, por un lado el modelo o paradigma “*racionalista*” o “*cuantitativo*”, y por otro lado el modelo o paradigma “*naturalista*” o “*cualitativo*”. Entendiendo el concepto de paradigma, tal y como lo hace Kuhn (1971; citado en Latorre, Del Rincón y Arnal, 1996, p. 39), como un conjunto de creencias y actitudes, como una visión del mundo compartida por un grupo de científicos que implica, específicamente, una metodología determinada. Es decir, que un paradigma es un enfoque teórico y metodológico compartido por un grupo de científicos.

De forma que cada paradigma tiene unos procedimientos de estudio que rigen la investigación y mantiene una concepción diferente de lo que es cada uno, de cómo investigar y de para qué sirve la investigación. Los investigadores pueden realizarlo desde dos vertientes, el *paradigma cuantitativo* y el *paradigma cualitativo*.

Para Martínez (2006, pp. 168-169), el paradigma cuantitativo se basa en el contraste de teoría ya existente a partir de una serie de hipótesis surgidas de la misma, tratándose de un método científico deductivo donde es indispensable contar con una teoría ya construida. Mientras que el paradigma cualitativo se basa en la construcción o generación de una teoría a partir de una serie de proposiciones extraídas de un cuerpo teórico que servirá de punto de partida al investigador, no siendo necesario una muestra representativa.

A continuación, mostramos un cuadro resumen donde se especifican y se comparan las características más representativas de ambos paradigmas:

Tabla 2.1. Características de los paradigmas cuantitativos y cualitativos.

PARADIGMA CUANTITATIVO	PARADIGMA CUALITATIVO
Investigación centrada en la descripción y explicación.	Investigación centrada en el entendimiento e interpretación.
Dirigida por teorías e hipótesis expresadas explícitamente.	La atención de los investigadores está menos localizada y se permite fluctuar.
La investigación se concentra en la generalización y abstracción.	Los investigadores se concentran en generalizaciones específicas y concretas pero también en ensayos y pruebas.
Los investigadores buscan mantener una clara distinción entre hechos y valores objetivos.	La distinción entre hechos y juicios de valor es menos clara.
Usan técnicas estadísticas para el procesamiento cuantitativo de datos.	Los datos son principalmente cualitativos.
Los investigadores mantienen una distancia entre ellos y el objeto de estudio.	Los investigadores son actores del escenario estudiado.
Distinción entre ciencia y experiencia personal.	Los investigadores aceptan la influencia tanto de la ciencia como de la experiencia personal.
Los investigadores descubren un objeto de estudio externo a si mismos.	Los investigadores crean parcialmente lo que estudian.

Fuente: adaptado de Pérez, G. (1994). *Investigación cualitativa. Retos e interrogantes. II técnicas y análisis de datos*. Madrid: La Muralla.

Ante estas características, Ruiz (1996) determina que la principal diferencia entre ambos paradigmas estriba en que el *positivismo* se basa en el análisis estadístico de los datos recogidos por medio de estudios descriptivos, y la *hermenéutica* utiliza un proceso interpretativo comprender la realidad estudiada.

De esta forma, han existido diferentes críticas entre los seguidores de uno y otro paradigma, pues según indica Ruiz (1996), los partidarios del análisis cuantitativo afirman que el análisis cualitativo carece de mecanismos internos que garanticen el nivel mínimo de fiabilidad y validez, y los partidarios del análisis cualitativo, por su parte, afirman que la supuesta neutralidad y precisión de medida de los resultados poseen un escaso valor explicativo sobre la realidad que estudia.

Se comprueba que en el panorama científico existe un dualismo epistemológico, dividiendo a las ciencias en dos grandes grupos: Naturales y Humanas, teniendo cada grupo su propio objeto de estudio y sus propios procedimientos para la investigación. De manera que las Ciencias Naturales han usado procedimientos explicativos y experimentales (cuantitativos) de carácter continuo para generar leyes empíricas, para concebir predicciones rigurosas y encontrar explicaciones teóricas acerca de sus objetos de estudio. Sin embargo, las Ciencias Sociales, debido a que tienen un objeto de estudio difícil de delimitar, requieren de procedimientos comprensivos racionales (cualitativos) que les permitan llegar al conocimiento de la acción humana. “*Se han realizado estudios cualitativos desde el inicio de los que ahora llamamos Ciencias Sociales*” (Taylor y Bogdan 1986, p. 287).

Nuestro estudio se enmarca en el amplio campo de las Ciencias Sociales, concretamente se sitúa en el área de la Psicología Educativa. La cual se ocupa del estudio de las interacciones entre las personas dentro de un proceso educativo. La Psicología Educativa usa el *paradigma cualitativo* como metodología científica para investigar y resolver problemas relacionados con la educación.

Así, elegimos *paradigma cualitativo* con el fin analizar hechos relacionados con la actividad humana, dado que nuestro foco de estudio se centra en el análisis de las interacciones sociales que tiene lugar entre los elementos personales del proceso educativo en el aula de Educación Física. Por lo que queremos estudiar hechos referidos a los comportamientos, motivaciones, relaciones, creencias, valores e intereses, de las personas que componen los grupos clases que vamos a estudiar. Aspectos que, en ningún caso, podríamos analizar mediante el paradigma

cuantitativo pues se trata de realidades y hechos que escapan a la anotación numérica. Por todo ello, y atendiendo a Anguera (1991), usaremos la metodología cualitativa como estrategia de investigación con el fin de realizar una rigurosa descripción del contexto social de los grupos clase investigados.

2. 1. EL PARADÍGMA CUALITATIVO.

Para Pérez (1999), los enfoques cualitativos e interpretativos en investigación social no tienen como tarea principal elaborar teorías científicas que puedan contrastarse de modo experimental sino interpretar la acción social y desvelar su significado. Por ello, autores como McMillan y Schumacher (2005) establecen que las investigaciones realizadas mediante el paradigma cualitativo, se interesan por estudiar, describir y analizar conductas sociales colectivas e individuales. Por lo que González y Hernández (2003), determinan que el método cualitativo consiste en realizar descripciones detalladas de situaciones, eventos, personas, interacciones y comportamientos que son observables. Al mismo tiempo que incorporan en sus estudios lo que los participantes dicen, creen, piensan y reflexionan.

A continuación, presentamos algunas de las características más destacadas de la metodología cualitativa, propuestas por Rist (1977; en Taylor y Bogdan, 1986, p.67):

- La *investigación cualitativa es inductiva*: los investigadores desarrollan conceptos y comprensiones partiendo de pautas de los datos, y no recogiendo datos para evaluar modelos, hipótesis o teorías preconcebidos. Por ello, el diseño de investigación debe ser flexible.
- En la metodología cualitativa el investigador ve al escenario y a las personas en una *perspectiva holística*: las personas, los escenarios o los grupos no son reducidos a variables, sino considerados como un todo.
- Los investigadores cualitativos son sensibles a los efectos que ellos mismos causan sobre las personas que son objeto de estudio. Es decir, que *interaccionan con las personas de modo natural y no intrusivo*.
- Los investigadores cualitativos tratan de *comprender a las personas dentro del marco de referencia de ellas mismas*.

- *El investigador cualitativo suspende o aparta sus propias creencias, perspectivas y predisposiciones.*
- Para el investigador cualitativo, *todas las perspectivas son valiosas.*
- *Los métodos cualitativos son humanistas, llegando a comprender a la persona en su totalidad y a experimentar lo que ellas sienten en su lucha cotidiana en la sociedad.*
- Los investigadores cualitativos dan énfasis a la validez en su investigación. *Los métodos cualitativos nos permiten permanecer próximos al mundo empírico.*
- Para el investigador cualitativo, *todos los escenarios y personas son dignos de estudio.* Ningún aspecto de la vida social es demasiado frívolo o trivial como para no ser estudiado.
- *La investigación cualitativa es un arte.* El investigador cualitativo es un artífice, pues crea su propio método, pues siguen orientaciones, pero no reglas.

De manera que nuestra investigación se realizará mediante una metodología de tipo cualitativo puesto que su objeto de estudio es la interpretación de las acciones humanas, teniendo en cuenta las valoraciones de los actores sociales que protagonizan dichas acciones. Siendo nuestro propósito el de comprender la realidad social desde dentro, interaccionando con las personas que estamos estudiando y comprendiendo lo estudiado desde una perspectiva holística, es decir, que vamos a considerar todos los aspectos y realidades que se dan dentro de los grupos estudiados.

Una vez detalladas las líneas generales en las que se basa la metodología cualitativa, y al centrarse nuestra investigación en el ámbito educativo, mostraremos los aspectos que debemos tener presentes a la hora de aplicar dicha metodología en nuestro ámbito de estudio (Plaza, 1994, pp. 141-144):

- La observación y el análisis van a depender de los propios fenómenos del aula y del centro. Por lo que la presencia del investigador en la comunidad educativa, observando y participando, será amplia y continuada.
- Profesores, alumnos y padres son sujetos activos y participantes de la investigación. Por ello ha de considerar sus interpretaciones, intereses y aspiraciones.
- Los datos obtenidos son situacionales y sólo aplicables al contexto peculiar donde se producen: el centro escolar concreto.
- La metodología etnográfica y los estudios clínicos son adecuados para la investigación descriptiva del aula y del centro. Así se captan los significados que subyacen bajo los acontecimientos.
- Se asume que el centro y el aula son espacios sociales de intercambio y que los comportamientos de los implicados son una respuesta a la demanda del medio.
- La posición del investigador no es neutral.
- La vida del aula es un sistema abierto de intercambios, evolución y enriquecimiento y como tal hay que describirla y considerarla.
- A la investigación cualitativa le interesa registrar los sucesos en su evolución, en su estado de progreso, observar las situaciones e indagar los juicios, interpretaciones y perspectivas de los participantes.
- Incorpora técnicas, orientaciones y presupuestos de la metodología etnográfica: observación participante, entrevista, análisis de documentos, proceso de triangulación, e incluso técnicas cuantitativas cuando son requeridas.

- Requiere diseños flexibles que puede ir modificando el proceso de la propia investigación según las exigencias y los avatares del momento.

En otro sentido, y atendiendo a autores como Taylor y Bogdan (1986) hemos de indicar que la investigación cualitativa se fundamenta sobre dos enfoques teóricos: *el interaccionismo simbólico y la etnometodología*. En las siguientes líneas mostraremos las características esenciales de ambos enfoques al mismo tiempo que iremos indicando que elementos de los mismos van a servir de base para nuestra investigación.

Por un lado, el **interaccionismo simbólico** es definido por Goffman (1986) como una ciencia interpretativa que estudia la acción humana. Así, parafraseando a Gilbert (1997), podemos decir que se trata de un enfoque realista del estudio científico del comportamiento y la vida de los grupos humanos, considerando al ser humano como un organismo activo dentro del grupo social estudiado. Por lo que se le atribuye una importancia primordial a los significados sociales que las personas asignan al mundo que les rodea.

En este sentido, Blumer (1982) establece que el interaccionismo simbólico se basa en tres premisas fundamentales:

- Las personas actúan respecto a las cosas, en función de los significados que estas cosas tienen para ellas.
- Los significados que cada individuo atribuye a las cosas, a otras personas y a sí mismo, y su forma de actuación en distintas situaciones, dependerán de un proceso de interpretación, que viene determinado por su biografía personal, es decir, por sus experiencias actuales y pasadas.
- Dichos significados dependen, no sólo de su opinión personal, sino de los significados que otras personas manejan, es decir, de cómo otras personas condicionan que pensemos de un modo u otro.

Por otro lado, y respecto a la **etnometodología** podemos decir que se trata de una forma de estudiar los procesos de interpretación que los individuos realizan acerca de las cosas, personas y hechos que les rodean. Por lo que *“su objeto de estudio es conocer el sentido que cada persona da a la realidad externa”* (Mehan y Word, 1975; citado en Taylor y Bogdan, 1986, p. 26). De forma que según Coulon (1998), ha sido considerada como una teoría micro-social e, incluso, una teoría radical dado su individualismo extremo.

Así, la etnometodología se puede definir como *“el estudio de los modos en que se organiza el conocimiento que los individuos tienen de los cursos de acción normales, de sus asuntos habituales, de los escenarios acostumbrados”*. (Rizo, 2005, p.6).

Una vez detalladas las premisas y proposiciones en las que se basan ambos enfoques (interaccionismo simbólico y etnometodología), estamos en disposición de indicar que en nuestra investigación pondremos en práctica dichas propuestas dado que nuestro fin es explicaremos e interpretar una realidad social concreta, atendiendo a las interacciones de sus miembros y teniendo en cuenta las interpretaciones que ellos dan a dichas interacciones. De manera que como investigadores adoptaremos el papel que nos indica Blumer (1982, p.45) *“...el investigador debería enfocar el mundo a través de los ojos del actor, y no suponer que lo que él observa es idéntico a lo que el actor observa en la misma situación”*. Así, y siguiendo las indicaciones de Giner y cols. (1998), veremos a los objetos con el mismo significado con que los individuos lo ven.

En cuanto a la metodología empleada tanto por el interaccionismo simbólico como por la etnometodología, autores como Mead (1972), Blumer (1982) y (Holstein y Gubrium, 1994; citado en Coulon, 1998), indican que se basa en la observación participante, la cual es llevada a la práctica mediante un procedimiento empírico/inductivo. Siendo los estudios de casos comparativos (Giner, Lamo de Espinosa y Torres, 1998) la estrategia utilizada por ambos enfoques.

Nosotros, con el fin de conocer e interpretar las relaciones sociales existentes en grupos sociales reducidos y específicos, pondremos en práctica las estrategias metodológicas especificadas en ambos enfoques, de manera que realizaremos un estudio de casos de tipo comparativo, donde una de las herramientas para obtener información va a ser la observación participante.

Finalmente, y atendiendo a Gutiérrez (2006), mostramos una serie de ventajas e inconvenientes o desventajas inherentes a las investigaciones cualitativas. El propósito es conocerlas para tenerlas presentes durante el desarrollo de nuestro estudio.

Así por un lado, como **ventajas del paradigma cualitativo**, encontramos:

- La *inmersión del investigador* en un escenario social, le permite descubrir y describir hechos que serían invisibles por otros medios de investigación.
- Existe un *alto nivel de concreción* y de detalle en la descripción del objeto de estudio.
- La investigación ofrece una *visión holística* de los hechos, es decir, que se sitúa y analiza en su contexto global sin pretender aislarlos.
- A la luz de los datos que van emergiendo, el investigador tiene siempre la posibilidad de *reconducir la investigación en cada momento*. No es un proceso preestablecido, sino inductivo.
- El objetivo de los informes parciales y finales es *generar la reflexión y posibilitar la mejora* de aquello que se estudia, por dos razones:
 1. Porque, al ser públicos, permiten que los participantes amplíen el conocimiento que tienen de sus propias actuaciones, ofreciéndoles perspectivas complementarias a las suyas.

2. Porque la divulgación de los informes permite a otras personas identificarse con la información y los hechos analizados y revisar su propia realidad, con mayor capacidad reflexiva.

Siendo los **inconvenientes del paradigma cualitativo** los siguientes:

- El matiz *subjetivo del enfoque*, como consecuencia de la interpretación personal del investigador y de las opiniones que aportan los sujetos investigados. Pues la posible falta de amplitud perceptiva del investigador, provocada por una implicación excesiva en el contexto investigado.
- La *posible distorsión de los datos* por la presencia prolongada del investigador, que puede coartar o modificar la actitud de los individuos.
- El *sesgo que el entramado conceptual* previo del investigador, acerca del tema estudiado, puede imprimir a los resultados de la investigación.
- La *dificultad para organizar los datos*, cuando éstos llegan a ser excesivos.
- El dilema de compaginar la confidencialidad de los informantes, con la divulgación de los resultados. Pudiendo existir *conflictos interpersonales* entre el investigador y los participantes.
- Las *dificultades de generalización* de las conclusiones. Será el propio lector el que, en cada caso, deba extraer la información que le sea de utilidad.

2.1.1. EL ESTUDIO DE CASOS COMO MÉTODO DE INVESTIGACIÓN CUALITATIVA.

Para autores como Del Villar (1996) y Gutiérrez (2006) existen varias formas de llevar a cabo una investigación realizada mediante el paradigma cualitativo, como por ejemplo: la investigación correlacional, la investigación histórica, la investigación descriptiva, investigación cooperativa, investigación participativa, el estudio de casos, la etnografía y la investigación en la acción.

En este sentido, la gran mayoría de autores revisados, coinciden con los anteriores en destacar al estudio de casos como una estrategia metodológica adecuada para la puesta en práctica de una investigación cualitativa. (Colas y Buendía, 1992; Gutiérrez y Delgado, 1994; Heras, 1994; Pérez, 1994; Sabariego, Massot y Dorio, 2004; Morse, 2005; y Tojar, 2006).

Para Yin (1984) el *estudio de casos* es una forma de investigación con entidad propia que investiga empíricamente un fenómeno contemporáneo dentro de un contexto de la vida real. Por lo que se produce una inmersión del investigador en la dinámica de una unidad social con objeto de analizar y describir intensamente los distintos aspectos que la componen. De manera que nos permite “...analizar de forma profunda y prolongada la evolución de una o más variables” (Del Villar, 1996, p. 23) del caso que estamos estudiando. Lo cual pasarían por alto en el caso de emplear otros métodos más superficiales. (Wittrock, 1989, p. 113).

“El método se fundamenta en la idea de que es posible llegar a conocer las características de un fenómeno, partiendo de la exploración intensiva de un solo caso”. (Gutiérrez, 2006, p. 46).

“El estudio de casos afronta el estudio de una realidad mediante un análisis detallado de sus elementos y de la interacción que se produce entre ellos y su contexto, para llegar, mediante un proceso de síntesis, a la búsqueda del significado y de la toma de decisión que se requiere en la situación establecida”. (Martínez y Musita, 1995, p.15).

Martínez (2006) afirma que el método de estudio de caso es una herramienta valiosa de investigación, y su mayor fortaleza radica en que a través del mismo se mide y registra la conducta de las personas involucradas en el fenómeno estudiado. Dado Muñoz y Muñoz (1999) establecen que su finalidad es conocer cómo funcionan y cómo son las relaciones existentes entre las personas que componen el caso que estamos estudiando.

Así, nosotros ponderemos en práctica una investigación cualitativa a través del estudio de casos, puesto que se trata de *“una estrategia de investigación cualitativa que focaliza el estudio en una situación real, cuyo fin es analizarla y describirla en su totalidad, en vista de la mejora y de la toma de decisiones”*. (Heras, 1994, p. 14).

Una vez definido el concepto, pasamos a mostrar cuáles son las **características principales** que poseen las investigaciones realizadas mediante el estudio de casos. Para ello, atendemos a Heras (1994, p. 296) quién nos aporta las siguientes:

- Su objetivo es identificar y comunicar el carácter distintivo de los fenómenos educativos y sociales, a través de la descripción.
- Permite la generalización ya sea sobre o desde una instancia o clase. Su fuerza reside en su atención hacia los aspectos ocultos y complejos de los fenómenos estudiados.
- Los datos obtenidos son cercanos a la realidad, pero difíciles de organizar.
- Al poner cuidadosa atención a las situaciones sociales, debe presentar las discrepancias o conflictos que aparecen entre los puntos de vista que adoptan los participantes.

- Considerado como producto, el estudio de casos puede formar un archivo de material descriptivo suficientemente rico para admitir subsiguientes interpretaciones.
- Presenta los datos de la investigación de forma más accesible y pública que otros tipos de informes de investigación.

Por otro lado, Bonache (1999), determina que los estudios de caso, en contraste con una metodología más cuantitativa, están caracterizados por:

- *No separan el fenómeno de su contexto*, adoptando una visión holística en la que no se olvida que el contexto y el comportamiento son interdependientes.
- *Parten de un modelo teórico menos elaborado*, ya que tratan de construir teorías a partir de las observaciones, siguiendo un procedimiento inductivo.
- *La elección de los casos tiene carácter teórico, no estadístico*, siendo éstos elegidos por su capacidad explicativa e incluso por ser un caso atípico o excepcional.
- *Tienden a utilizar más métodos o fuentes de datos*, tales como la observación, las grabaciones, las transcripciones, los documentos, los cuestionarios, etc.
- *Otorgan flexibilidad al proceso de realización de la investigación*, ya que en función de las respuestas a las preguntas, se puede expandir nuestro marco de investigación, incluyendo nuevas preguntas y refinando progresivamente el marco teórico inicial.
- *Se basan en la inducción analítica, no estadística*, por lo que no generalizan a una población, sino que infieren hipótesis o generalizaciones teóricas a partir del análisis de campo.

Por todas estas características, determinamos que el estudio de casos es la metodología adecuada para llevar a cabo la presente investigación. Además, tendremos presente los elementos que Rodríguez y cols. (1996) destacan como esenciales de los estudios de casos, estos son: usar un procedimiento inductivo para generar conocimiento; ser aplicables a situaciones naturales educativas; y estar muy ligados a la práctica por lo que su conocimiento práctico es de gran utilidad profesional.

Así, un estudio de casos se basa en razonamientos inductivos puesto que (Rodríguez y cols., 1991) las generalizaciones, conceptos o hipótesis aportada por dichos estudios, surgen a partir del examen minucioso de los datos. De manera que en lugar de verificar y comprobar hipótesis previamente establecidas, se trata de descubrir nuevas relaciones y conceptos que están presentes en la realidad estudiada, con el fin de establecer generalizaciones (Cohen y Manion, 1990) que puedan ser aplicadas o tenidas en cuenta en situaciones y contextos parecidos al estudiado.

En otro sentido, y en lo referente al uso del estudio de casos como metodología del enfoque cualitativo, podemos determinar que ha sido utilizado por varios autores para llevar a cabo sus respectivas investigaciones en sus tesis doctorales, como por ejemplo: Plaza (1994) quien realizó un análisis etnográfico, a través del estudio de casos, para comprobar los determinantes de la disciplina en el centro escolar; Heras (1994) lo puso en práctica para investigar acerca del espacio escolar; y Gutiérrez (1994) lo utilizó para estudiar la estética del espacio escolar.

Por ello, en nuestra investigación, basándonos en los trabajos e investigaciones llevadas a cabo en diferentes tesis doctorales por autores como Gutiérrez (1994); Heras (1994); y Plaza (1994), vamos a usar el enfoque naturalista/cualitativo, y a través de la metodología del estudio de casos. Pues este enfoque nos permite estudiar, analizar, descubrir, interpretar y comprender el escenario elegido y el comportamiento individual y social de un contexto determinado.

Además, dentro de la investigación educativa, el estudio de casos ha sido utilizado por varios autores como por ejemplo: Del Villar (1996) quien analizó la evolución del pensamiento de cinco profesores en formación, a lo largo del periodo de prácticas, lo cual le permitió descubrir el pensamiento docente durante su proceso de formación; y Pascual (1996) que realizó un estudio de casos para comprender cómo aprenden los profesores en formación a ser críticos y a analizar su propia enseñanza.

Devís (1996), describió y analizó el proceso de elaboración de un material curricular y la enseñanza de los juegos deportivos; Muñoz y Muñoz (1999) estudiaron las posibilidades de intervención con una familia en dificultad para el desarrollo de sus habilidades parentales; y Cid (2001), realizó un estudio donde observo una clase universitaria, investigando lo que en ella hacían los estudiantes y los profesores. Además, Cases (2002) estudió el crecimiento personal del profesorado y Ortiz (2005) puso en práctica un estudio de casos, donde utilizo instrumentos de recogida de datos puestos al servicio de su investigación: conocer el ambiente escolar de las aulas de educación de personas adultas.

Autores como Vázquez, Jiménez, Mellado & Taboada (2007) realizaron un estudio de caso, centrado en cómo una profesora de educación secundaria reflexionaba sobre su propia acción, tomando como referencia tres grandes campos: Motivación del Alumnado, Ambiente de Aula y Organización Social.

Dentro del área de la Educación Física, el estudio de casos también ha sido utilizado como estrategia de investigación por autores como Fraile (1996), quien justifica su uso al determinar que los docentes necesitan comprender la conducta humana, empleando para ello: la observación naturalista, las entrevistas, los estudios de casos..., a través de un tratamiento holístico. Además, Ortiz, Rivera & Torres (2000) realizaron una investigación, mediante el estudio de caso, cuyo objeto era estudiar el proceso de enseñanza-aprendizaje como un proceso de comunicación en el que la capacidad comunicativa pueda ser considerada como destreza docente necesaria y útil en la formación inicial de los maestros.

Por otro lado, y respecto a la posibilidad de aplicar un estudio de casos a una situación educativa, Rodríguez y cols. (1996) afirman que un caso de estudio puede ser una persona, una organización, un programa de enseñanza, un acontecimiento particular o un simple depósito de documentos. Por lo que el entorno educativo un alumno, un profesor, una clase, un claustro, un centro, un proyecto educativo..., pueden ser casos potenciales objetos de estudio. Así, Cohen y Manion (1990) establecen que la función del investigador de estudio de casos, es observar las características de una unidad individual, un niño, una clase, una escuela o una comunidad.

En esta misma línea, Sabariego y cols. (2004) determinan que el estudio de casos se ha usado ampliamente para comprender en profundidad la realidad social y educativa. Y, al igual que los autores mostrados con anterioridad, establecen que un aula y las relaciones que se producen en ella pueden ser consideradas como un “caso”.

Por ello, se observa que el estudio de casos es una metodología de investigación adecuada para nuestro estudio, puesto que nos proporcionará una información comprensiva y globalizadora acerca de las interacciones sociales que se producen entre los elementos personales en una clase de Educación Física, la cual, difícilmente puede ser proporcionada a través de métodos experimentales y positivistas.

2.1.1.1. Tipología de los estudios de casos.

En este apartado vamos a mostrar las diferentes clasificaciones encontradas acerca de los estudios de casos. En primer lugar, atendiendo a Sosa (2003), podemos establecer dos clasificaciones acerca de los estudios de casos, las cuales están realizadas en función de los objetivos del estudio y del número de casos que son objeto de análisis. Además, Taylor y Bogdan (1989) y Gutiérrez (2006) nos muestran otra clasificación realizada atendiendo al carácter diacrónico o sincrónico del estudio.

Comenzando por la clasificación realizada en función del *objetivo de la estrategia de investigación*, Yin (1984) establece una tipología de los estudios de casos:

- **Descriptivos:** cuyo propósito es analizar cómo ocurre un fenómeno organizativo dentro de su contexto real. En palabras de Latorre y cols. (1996) podemos decir que este tipo de estudios se caracteriza por no poseer guiarse por hipótesis previas de investigación.
- **Exploratorios:** tratan de familiarizarse con un fenómeno o una situación sobre la que no existe un marco teórico bien definido.
- **Ilustrativos:** se basan en poner de manifiesto las prácticas de gestión de las empresas más competitivas.
- **Explicativos:** tratan de desarrollar o depurar teorías, por lo que revelan las causas y los procesos de un determinado fenómeno organizativo.

Dentro de esta clasificación realizada en función del *objetivo de la estrategia de investigación*, Latorre y cols. (1996) establecen dos tipos de estudios de casos más:

- **Interpretativos:** reúnen información sobre un caso con la finalidad de interpretar o teorizar sobre el mismo. Desarrolla categorías conceptuales para ilustrar, defender o desafiar presupuestos teóricos defendidos antes. Así pues, están basados en un modelo de análisis inductivo.
- **Evaluativos,** implica descripción, explicación y juicio. Se utiliza sobre todo para el estudio de programas escolares. Para la evaluación educativa, evaluaciones etnográficas, descripciones de programas, estudios sociológicos.

Por otro lado, atendiendo al *número de casos que conforman un estudio*, Rodríguez, y cols. (1996), establecen que según haya un grupo o individuo, o más, podemos hablar de *un caso único* o *múltiples*. Vamos a detallar las características de ambos tipos de estudio de casos atendiendo a autores como Rodríguez y cols. (1996, p. 95-99); Bogdan y Biklen (1982; citados en Buendía, González, Gutiérrez y Pegalajar, 1999, p. 26); Sosa (2003); y Sabariego y cols. (2004):

- **Un único caso:** consiste en una metodología basada (Sosa, 2003) en un único caso de estudio. Este método es adecuado cuando estemos ante el estudio de un caso considerado como especial, el cual posee todas las condiciones necesarias para confirmar, desafiar o ampliar una determinada teoría. Rodríguez y cols. (1996) justifican su uso cuando el caso a estudiar tiene un carácter revelador, es decir, que el investigador tiene la oportunidad de observar y analizar un fenómeno, situación, sujeto o hecho que eran con anterioridad inaccesibles para la investigación científica. , McMillan y Schumacher (2005) utiliza el término de estudio *intra-situación* cuando estudia un solo caso de manera singular.
- **Múltiples o comparativos casos:** esta metodología usa (Rodríguez y cols., 1996) usa varios casos únicos a la vez para estudiar la realidad que se desea explorar, describir, explicar y evaluar. En palabras de Rodríguez y cols. (1996, p.93) y Stake (1998) se trata de la indagación sobre un fenómeno o acontecimiento a partir del estudio intensivo de varios casos relacionados con el mismo. Por lo que la elección de los casos no podemos realizarla atendiendo a criterios muestrales estadísticos, sino por razones teóricas, buscando un conjunto de casos que sea representativo del fenómeno a analizar (Sosa, 2003).

Para Latorre y cols. (1996), el estudio de casos múltiple aporta la oportunidad de contrastar la información obtenida parcialmente con cada caso analizado. Por ello, Sosa (2003) y determinan que debemos hacer las mismas preguntas a los distintos casos, comparando las respuestas para llegar a conclusiones. Aunque Tojar (2006) establece que también resulta interesante

estudiar las peculiaridades que caracterizan cada caso comprendiendo e interpretando cada contexto, situación o escenario en el que se desarrollan cada uno de ellos.

En otro sentido, debemos indicar que existe cierta polisemia terminológica cuando nos referimos a este tipo de estudios de casos. Así, Stake (1998) utiliza de denominación de *caso colectivo*; McMillan y Schumacher (2005) habla de *estudio multi-situación*; y Tojar (2006) los denomina como *casos paralelo*. Destacar que el estudio de casos múltiple ha sido utilizado por una multitud de investigadores dentro del ámbito educativo como por ejemplo: Torres (1998); Marcelo (1994); Cases (2004); Marchena (2005); Cuesta y Azcárate (2005); Azcárate, Rodríguez y Rivero (2007); Lacasa y Borda (2008).

Finalmente, mostramos la clasificación aportada por autores como Taylor y Bogdan (1989) y Gutiérrez (2006) y realizada en función del carácter diacrónico o sincrónico del estudio:

- **Organizativo-histórico:** analiza, desde una perspectiva diacrónica, la evolución de una organización o grupo social, apoyándose en entrevistas y análisis de documentos. Es decir, que se analiza una realidad pasada.
- **Historia de una vida:** estudia, también desde una perspectiva diacrónica, la conducta de un individuo a lo largo de su vida. Para lo cual se basa en entrevistas y en análisis de documentos.
- **Observacional:** analizar, desde una perspectiva sincrónica, la situación actual de una organización, grupo o persona. Para lo cual se utiliza la observación participativa o no participativa del investigador.

De todos los tipos expuestos, en nuestra investigación se pondrá en práctica un *estudio de casos interpretativo, múltiple y observacional*, con el objetivo de interpretar las interacciones sociales que se producen en cuatro grupos clases de un mismo centro educativo de Educación Secundaria Obligatoria.

2. 2. INSTRUMENTOS DE RECOGIDA DE INFORMACIÓN

La metodología del estudio de casos puede obtener los datos mediante una variedad de fuentes información, tanto cualitativas como cuantitativas; esto es, documentos, registros de archivos, entrevistas directas, observación directa, observación de los participantes e instalaciones u objetos físicos (Chetty, 1996; citado en Martínez, 2006, p. 167).

En nuestro estudio utilizaremos aquellos instrumentos de recogida de información pertenecientes a las técnicas cualitativas pues son los que nos darán la posibilidad de adentrarnos en el campo, distorsionándolo lo menos posible y facilitándonos llegar a los puntos clave de la investigación. Decimos que utilizaremos varios instrumentos de recogida de información puesto que, en palabras de Santos (1990a), la realidad educativa es tan compleja que no se puede abarcar su comprensión con un solo instrumento. En este sentido, éste autor nos aporta algunos criterios para la elección y utilización de los diferentes instrumentos de recogida de información que usaremos en nuestra investigación:

- *Adaptabilidad*: el conocimiento de los sujetos y de la situación aconsejará la elección de unos métodos u otros, por ello el diseño ha de ser flexible.
- *Variabilidad*: una de las formas de conseguir datos fiables es utilizar instrumentos de distinta índole que permitan el contraste y la comprensión de las limitaciones de los otros.
- *Gradualidad*: no se deben usar las técnicas con la misma intensidad en todo momento y circunstancia. Una exploración inicial puede abrir paso a otras posteriores de mayor profundidad. Así, una entrevista hecha al principio puede ser más breve y superficial que otra realizada más avanzado el estudio, cuando existen más datos sobre los que trabajar y condiciones más favorables para profundizar en los temas.

- *Pertinencia*: el conocimiento de la realidad y de las técnicas aconsejaría la utilización de alguna en momentos determinados según la naturaleza de los datos que se pretenden obtener, de los fenómenos que se quiere conocer o de las personas que van a ser exploradas.
- *Dominio*: los diferentes investigadores pueden trabajar preferentemente en aquellas técnicas con las que estén más familiarizados, procurando que estén debidamente compensadas.

Por todo ello, a la hora de seleccionar y aplicar los instrumentos de recogida de información, autores como Sabariego y cols. (2004) nos indican que debemos tener presente que en la investigación cualitativa el proceso de obtención de datos es emergente y cambiante, por lo que se va precisando a medida que avanza la investigación y la comprensión de la realidad objeto de estudio.

Teniendo presente los criterios para la elección y puesta en práctica de los instrumentos de recogida de la información, pasamos a especificar cuáles son dichos instrumentos. En este sentido, Pieron (1999) establece que en el campo de las investigaciones educativas existen dos métodos genéricos para la recopilación de datos, estos son la observación y las entrevistas. Ambos métodos se utilizan con el fin de describir los procesos de enseñanza y todo lo que le rodea. De manera que la observación capta todo lo que es visible, como los comportamientos o las estrategias de la enseñanza; y las entrevistas registran los procesos invisibles, como los valores, las actitudes y los mecanismos de toma de decisión o de reflexión de los distintos actores del proceso pedagógico.

Por todo ello, el investigador de estudios de casos ha de obtener datos observando el objeto de estudio, con lo cual formará su propia interpretación de los hechos y descubriendo la interpretación que otras personas, generalmente los participantes, hacen de los hechos acontecidos. De este modo, Gutiérrez (2006) clasifica los recursos para obtener información en dos grandes grupos: *recursos o instrumentos para observar la realidad* y *recursos o instrumentos para interrogar la*

realidad. Nosotros en nuestra investigación tendremos presente la siguiente clasificación:

- **Recursos o instrumentos para observar la realidad:** Observación, registros anecdóticos, diario de campo y análisis de documentos.
- **Recursos o instrumentos para interrogar la realidad:** entrevistas, cuestionarios y triangulación.

2.2.1. INSTRUMENTOS PARA OBSERVAR LA REALIDAD.

Los instrumentos o técnicas para la observación de la realidad que vamos a utilizar en la presente investigación son: la observación, los registros anecdóticos, el diario de campo y el análisis de documentos.

2.2.1.1. La observación.

La observación supone *“un proceso que requiere atención voluntaria e inteligencia, orientado por un objetivo terminal y organizador y dirigido hacia un objeto con el fin de obtener información.”* (De Ketele, 1984; en Pérez 1994, p.22). En nuestro caso, utilizaremos la observación cualitativa con el fin de que nos garantice *“el acceso al significado e interpretación de acciones, fenómeno y hechos”*. (Marcelo y Parrilla, 1991, p. 25).

Anguera (1991, p. 8) define a la observación como *“un proceso encaminado a articular una percepción deliberada de la realidad evidente con su adecuada interpretación, a fin de captarle el significado, de manera que mediante un registro objetivo, sistemático y específico de la conducta generada de forma espontánea en un determinado contexto y sometiendo de este registro a una adecuada*

codificación y análisis, se obtengan resultados dentro de un marco específico de conocimiento”.

De manera que (Yela, 1994) mediante la observación rigurosa y cuidada, el investigador va descubriendo pautas que le capacitan para ir dando forma a sus teorías. Por lo tanto, observar supone un proceso sistemático donde intervienen las percepciones del sujeto que observa y sus interpretaciones de lo observado. (Rodríguez y cols., 1996).

Una vez definida la observación, vamos a detallar algunos puntos que debemos tener en cuenta a la hora de aplicar éste instrumento de recogida de información (Taylor y Bogdan, 1986):

- Prestar atención a todo lo que ocurre.
- Cambiar los enfoques y pasar de una visión amplia, a una minuciosa.
- Evitar hablar y actuar de un modo fingido.
- Evitar las confrontaciones con los participantes.
- Obviar cualquier participación que pueda obstaculizar la recogida de datos.
- Retirarse, en caso de que existe un talante de rivalidad (por motivos de sexo, posición social,...) entre el participante y el observador.

En otro sentido, y para justificar el uso de la observación como herramienta en una investigación educativa, podemos indicar que *“la observación se revela como imprescindible en la práctica diaria en la escuela. Se trata de un proceso de percepción, interpretación y registro sistemáticos de conducta que implica una toma de decisiones continuada, útil en todas las situaciones en que el objeto de estudio lo constituyan comportamientos perceptibles, y por tanto, objetivables, del alumnado, profesorado, o interacciones de ambos.”* (Anguera, 1991, p. 47).

Así pues, Anguera (1991) determina que la observación directa y sistemática es la metodología adecuada para el estudio de casos. Siendo el camino (Pagalajar, 1999) más adecuado para acercarnos a los hechos cuando queremos examinarlos en su contexto natural, y los procesos de enseñanza-aprendizaje no son una

excepción. Por todo ello, utilizaremos la observación en las aulas dado que es “una de las principales fuentes de información para comprender qué ocurre en las clases, y es una herramienta muy útil para comprender qué hacen los profesores y cómo trabajan los alumnos”. (Pagalajar, 1999, p. 89).

- **Tipos de observación.**

Atendiendo a la bibliografía revisada, podemos establecer que existen tres formas de realizar la observación. Así, atendiendo a autores como Parrilla (1992); Pagalajar (1999); Anguera y cols. (2000); Vallés (2000); y Tojar (2006), dependiendo del papel o rol desempeñado por el investigador tenemos:

- **Observación no participante:** se produce cuando el investigador permanece distanciado del objeto de estudio y no existe interacción entre ambos. Gutiérrez (2006) la denomina como *no participativa* puesto que el investigador no forma parte del contexto permaneciendo separado de las actividades del grupo que está investigando. En este sentido, existe ausencia física del investigador en la situación social de estudio (Vallés, 2000; Tojar, 2006).
- **Observación participante:** cuyo propósito es la obtención de datos acerca de la conducta a través de un contacto directo y en términos de situaciones específicas en las cuales sea mínima la distorsión producida en los resultados a causa de la implicación del observador. Para Gutiérrez (2006) se trata de una observación *participativa* dado que el observador forma parte del contexto comprometiéndose en las actividades que empieza a observar. Rodríguez y cols. (1996) determinan que la *observación participante* o *participativa* es uno de los elementos más característicos de la investigación cualitativa, y la definen como un método interactivo de recogida de información que requiere una implicación del observador en los acontecimientos y fenómenos que está observando.

Autores como Anguera y cols. (2000); Vallés (2000); y Tojar (2006) establecen que existen dos tipos de observación participante dependiendo de si la participación del investigador es activa o moderada. Así, cuando se investiga mediante una *participación moderada* existe cierta interacción del investigador con el grupo, sin llegar a ser una interacción completa. La ventaja es que el investigador tiene más facilidad para acceder al significado que los actores de la actividad dan a lo que está ocurriendo dentro de su grupo. Por otro lado, se dará una *participación activa* cuando exista una implicación plena del investigador sobre la realidad social que está estudiando.

- **Autoobservación** supone el máximo grado de participación en la observación, pues “supone el nivel más alto de implicación para los etnógrafos pues estudian realidades sociales en las que ellos ya son participantes ordinarios.” (Spradley, 1980; citado en Vallés, 2000, p. 158). Por ello, McKernan (1999) la denomina como *observador participante completo*; Vallés (2000) la llama *observación participativa activa*; y Tojar (2006) establece que la auto-observación es sinónimo de *participación completa*, dado que la figura del observador y la del observado son coincidentes. De forma que el observador toma parte plenamente de la vida del grupo, lo cual exige una autoconciencia permanente de los actos.

De todos los tipos de observación mostrados con anterioridad, en nuestra investigación utilizaremos la *autoobservación* como una de las herramientas para obtener información del contexto social a estudiar. Dado que vamos a interpretar las interacciones sociales que se producen en grupos clases en los cuales somos docentes. Por ello, McKernan (1999) afirma que un ejemplo de autoobservación puede ser la realizada por el profesor que quiere autoevaluar su actuación en clase, convirtiéndose así en observador de su propia actuación en el aula. Además, nos decantamos por el uso de la autoobservación, pues como indica Ruz (2004) ésta nos permitirá un mayor acceso a la información que buscamos puesto que nos permite penetrar en el núcleo vital del grupo.

2.2.1.2. Registros anecdóticos.

Los registros anecdóticos (McKernan, 1999) son relatos breves de la acción o acontecimiento, que se detallan por escrito de una manera literal, tal cual lo dijo o expuso la persona o participante durante su vida en el aula. Suponen descripciones narrativas literales de incidentes y acontecimientos significativos que se han observado en el entorno de comportamiento en el que tiene lugar la acción.

Buendía y cols. (1999) establecen que a través de los registros anecdóticos se recogen observaciones del comportamiento que de no registrarlos pasarían desapercibidos o se deformarían en el recuerdo por olvido o tergiversación.

McKernan (1999) indica que esta técnica puede ser algo selectiva, ya que el investigador decide qué incidentes seleccionar a partir de la acción. Sin embargo, los registros anecdóticos son relatos objetivos y pueden ser un muestreo preciso de la conducta cuando se realizan durante un período continuo. Como es el caso del uso en nuestro estudio.

Acerca de cómo anotar los registros, Buendía y cols. (1999) y McKernan (1999) determinan que la observación de la conducta y la recogida de datos han de realizarse con el menos espacio de tiempo entre ellas para evitar deformar en lo posible la información. Siendo muy aconsejable llevar los registros anecdóticos en fichas, normalmente se trata de fichas de papel en la que se expone el hecho tal y como ocurrió, fecha, hora y cuantos datos puedan delimitar de forma más exacta la situación.

Nosotros realizaremos registros anecdóticos basados en la narración, la conversación y el diálogo, realizando resúmenes breves agudamente incisivos de puntos que quedan fijados en nuestra mente mucho después del acontecimiento. Esas anotaciones acerca de los hechos, serán realizadas inmediatamente después de que éstos ocurran.

2.2.1.3. Diario de campo.

Para Colás y Buendía (1992) el diario de campo supone un documento en el que se plasman pensamientos y estados de ánimo, así, como sensaciones y reflexiones personales. Así, *“el diario es un informe personal sobre una base regular en torno a temas de interés o preocupación. Los diarios pueden contener observaciones, sentimientos, reacciones, interpretaciones, reflexiones, presentimientos, hipótesis y explicaciones”*. (Kemmis y McTaggart, 1988, p. 186).

El diario de campo del profesor constituye en elemento de gran valor observacional y documental (Cañal, Lledo, Pozuelos y Trevé, 1997), puesto que le permite recoger observaciones de hechos considerados significativos. Así, la descripción e interpretación de estos hechos y situaciones nos ayudan a comprender y valorar aspectos parciales de la realidad escolar.

En nuestra investigación usamos el diario del profesor, pues para Del Villar (1992) la utilización de este documento personal, con el objetivo de analizar el contenido del pensamiento docente, es una de las técnicas más utilizadas en la actualidad. Así, atendiendo a las indicaciones de Soriano (1999), los diarios de campo contendrán anotaciones detalladas y completas, registradas diariamente e indicando la fecha de los registros.

2.2.2. INSTRUMENTOS PARA INTERROGAR LA REALIDAD.

Los instrumentos o técnicas interrogar la realidad que vamos a utilizar en la presente investigación serán: la entrevista, los cuestionarios, los sociogramas y la triangulación.

2.2.2.1. Entrevistas.

La entrevista (Rodríguez y cols., 1996), es una técnica en la que una persona (entrevistador) solicita información de otra o de un grupo (entrevistados, informantes), para obtener datos sobre un problema determinado. Para Denzin (1994; citado en Ruiz 1996, p. 56), la entrevista es la herramienta metodológica favorita del investigador cualitativo.

Mediante las entrevistas se ponen en práctica conversaciones, entre el investigador y el investigado, que nos permiten conocer, no cómo son las cosas que investigamos, sino cómo las viven los participantes, cómo las entienden y cual es su posición frente a ellas. Por lo tanto, la entrevista es una técnica (Sabariego y cols., 2004) cuyo objetivo es obtener información de forma oral y personalizada, sobre acontecimientos vividos y aspectos subjetivos de la persona como creencias, las actitudes, las opiniones, los valores, en relación con la situación que se está estudiando.

Así, las entrevistas cualitativas suponen *“reiterados encuentros cara a cara entre el investigador y los informantes, encuentros éstos dirigidos hacia la comprensión de las perspectivas que tienen los informantes respecto de sus vidas, preferencias o situaciones, tal como las expresan con sus propias palabras”*. (Taylor y Bogdan, 1986, p. 101). De forma que el uso de la entrevista (Ruz, 2004), nos proporciona información sobre los sentimientos expresados de primera mano por los entrevistados, permitiéndonos contrastar las opiniones de los entrevistados con lo observado.

En otro sentido, y en cuanto al uso de la entrevista durante una investigación cualitativa, señalamos que *“si queremos conocer con detalle lo que sucede, cómo sucede, y porqué sucede un determinado hecho educativo en el aula sin que hayamos podido presenciado, quizá el mejor instrumentos que podamos utilizar sea la entrevista.”* (Cañal y cols., 1997, p. 192)

Así, nuestro objetivo a la hora de usar la entrevista como técnica de recogida de información ha sido el de hablar con los participantes, en este caso los alumnos/as de los grupos clase, con el propósito de conocer sus ideas acerca del contenido de los aspectos que estábamos observando, y ayudarnos así, a resolver cualquier ambigüedad concerniente a lo que habíamos registrado con la observación, los registros y las notas de campo.

■ **Tipología de entrevistas.**

Una primera clasificación es defendida por autores como Rodríguez y cols. (1996); Stake (1998); Ruz (2004); y Sabariego y cols. (2004), quienes atendiendo al carácter y orden que poseen las preguntas, diferencian entre:

- **Entrevistas estructuradas:** se refieren a una situación en que un entrevistador pregunta a cada entrevistado una serie de preguntas preestablecidas con una serie limitada de categorías de respuesta. De forma que se pone en práctica un protocolo de preguntas y respuestas prefijado que se sigue con rigidez. Así, todos los entrevistados responden a la misma serie de preguntas, hechas en el mismo orden o secuencia, por un entrevistador que ha sido entrenado para tratar de la misma manera cada una de las situaciones de la entrevista.
- **Entrevistas semiestructuradas:** donde las preguntas suelen ser de carácter abierto y el entrevistado tiene que construir la respuesta. Son entrevistas flexibles y permiten mayor adaptación a las necesidades de la investigación y a las características de los sujetos.

- **Entrevistas no estructuradas:** son aquellas en las que no existen ningún guión previo sobre el que basarse para el desarrollo de la conversación. Ruz (2004) afirma que a las entrevistas no estructuradas también se les puede llamar *entrevistas informales*, pues surgen de una manera espontánea durante la observación, y donde el centro de atención es el entrevistado, y es él quien decide de qué hablar y cómo expresarse, Así, se basan en “*una conversación entre iguales, y no en un intercambio formal de preguntas y respuestas*”. Taylor y Bogdan (1986, p. 101). De forma que el propio investigador es el instrumento de la investigación, y no lo es un protocolo o formulario de entrevista, siendo su pericia la que facilite la obtención de la información relevante.

En otro sentido, Sabariego y cols. (2004, p. 338) realizan otra clasificación de las entrevistas en función del *momento de la investigación*:

- **Iniciales o exploratorias estructuradas:** su objetivo es la identificación de aspectos relevantes y característicos de una situación para poder tener una primera impresión y visualización, por eso, también pueden ser llamadas como entrevistas de diagnóstico.
- **De desarrollo o de seguimiento:** pretenden describir la evolución de la situación y profundizar más exhaustivamente en el conocimiento de la forma de vida, los acontecimientos y las percepciones.
- **Finales:** se realizan cuando el objetivo es contrastar la información, concluir aspectos de la investigación, o bien informar al participante sobre determinados asuntos con la finalidad de continuar el proceso de investigación.

En nuestra investigación optamos por realizar las *entrevistas semiestructuradas* tendremos un pequeño guión-esquema de acerca de los contenidos de la entrevista, pero no tendremos elaboradas las preguntas de antemano. Todo ello con el objetivo de centrar la atención y nuestras preguntas en

las respuestas que va dando el entrevistado en cada momento. Por otro lado, nos decantamos por el uso de las *entrevistas de desarrollo o seguimiento* y las *entrevistas finales*, pues los datos iniciales o exploratorios los vamos a obtener con la observación y no con las entrevistas iniciales o exploratorias.

2.2.2.2. Cuestionarios.

El cuestionario (Ruz, 2004) es una técnica o estrategia mediante la cual tratamos de obtener información sobre un tema de investigación del entrevistado, realizando preguntas para que nos ofrezca sus ideas, opiniones y valoraciones sobre el mismo. Para lo cual se plantean, a todos los investigados, una serie de preguntas establecidas de antemano, realizadas siempre en el mismo orden y formuladas con los mismos términos (Rodríguez y cols., 1996).

Para Piéron (1999), el cuestionario ha constituido siempre un instrumento de recopilación de datos en el ámbito del pensamiento humano, sobre todo para identificar las motivaciones, los valores, las actitudes, las opiniones, las preocupaciones, etc. Para este autor, las preguntas pueden ser cerradas en las que el sujeto tiene que escoger entre varias respuestas propuestas; y preguntas abiertas donde se permite al encuestado expresarse con sutileza al responder.

En nuestra investigación lo ponemos en práctica dado que según García (1990), es una de las escasas técnicas disponibles para el estudio de actitudes, valores y creencias de los sujetos de investigación. Así, usaremos *cuestionario de respuesta cerrada*, ya que nuestro objetivo es obtener información que complemente la obtenida mediante la entrevista y la observación.

2.2.2.3. Sociogramas.

El sociograma es definido por Martín (1999) como una técnica que pretende obtener una radiografía grupal, es decir, que busca obtener de manera gráfica, las

distintas relaciones entre sujetos que conforman un grupo, poniendo así de manifiesto los lazos de influencia y de preferencia que existen en el mismo. Es decir, que es una herramienta que se usa para conocer y medir las relaciones sociales existentes entre los miembros de un grupo, entendiendo por grupo aquel conjunto de personas que poseen objetivos en común, que se conocen entre sí y que se influyen mutuamente.

Por ello, Clemente (1992) establece que el test sociométrico es un instrumento diseñado para analizar las relaciones humanas de carácter afectivo. De esta forma, Shagoury y Millar (2000) determinan que el sociograma fue desarrollado por Moreno (1953; citado en Shagoury y Millar, 2000, pp. 82-83) con la finalidad de entender conexiones y relaciones entre pares.

Para Martín (1999), es una técnica para observar y contextualizar las relaciones de los sujetos que conforman un grupo, evaluando las situaciones de aceptación y de rechazo. Los sociogramas sirven (Shagoury y Millar, 2000) para el estudio de casos pues permiten que el investigador estudie al niño dentro del contexto social de la clase. Estos mismos autores determinan que la puesta en práctica del sociograma puede ser útil en aquellas investigaciones que traten de analizar las relaciones sociales de un aula. Por todo ello, en la presente investigación, utilizaremos el sociograma como instrumento que nos aporte información acerca de las relaciones afectivas y sociales entre los alumnos/as de los grupos-clase.

2.2.3. TRIANGULACIÓN.

Podemos definir el proceso de triangulación como *“la combinación de métodos en el estudio de un mismo fenómeno.”* (Marcelo, 1994, p. 39). Así, la triangulación supone *“... recoger observaciones/apreciaciones de una misma situación o algún aspecto de ella desde una variedad de ángulos o perspectivas, para compararlas y contrastarlas.”* (Elliott 1980; en Pérez 1994, p. 81). Por lo que

mediante la triangulación “...un hecho es analizado desde distintos métodos o fuentes de datos”. Denzin, 1978; Patton, 1980; en Taylor y Bogdan, 1986, p. 92).

“La triangulación implica reunir una variedad de datos y método para referirlos al mismo tema o problema”. (Trend, 1979; en Pérez 1994, p. 81). Por ello, y parafraseando a Cohen y Manion (1990) establecemos que la triangulación es el uso de dos o más métodos de recogida de datos en el estudio de algún aspecto del comportamiento humano.

Vega (1999) entiende por triangulación la combinación de metodologías en el estudio del mismo fenómeno, lo cual implica la reunión de una variedad de datos y métodos para referirlos al mismo tema o problema. De manera que Buendía y cols., (1999) afirman que su objetivo es contrastar la información obtenida durante el trabajo de campo con objeto de reforzar la veracidad y la credibilidad de los resultados de la investigación.

Por ello, Buendía y cols. (1999) establecen que la triangulación constituye en la investigación cualitativa uno de los pilares básicos de la credibilidad de los hallazgos obtenidos. Puesto que la triangulación suele ser concebida como un modo de proteger las tendencias del investigador y de confrontar y someter a control recíproco relatos de diferentes informantes (Taylor y Bogdan, 1986). Se trata pues de documentar la información y contrastarla según diferentes puntos de vista, de ahí que se hable de (Buendía y cols., 1999) triangulación de técnicas, de agentes, de tiempos e incluso de triangulación metodológica.

■ **Tipos de triangulación.**

Autores como Colás y Buendía (1992); y Cohen y Manion (1990) recogen seis tipos de triangulación encaminados a aumentar las fuentes de credibilidad de las investigaciones cualitativas:

- **Triangulación de fuentes:** se trata de confirmar un mismo tipo de información a partir de diversas fuentes de documentación y aporte de datos.

Gutiérrez (2006) la define como *triangulación de medios*, es decir, se comparan los datos obtenidos a partir de la observación, entrevistas, cuestionarios, etc., y se establecen en qué medida son coincidentes o no las informaciones.

- **Triangulación metodológica:** se aplican diferentes métodos y /o instrumentos a un mismo tema de estudio a fin de validar los datos obtenidos. Una variante es la aplicación del mismo método en diferentes ocasiones.
- **Triangulación interna:** incluye el contraste de la información proveniente de diferentes investigadores, observadores y/o actores, buscando coincidencia y/o divergencias entre ellos. Para Gutierrez (2006) supone una *triangulación de los informantes*, y establece un ejemplo para un caso de un centro escolar en el cual podemos plantearnos: ¿qué diferencias o coincidencias de datos aportan los informantes de un mismo estamento en relación al tema?, ¿qué diferencias se plantean entre las informaciones que proceden de distintos estamentos?...
- **Triangulación temporal:** examina la estabilidad de los resultados en el tiempo. Informa acerca de los elementos o datos que van surgiendo nuevos y sobre aquellos que quedan constantes a medida que avanzamos en la investigación.
- **Triangulación espacial:** observa las diferencias en función de las culturas, lugares y circunstancias.
- **Triangulación teórica:** se contemplan teorías alternativas para analizar los datos obtenidos.

En nuestra investigación, a la hora de obtener, manejar e interpretar los datos procedentes del trabajo de campo, pondremos en práctica los seis tipos de triangulación mostradas anteriormente, con el objetivo de garantizar la credibilidad del estudio.

SEGUNDA PARTE

CAPÍTULO III NATURALEZA Y DISEÑO DE LA INVESTIGACIÓN.

CAPITULO III.

3. 1. NATURALEZA DE LA INVESTIGACIÓN.

Nuestro tema de estudio se enmarca dentro de la Psicología de la Educación, entendida como: “... *la rama de la Psicología que se especializa en la comprensión de la enseñanza y el aprendizaje en escenarios educativos*”. (Woolfolk, 1996, p.34). En este sentido Coll (1989) establece que la Psicología de la Educación es considerada como la ciencia de la educación por excelencia, lo que la conduce a tratar progresivamente todos los problemas y contenidos relevantes el acto educativo.

Para Mayor (1985) el objetivo de la Psicología Educativa es la conducta o la actividad humana en cuanto que está relacionada con la educación (educando-educador) y la mutua interacción entre ellos, sin olvidar todas las variables que influyen en ella. Así, este autor precisa un poco más y determina que el campo de esta disciplina se centra entorno a las variables del proceso de enseñanza-aprendizaje en situaciones educativas reales.

Casanova (1990, p.31) determina que la Psicología Educativa tiene cuatro grandes ámbitos de estudio, entre los cuales los está la interacción educativa:

- *El proceso de aprendizaje y los fenómenos que los constituyen: memoria, olvido, transferencia, estrategias y dificultades de aprendizaje.*
- *Los determinantes del aprendizaje: partiendo de las características del sujeto cognoscente.*
- *La interacción educativa existente entre profesor-alumno, alumno-alumno y profesor-alumno-contexto educativo, el proceso el aula como grupo, la disciplina y el control de clase.*
- *Los procesos de instrucción.*

Así, centramos el estudio en la parte de la Psicología Educativa que se encarga del estudio de la relación e interacción educativa existente entre profesor-alumno, alumno-alumno y profesor-alumno-contexto educativo, el proceso el aula como grupo, la disciplina y el control de clase. Es decir, que estudiaremos el clima de aula existente en los grupos-clases elegidos.

Por otro lado, Piéron (1999, p. 56) determina que la investigación pedagógica orientada hacia la enseñanza de las actividades físicas y deportivas se basa en dos grandes categorías:

- **La investigación basada en la enseñanza:** consiste en analizar lo que hacen profesores y alumnos y cómo sus comportamientos influyen en el aprendizaje y en las relaciones sociales en la clase.
- **La investigación basada en los profesores:** estudia su preparación y perfeccionamiento, durante su formación y su actividad profesional.

Además, Plaza (1994) determina que el objeto de la investigación didáctica son cuantos fenómenos y procesos caracterizan la vida en el aula y en el centro, ya sean referidos al comportamiento del docente, a las actividades individuales o colectivas de los alumnos, al contexto que define física, social y psicológicamente el clima donde se producen intercambios y aprendizajes. Para Sánchez (2003), la investigación interpretativa orientada hacia la didáctica tiene su centro de interés en la comprensión de la conducta humana dentro del mismo contexto de acción. De esta forma, el fin de la investigación didáctica (Pérez, 1983) es determinar cómo son los intercambios socioculturales en el centro y en el aula.

Sánchez (2003) indica que para el investigador interpretativo la unidad de indagación no la constituyen ni el comportamiento ni el pensamiento del profesor o del alumno como elementos aislados, sino el ecosistema del alumno, el aula, el profesor, la escuela y la comunidad; lo que cuenta es la conducta y el desarrollo del ambiente tal y como se percibe, más que como pueda existir en la realidad objetiva.

Por todo ello, en la presente investigación nos hemos propuesto observar, analizar e interpretar las *relaciones sociales que se dan entre los elementos personales del proceso educativo durante una sesión de Educación Física en Educación Secundaria*. Por ello usamos el enfoque interpretativo dado que nuestro fin es interpretar el significado de las acciones humanas, construidas socialmente, conforme son valoradas por los mismo actores sociales (profesorado – alumnado) para llegar a su comprensión dentro de un determinado marco social (aula, gimnasio, pista polideportiva).

3. 2. OBJETIVOS DE LA INVESTIGACIÓN.

El paradigma de investigación elegido para la realización de este estudio, se sustenta en la necesidad de alcanzar una mayor comprensión de nuestro objeto de estudio. El hecho de que nuestro objeto de estudio sea dinámico, holístico, múltiple, nos lleva a no tratar deductivamente hipótesis previas, sino (Latorre y cols., 1996) a indagar de forma descriptiva las relaciones existentes entre los elementos personales de una clase de Educación Física, y a posteriori, tras la observación e interrogación de la realidad educativa, sacar hipótesis y conclusiones de manera inductiva. Pues *“en la investigación cualitativa no hay hipótesis previas, sino que se formulan durante el proceso a medida que se observa”*. (Gutiérrez, 2006, p.45).

Así, según Bonache (1999), la investigación inductiva, a diferencia de la investigación deductiva, adolece de un modelo generalmente aceptado de protocolo que guíe al investigador en el proceso de recopilación, análisis e interpretación de la información. Por ello (Santos, 1990b) se trata de un diseño de carácter emergente, diferenciándose del empleado por la investigación deductiva donde se controlan todas las variables desde el inicio del proceso.

Por ello, la presente investigación no está limitada por hipótesis preconcebidas sino que comienza con *“interrogantes vagamente formulados”* (Taylor y Bogdan, 1980, p.20). Lo cual está determinado por el carácter inductivo, flexible y emergente de la investigación. Así, nos hemos planteado unos objetivos iniciales, nunca planteados como hipótesis previas o iniciales, para el inicio del presente estudio:

- Conocer, analizar e interpretar las interacciones sociales producidas entre los elementos personales del proceso de enseñanza y aprendizaje durante las clases de Educación Física en Educación Secundaria Obligatoria.
- Observar y analizar el clima de aula de las clases de Educación Física en Educación Secundaria Obligatoria.

3. 2. 1. FOCO DE ESTUDIO.

El foco temático de la investigación se sitúa en las interacciones sociales existentes entre los elementos personales de una clase de Educación Física, en Educación Secundaria Obligatoria.

3.2.1.1. Cuestiones de estudio.

En lo referente a las cuestiones de estudio, debemos recordar que no partimos de hipótesis previas que deseamos confirmar, pero sí tenemos *presupuestos, cuestiones o aspectos determinantes* acerca de las relaciones sociales que existen entre el alumnado entre sí, y entre el profesor y el alumnado, estas son:

- Análisis de la forma que adoptan las relaciones sociales y afectivas entre los elementos personales del proceso didáctico.
- Observación y análisis de la interacción social y afectiva existente entre el docente y el alumnado y entre los alumnos/as entre sí.
- Valoración las relaciones sociales que se dan en la sesión de Educación Física, a partir de opiniones del profesor y de los alumnos.
- Comprobación de los factores y condicionantes que determinan el clima de aula.

3.3. JUSTIFICACIÓN DE LA METODOLÓGICA DEL ESTUDIO DE CASOS.

La naturaleza del tema de estudio es difícil de delimitar, así, que requiere de la utilización de procedimientos comprensivos racionales (cualitativos) que nos permitan llegar al conocimiento de las acciones humanas que se están sucediendo en el grupo social a estudiar. Para Del Villar (1996) la investigación descriptiva, interpretativa, naturalista, cuenta con una tradición respetable, pues desde que apareció la distinción entre Ciencias Naturales y Ciencias Sociales, se empezó a aceptar la necesidad de aplicar métodos hermenéuticos e interpretativos en el ámbito de la Educación.

“En la investigación didáctica, el modelo hermenéutico surge como alternativa al modelo positivista la comprobar que las investigaciones y estudios realizados bajo el modelo racionalista tienen aspectos confusos, con unos métodos muy restrictivos y con poca aportación positiva a la realidad del aula, del centro escolar”. (Heras, 1994, p. 140).

Así, y atendiendo a Shulman (1989; citado en Wittrock, 1989, p. 67) podemos decir que los paradigmas positivistas enfocan el análisis del aula como algo reductible a hechos y comportamientos que pueden observarse, cuantificarse y acumularse como el objetivo de llegar a una generalización a otros entornos e individuos, mientras que los investigadores interpretativos ven las aulas como medios social y culturalmente organizados.

En este sentido, nosotros realizaremos un estudio de las relaciones sociales que ocurre en el aula de Educación Física, entendida como un ambiente social, por lo que utilizaremos el **paradigma cualitativo**. Dado que Gutiérrez (1994) afirma que desde la perspectiva cualitativa se pueden clarificar las relaciones sociales, en nuestro caso las acontecidas dentro de una clase de Educación Física; y que (Heras, 1994) los significados, razones e interacciones entre los individuos no son susceptibles de cuantificación y de análisis matemático, sólo se interpretan y se comprenden. Además, Del Villar (1996) confirma que en Educación Física se

estudian realidades dinámicas, complejas, globales, naturales, que requieren de una metodología interpretativa.

Dentro del paradigma cualitativo, pondremos en práctica la metodología del **estudio de casos**, definida por Martínez (2006) como una estrategia metodológica de investigación científica, útil en la generación de resultados que posibilitan el fortalecimiento, crecimiento y desarrollo de las teorías existentes o el surgimiento de nuevos paradigmas científicos; por lo tanto, contribuye al desarrollo de un campo científico determinado. Razón por la cual el método de estudio de caso se torna apto para el desarrollo de investigaciones a cualquier nivel y en cualquier campo de la ciencia, incluso apropiado para la elaboración de tesis doctorales.

Por ello, en nuestra investigación utilizaremos el enfoque cualitativo a través de la metodología del “Estudio de Casos” como estrategia de diseño de la investigación, pues según afirma Gutiérrez (2006) en el ámbito de la investigación educativa su uso ha evidenciado que puede ser útil para elaborar teorías acerca de los procesos de enseñanza y de aprendizaje que se desarrollan en los distintos niveles educativos.

Así, al situarse nuestro estudio dentro del ámbito educativo, donde los actores y sus circunstancias se relacionan en un continuo de interacciones que influyen de manera única y singular, utilizaremos el estudio de casos como estrategia metodológica puesto que se considera apropiada Ruz (2004) para el análisis de fenómenos complejos caracterizados por la interacción entre sus variables. Además, Ortiz (2005) establece que la metodología del estudio de caso facilita datos sobre el clima y las relaciones sociales del contexto de estudio, en nuestro caso el contexto educativo.

A continuación vamos a explicar qué tipo de estudio de casos vamos a poner en práctica, para ello atenderemos a la tipología de estudio de casos mostrada con anterioridad (Capítulo II). En primer lugar, y teniendo en cuenta el objetivo de nuestro estudio, utilizaremos un estudio de caso de tipo *interpretativo*, ya que pretendemos interpretar cómo son las relaciones sociales dentro de un grupo-clase.

En lo referente al número de casos estudiados, nos decantamos por la puesta en práctica de un *estudio de casos múltiple*, puesto que analizaremos cuatro grupos-clase. De manera que indagaremos de manera intensiva en cada uno de ellos atendiendo a sus características que los hacen únicos, y posteriormente, contrastaremos y compararemos la información parcialmente con cada caso analizado, puesto que su contexto genérico es el mismo para todos dado que se encuentran dentro del mismo centro educativo. Así, como indica Elliot (1990) nuestro fin al desarrollar un estudio comparativo de casos, es diagnosticar problemas reales que son comunes a los diferentes casos. Por ello, “...se estudian pocos casos en profundidad, para averiguar las relaciones comunes entre los casos.” (Stake, 1998, p. 19).

Por último, y atendiendo al momento en el que realizaremos la investigación, establecemos que nuestro estudio de casos será de tipo *observacional*, dado que analizaremos las interacciones sociales de dichos grupos en el mismo instante en el que se estén produciendo.

Por todo ello, en la presente investigación pondremos en práctica un *estudio de casos interpretativo, múltiple y observacional* con el fin de conocer, analizar e interpretar las características de un fenómeno concreto, en este caso las relaciones sociales que se dan entre los elementos personales dentro cuatro grupos-clase durante las Educación Física, en Educación Secundaria Obligatoria.

3.4. PAPEL DESEMPEÑADO POR EL INVESTIGADOR-DOCENTE.

En este apartado, queremos dejar claro cuál va a ser nuestro papel durante la investigación, pues vamos a investigar el clima de aula en cuatro grupos-clase a los que pertenecemos como docente de los mismos. Esta doble función es justificada por autores como Anderson, Augustowsky, Herr, Rivas, Suárez y Svendlick, (2007) quienes establecen que el docente, al llevar a cabo una investigación puede hacerlo desde dentro de los grupos o aulas, asumiendo así, el papel de investigador-docente que se estudia a sí mismo o a su práctica.

Es decir, que vamos a estudiar lo que ocurre en el aula desde dentro, siendo un profesor-investigador dado que “... *que los maestros dentro del salón de clases pueden conducir sus propios estudios para mejorar sus prácticas de enseñanza*”. (Santrock, 2001, p. 30).

En este sentido, Olson (1991) y Martínez (2000) determinan que la investigación educativa puede y debe ser desarrollada por los mismos docentes en las propias escuelas, salones de clase o universidades. Así, Anderson y cols. (2007) hablan de autoetnografía, y Bullough y Pinnegar (2001; citados en Anderson y cols., 2007, p. 61) lo definen como autoestudio, pero todos estos ellos defienden la validez del docente a la hora de investigar, pues pueden generar conocimiento local y público, y además, supone un desarrollo personal y profesional para los docentes.

Stenhouse (1984) definió el concepto de profesor investigador basándose en la necesidad de que éstos construyan su propio proyecto educativo, investigando sobre su práctica. Así, el profesor es un observador participante potencial en las aulas y en las escuelas, pues éstas constituyen unos laboratorios ideales para la comprobación de la teoría educativa. De manera que “*los profesores y los alumnos, inmersos en la organización de la escuela, están, por una parte, en condiciones excelentes para saber lo que sucede en ella. En primer lugar porque viven en ella.... En segundo lugar, porque pasan mucho tiempo en ellas (sincrónicamente) y han vivido muchos años (diacrónicamente) en instituciones escolares...*”. (Santos, 1990b, p. 17).

En este sentido, Lytle y Cochran-Smith (1999), definen a la investigación de los profesores como el estudio sistemático e intencionado de los profesores sobre su propio trabajo en la escuela o en el aula. De forma que Carr (1990) establece que los profesores deben tener una participación activa y directa en las investigaciones educativas, promoviendo su investigación en su propia aula.

De manera que resulta muy positivo que el docente investigue puesto que ello le ayudara a mejorar su trabajo, obligándole a pensar, analizar y buscar soluciones. Puesto que *“...mediante la investigación de su propia aula, el docente puede proporcionar una enseñanza más eficaz y comprometida con su alumnado, conociendo su situación sociofamiliar, las interacciones con otros compañeros, con él mismo y con el resto de profesores, conocer sus propias posibilidades y conocer detalladamente el entorno en el que actúan.* (Soriano, 2000, pp.21-22).

Así, en palabras de Martínez (2003), lo que se busca es un profesional que esté continuamente aprendiendo de su trabajo, de su práctica profesional. La capacidad de investigar sobre la práctica nos permite innovar en la enseñanza y lo que es más importante ser germen de una actualización continua de nuestra actuación como docentes. Por lo que la investigación en la escuela debe hacerse *“...dentro del aula, y es el profesor el que se encuentra en la mejor situación para poder controlar las variables que influyen en el desarrollo de la clase, recoger la información necesaria, analizarla y aplicar posteriormente las transformaciones que sean oportunas”* (Soriano, 2000, p. 22).

En esta línea, Stenhouse (1984, p. 184) muestra las condiciones que deben darse para que el docente pueda participar en las investigaciones:

- La investigación ha de estar localizada en la realidad de una escuela y un aula determinada.
- El papel del profesor como investigador ha de estar estrechamente relacionado con su papel como docente.

Por ello, cumpliendo con estas condiciones, hemos investigado la realidad de los grupos clases en los que somos docentes, con el fin de analizar las relaciones sociales que se dan en las aulas, buscando mejorar nuestra labor docente. Puesto que *“si el docente conoce y aplica inteligentemente las técnicas para el análisis de su interacción didáctica en el aula, encontrarán lo que necesita para mejorar su docencia* (Flanders, 1977, p. 38).

De manera que hemos optado por el máximo grado de implicación como observadores, pues observamos como un miembro más del grupo, aunque intentando mirar desde otra perspectiva más neutral. En este sentido, y basándonos en las apreciaciones de Spradley (1980; citado en Del Rincón, Arna, Latorre, y Sans, 1995, p. 67) referidas a las consecuencias del grado de implicación del observador, somos conscientes de que a mayor implicación, menor confirmabilidad, ya que corremos el riesgo de perder la perspectiva neutral, volviéndonos "nativos"; aunque también existe una mayor facilidad de observación (debido al mejor acceso a los datos) y mayor credibilidad, pues podemos captar mejor la realidad estudiada.

En este sentido, Santos (1990b, p. 17) advierte que *“...los profesores y los alumnos están en malas condiciones para realizar esta análisis si no toman perspectivas y agudizan la mirada y el juicio. Porque la inmersión en un fenómeno hace difícil la valoración del mismo”*.

En nuestro caso, y para paliar los efectos negativos que genera el rol de investigador-docente, hemos intentado ser explícitos, revelando la actividad de la observación a todos los alumnos y alumnas de los cuatro grupos clase. También es cierto que, aunque el alumnado conocía nuestra actividad como investigador, la mayoría de las veces olvidaban que eran observados. Lo cual, daba fluidez y espontaneidad a las situaciones emergentes, pero hacían que nuestra posición como observador también se diluyera.

Creo que ellos nos han visto más en el rol de participante que en el de observador. Y nosotros mismos, a menudo hemos dado prioridad a nuestro rol de

profesor que al de investigador observador. Creemos que esto es inevitable en nuestro caso, ya que la actividad prioritaria es la docente, en todos sus aspectos.

Por todo ello, nuestro fin como docente-investigador ha sido recoger la información necesaria para conocer con exactitud cómo son las interacciones sociales existentes entre los elementos personales de un grupo-clase en las sesiones de Educación Física. Puesto que para Fraile (1995), el desarrollo profesional de los profesores de Educación Física debe ir unido a su capacidad para investigar sobre su realidad docente, de manera que investigar no sólo exige atender a los problemas técnicos-educativos, sino de ir obteniendo un mejor conocimiento de la realidad social donde se produce el acto educativo.

En esta línea, para García (1995) se pretende que el profesor sea un investigador práctico, obteniendo datos originales y verificando hipótesis directamente. Que participen en la investigación, no quedándose únicamente en la tarea de comprobar hipótesis aportadas por los estudiosos, ajenos muchas veces al mundo docente. Tarea que, según Cid (2001), no es nada fácil pues el aula supone un ecosistema muy complejo y difícil de estudiar. Debemos recordar, en tal sentido, que las aulas son contextos sumamente complejos, con múltiples dimensiones, muchas de las cuales operan simultáneamente y donde los hechos se desarrollan de manera inmediata e impredecible (Pérez, 1994).

Investigamos desde dentro del proceso educativo puesto que *“...la investigación realizada de espaldas a los problemas de los profesores y los estudiantes, difícilmente puede ser aprovechada para entender la naturaleza de los fenómenos organizativos y para tomar decisiones eficaces de cambio.* (Santos, 1990b, p. 12). Así, este mismo autor indica que para que los productos de una investigación educativa sean eficaces, la investigación debe ser emprendida por los agentes que están dentro de los escenarios naturales de la acción. Además, en palabras de Gómez (2007), afirmamos que las relaciones de convivencia que se producen en la comunidad educativa hay que estudiarlas y analizarlas dentro del contexto social en el que se generan y se encuentran los actores afectados.

De esta manera, y atendiendo a Tojar (2006), como profesores debemos reflexionar sistemáticamente sobre nuestra propia práctica docente, sobre nuestro trabajo en el aula y en el centro, con el fin de transformar la realidad educativa que nos rodea. Así es como surge nuestra figura como profesor investigador que realiza una autoevaluación de sus funciones.

Por ello, nosotros investigamos el clima de aula en el escenario natural donde se produce, es decir, en las propias aulas y como miembros de los grupos clases. Puesto que *“la investigación pedagógica sólo será válida si se tratan los problemas reales de la vida en la clase”* (Pièron, 1999, p. 293). Todo ello con la finalidad (Calatayud, 2004) de obtener información para poder llegar a la comprensión y transformación de nuestra práctica educativa.

Además, nuestra labor como profesor-investigador dentro del área de la Educación Física queda justificada puesto que aturares como (Sánchez, 2003) determinan que el profesor de este siglo debe ser un profesional de la enseñanza que necesita un conocimiento científico y práctico de Educación Física, caracterizándose por ser un mediador en el aprendizaje de sus alumnos/as, investigador, reflexivo y evaluador de su propia práctica docente.

De esta forma, hemos de indicar que *“hay una parte muy importante de construcción de conocimiento en la Educación Física en la actualidad que genera el propio profesorado en su práctica diaria en el centro educativo”* (Viciano, 2000, p. 44).

Por lo que estamos en buenas condiciones para investigar acerca de lo que ocurre en nuestras propias aulas dado que el profesor de Educación Física (Sánchez, 2003) desde su práctica diaria percibe una gran cantidad de información sobre sus alumnos, y en un determinado momento puede hacer uso de ella, lo que le va generando conocimiento práctico referido a: las habilidades motrices, las motivaciones del alumnado, los problemas para relacionarse entre ellos, la disciplina o indisciplina de cada alumno/a. Dichos conocimientos son productos de la observación que realiza en el patio o en el gimnasio durante las sesiones de Educación Física.

3. 5. ELECCIÓN DE LOS GRUPOS-CLASE: MUESTREO TEÓRICO.

Para la elección de la muestra de nuestra investigación hemos de tener presente que en los estudios de casos (Santos, 1990b) no se utilizan grandes muestras, pudiéndose trabajar con un solo caso. Nosotros, al realizar un estudio de casos múltiple, hemos optado por elegir una muestra compuesta por cuatro casos o grupos-clase.

Martínez (2006) afirma que cuando se pone en práctica un estudio de caso no se selecciona una muestra representativa de una población sino una muestra teórica. Por ello, en nuestra investigación los casos estudiados han sido elegidos mediante un muestreo teórico, para lo cual (Valles, 2000) lo primero que debemos hacer es elegir el contexto relevante para el problema a investigar, y dentro de este contexto se procederemos a seleccionar los casos individuales. Así, el contexto elegido ha sido un centro Educación Secundaria Obligatoria, y los casos seleccionados han sido cuatro grupos-clase en los que se imparte la asignatura de Educación Física.

Hemos de indicar que para la elección de estos casos hemos tenido dos criterios citados Ruz (2004), estos son: el “*criterio de relevancia*” para el tema de investigación, o lo que es lo mismo, aquel que nos ayude a entender mejor lo que queremos estudiar; y el segundo es el “*criterio de accesibilidad*” o facilidad del investigador para tener acceso a la muestra o a los casos elegidos, obteniendo la información con un menor esfuerzo.

Así, atendiendo al criterio de relevancia, hemos de indicar que el estudio de los casos seleccionados nos va a permitir conocer y entender mejor el clima de aula durante las sesiones de Educación Física. Y se garantiza el criterio de accesibilidad pues que los grupos-clase seleccionados son aquellos en los que somos docentes de la materia de Educación Física.

Por otro lado, y atendiendo a Buendía y cols. (1999), existen tres técnicas de muestreo en la investigación cualitativa: *muestreo por conveniencia o accidental*,

donde el investigador selecciona aquellos casos que están más disponibles; *el muestreo por cuotas*, que parte de una selección atendiendo a características básicas como la edad, la clase social...; y *el muestreo intencional*: consiste en recabar información de aquellos casos que puedan aportar a la investigación información variada, profunda y cualificada sobre el tema a estudiar.

Para elegir los grupos-clase a estudiar hemos tenido en cuenta estas técnicas de muestreo puesto que hemos seleccionado los estos casos teniendo presente los siguientes aspectos:

- *Facilidad de acceso a los mismos*: puesto que son grupos clases pertenecientes al centro educativo en el que somos docentes, además de tratarse de grupos en los que desempeñamos nuestra labor educativa en la materia de Educación Física.
- *Reúnen las singularidades que están relacionadas con las cuestiones de estudio*: son grupos donde se imparte la asignatura de Educación Física, en Educación Secundaria Obligatoria.
- *Se puede establecer una buena relación con los informantes*: puesto que los participantes de la investigación son al mismo tiempo alumnos/as del docente-investigador.
- *Viabilidad para desarrollar las tareas*: en los casos elegidos tenemos la posibilidad de realizar un trabajo de campo prolongado en el tiempo sin que tengamos trabas ni obstáculos que nos dificulten la obtención de la información.
- *Seguridad en cuanto a la calidad y credibilidad del estudio*: dado existe la posibilidad de una permanencia prolongada en los grupos-clase elegido, lo que nos garantiza una observación continua y persistente con el objetivo de poder comprobar las conductas observadas en diferentes ocasiones y momentos.

En cuanto al número de casos que deben ser incluidos en un estudio de casos múltiple, Martínez (2006, p. 67) afirma que dicha decisión debe ser tomada por el investigador. En este *“no existe un número ideal de casos, con un rango entre cuatro y diez casos se trabaja bien. Con menos de cuatro casos, es difícil generar teoría con mucha complejidad”*. (Eisenhardt, 1989; citado en Martínez, 2006, p. 184).

Por todo ello, hemos elegido cuatro grupos-clases, puesto que sólo en ellos somos docentes de la materia de Educación Física. Los grupos-clase pertenecen al primer y segundo ciclo de Educación Secundaria Obligatoria, y forman parte de un centro educativo público de la provincia de Málaga, perteneciente a la Consejería de Educación de la Junta de Andalucía.

En la siguiente tabla, mostramos el número de grupo que hemos asignado a cada grupo-clase, especificando en cada uno de ellos, el nivel educativo al que pertenecen, el nombre de grupo que tienen en el centro educativo, y el número de alumnos/as que lo componen:

Tabla 3.1. Grupos-clase: nivel educativo y número de alumnos/as.

GRUPO-CLASE	NIVEL EDUCATIVO	Nº ALUMNOS/AS
GRUPO-CLASE N° 1	1º E.S.O. (1ºA)	31
GRUPO-CLASE N° 2	1º E.S.O. (1º D)	22
GRUPO-CLASE N° 3	3º E.S.O. (3ºA)	26
GRUPO-CLASE N°4	4º E.S.O. (4º A)	28

Fuente: Tabla de elaboración propia.

3. 5. 1. GRUPO-CLASE NÚMERO 1.

Se trata de un grupo-clase del primer nivel de Educación Secundaria Obligatoria, concretamente primer curso. En el centro educativo, este grupo es 1º A y cuenta con un total de treinta y un alumnos/as, de los cuales veinticinco son chicas y seis son chicos.

3. 5. 2. GRUPO-CLASE NÚMERO 2.

Es un grupo-clase del primer nivel de Educación Secundaria Obligatoria, concretamente primer curso. En el centro educativo, este grupo es 1º D y está compuesto por un total de veintidós alumnos/as, donde hay doce alumnos y diez alumnas.

3. 5. 3. GRUPO-CLASE NÚMERO 3.

Este grupo pertenece al segundo nivel de Educación Secundaria Obligatoria, concretamente tercer curso. En el centro educativo, este grupo es 3º A y lo componen un total de veintiséis alumnos/as, de los cuales dieciséis son chicos y diez son chicas.

3. 5. 4. GRUPO-CLASE NÚMERO 4.

Es un grupo-clase del segundo nivel de Educación Secundaria Obligatoria, concretamente cuarto curso. En el centro educativo, este grupo es 4º A y está compuesto por un total de veintiocho alumnos/as, donde dieciocho son alumnos y diez son alumnas.

3.6. DISEÑO Y FASES DE LA INVESTIGACIÓN.

Para el diseño y establecimiento de las fases de la presente investigación, y con el fin de ordenar la manera en la cual vamos a aproximarnos a la realidad de estudio, vamos a guiarnos por la propuesta de autores como Rodríguez, Gil y García (1996), tal y como lo hiciera De Burgos (2008) en su tesis doctoral. En la siguiente figura, mostramos las cuatro grandes fases propuesta por estos autores, al mismo tiempo que detallamos las acciones que se realizan en cada fase, así como el resultado de cada una de ellas. Finalmente, relacionamos todas las fases y acciones con las consideraciones finales y con la evaluación del proceso de investigación.

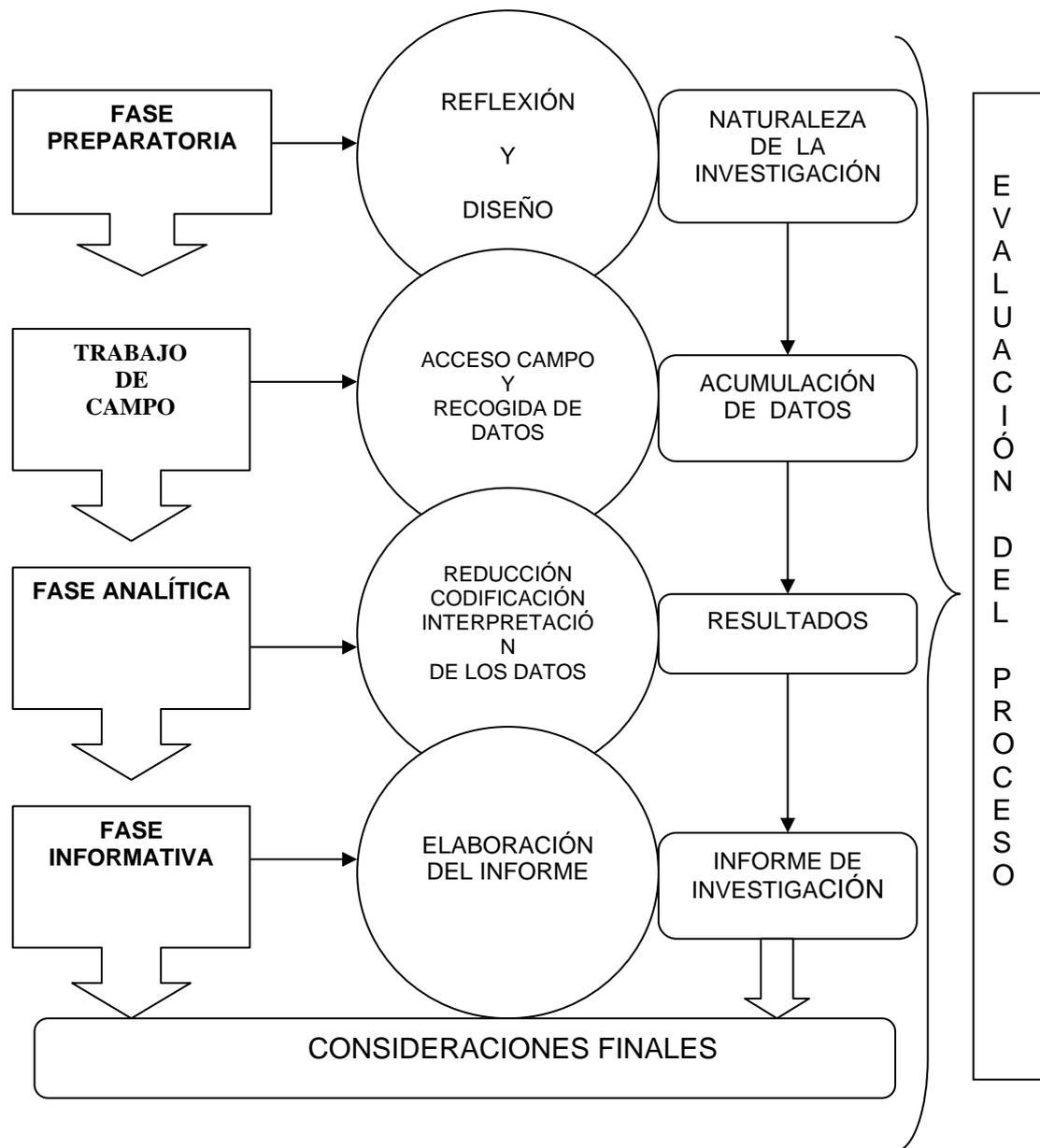


Figura 3.1. Diseño y fases del proceso de investigación cualitativa.

Adaptado de: Rodríguez, G; Gil, J. y García, E. (1996). *Metodología de investigación cualitativa*. Málaga: Aljibe.

Así, nuestra investigación esta diseñada para se realizada mediante cuatro fases, las cuales serán desarrolladas en el siguiente orden: *fase preparatoria* donde realizaremos una reflexión inicial y el diseño de la investigación para obtener la naturaleza de la investigación o el tema de estudio; durante la *fase de trabajo de campo*, recogeremos y acumularemos todos los datos de la investigación; en la *fase analítica* pondremos en práctica un sistema de reducción, codificación e interpretación de los datos con el fin obtener los resultados de la investigación; y por último, en la *fase informativa* se harán públicos los datos obtenidos a través del informe de la investigación.

Cerrando el diseño de la investigación, indicamos que todas las acciones realizadas en cada una de las fases van encaminadas a la redacción del informe final y a la elaboración de las consideraciones finales que se desprendan de dicho informe. Finalmente, se observa que durante toda la investigación iremos haciendo un proceso de evaluación continuo a cada una de las fases, acciones y resultados obtenidos que vallamos obteniendo. Hemos de indicar que las consideraciones finales y la evaluación del proceso están detalladas en los capítulos V y VI respectivamente, del presente documento.

Una vez plasmado el diseño de nuestra investigación, hemos de recordar que estamos ante un *estudio de casos múltiple* por lo dicho diseño requiere ser adaptado atendiendo a los cuatro casos de nuestra investigación. Así, la fase preparatoria sería común para los cuatro-grupos clase, dado que el tema de estudio y naturaleza de la investigación es idéntico para todos. Pero las fases del trabajo de campo, la analítica y la informativa, han de realizarse en cada caso de manera independiente.

De manera que el informe final estará compuesto por cuatro informes parciales, uno de cada caso estudiado. En las generalizaciones sí estableceremos comparaciones de los cuatro casos entre sí, atendiendo a los resultados aparecidos en los informes de cada uno de ellos.

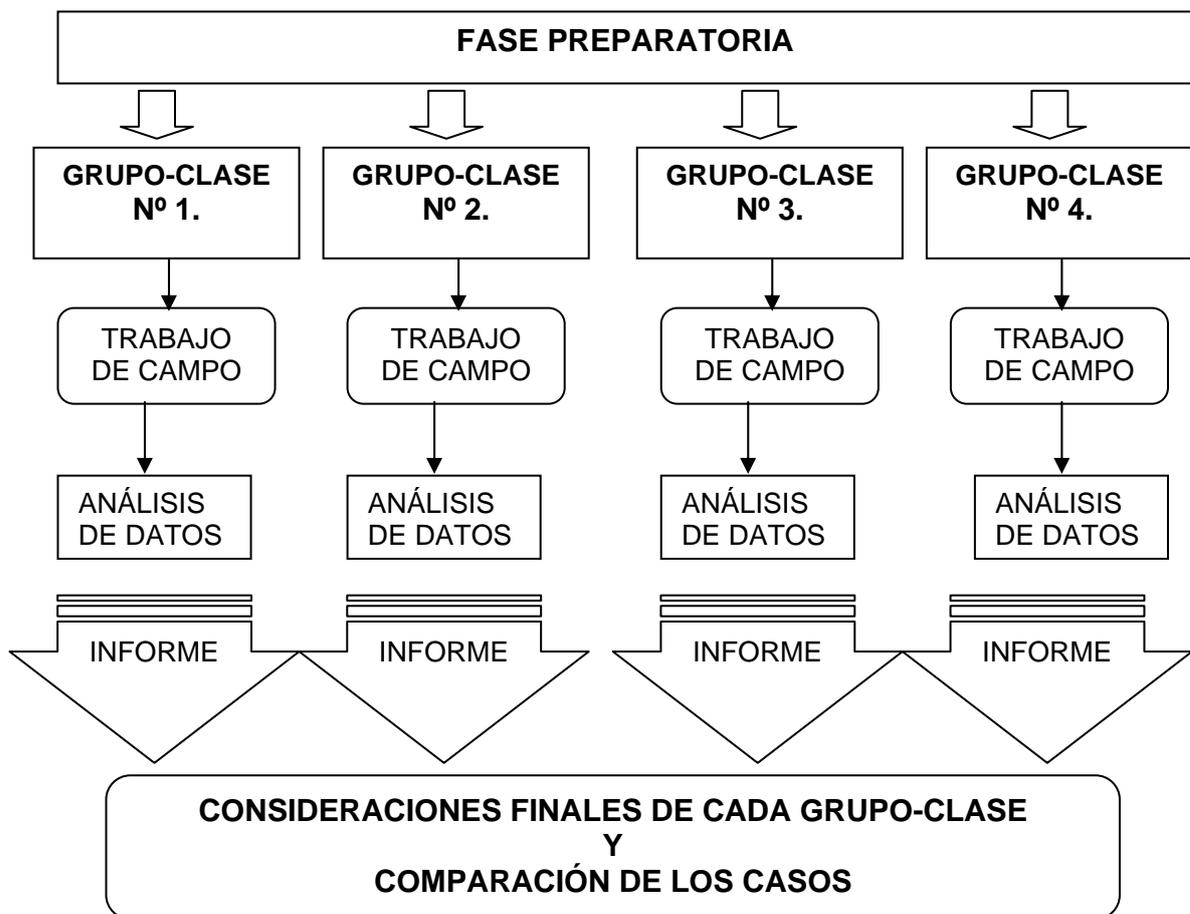


Figura 3.2. Diseño de la investigación.

Fuente: Figura de elaboración propia.

3. 6. 1. FASE PREPARATORIA.

La fase preparatoria se compone de dos grandes partes, reflexión y diseño. En nuestra investigación, estos periodos se realizaron durante un periodo de tiempo de seis meses, concretamente, desde el mes de marzo hasta el mes de agosto, del año 2008.

El comenzar a reflexionar acerca del presente tema de investigación viene dado por la formación inicial recibida durante los cursos de doctorado y la experiencia previa como investigadores al realizar el trabajo de investigación que

nos permitió obtener Certificado-Diploma de Estudios Avanzados, el cual acredita mi capacidad investigadora.

Partiendo de esa formación, comenzó la tarea de la revisión bibliográfica acerca del tema de estudio: el clima de aula; con el fin de obtener un marco teórico que supusiera a una base para nuestra investigación. Así, las proposiciones teóricas, obtenidas de la revisión bibliográfica, servirán de referencia o punto de partida para la recolección de los datos desde los distintos niveles de análisis del caso(s), y para el análisis posterior de los mismos. Pues tanto las preguntas de investigación como las proposiciones teóricas (Martínez, 2006) contienen los constructos (conceptos, dimensiones, factores o variables) de los cuales es necesario obtener información.

Atendiendo a Gutiérrez (2006) dentro de la *fase preparatoria*, en los estudios de casos, una vez elegido el tema de estudio, se debe justificar la elección del estudio de casos como estrategia metodológica para investigar dicho tema. Así, tras la revisión bibliográfica (Capítulo I), debíamos decantarnos por un paradigma de investigación, el cual, atendiendo al tema de estudio debía ser el paradigma cualitativo. Dentro del cual quedaba justificado el uso del estudio de casos en la presente investigación, por todo ello se establecieron los presupuestos conceptuales de la metodología de investigación (Capítulo II).

La última acción a realizar antes (Gutiérrez, 2006) de pasar a la fase de trabajo de campo es la elaboración y firma del *documento de negociación inicial*, gracias a lo cual tendremos acceso a la muestra a investigar para obtener los datos de la investigación.

3.6.1.1. Documento de información inicial.

Se trata de un documento imprescindible (Gutiérrez, 2006) que debe ser elaborado tras la negociación inicial con el director del centro educativo en el cual están los grupos clases a investigar. Así, mediante la lectura y firma del documento,

por parte del director y el investigador, ya tenemos el acceso como investigadores a estudiar los grupos clases seleccionados pertenecientes a este centro educativo.

De forma que se establecen los compromisos que ambas partes (investigador y participantes de la investigación) asumirán durante todo el proceso de investigación. Además, de servirnos para informar al director sobre las características y el contenido de nuestro estudio, y dejar bien claro (Santos, 1990a) en qué condiciones deseamos trabajar. Para la realización del documento de negociación inicial, hemos atendido a las orientaciones y apartados que indica Gutiérrez (1998, p. 88-90).

Este documento fue presentado al director del centro en una primera reunión donde se le explico claramente cual era el objetivo de realizar la investigación y el porque de elegir este centro educativo y esos grupos-clases. El proceso de negociación se realizó con éxito pues desde el principio de la misma fuimos claros y transparentes a la hora de plantear nuestros propósitos. De manera que el documento de negociación inicial fue firmado por ambas partes, director del centro e investigador, y con ello se pudo comenzar la investigación (ver anexo 1).

3.6.2. TRABAJO DE CAMPO.

Esta fase del Estudio de Casos se define como el período de recogida de datos, para ello, el investigador, como instrumento básico para la recogida de información, se convierte en participante del contexto que estudia, para recabar la máxima información posible sobre el tema, y de no condicionar con su presencia la vida de la comunidad en la que se integra.

El periodo de tiempo en el cual se realizó el trabajo de campo en el centro educativo fue de seis meses, concretamente desde septiembre de 2008, hasta marzo de 2009 (primer y segundo trimestre del curso académico 2008/2009). En dicho espacio de tiempo pusimos en práctica las diferentes herramientas para

obtener información acerca del clima de aula en los diferentes grupos-clase, de forma que utilizamos los *recursos para observar la realidad* (autoobservación, registro anecdótico y diario del profesor) y los *recursos para interrogar la realidad* (entrevistas, cuestionarios y sociogramas); al mismo tiempo que íbamos realizando un proceso de triangulación a medida que obteníamos los datos.

3.6.2.1. La auto-observación

En primer lugar queremos destacar que hemos utilizado la observación cualitativa puesto que aspiramos (Piéron, 1999) a comprender mejor el significado de los acontecimientos, y a examinar aspectos poco aparentes y poco conocidos de lo que sucede en la clase o en la escuela. Así, mediante esta técnica podemos recopilar datos para representar fielmente la realidad, permitiéndonos percibir el clima de aula o el ambiente de la clase existente en los grupos-clase, tal y como se produce en su contexto natural.

Utilizaremos la observación directa, a largo plazo (durante seis meses), persistente y continua como instrumento indispensable para el análisis de los comportamientos e interacciones que se dan en el entorno o clima de la clase. Aunque cabe destacar que es un instrumento muy exigente dado el tiempo requerido para recopilar y tratar la información procedente de las observaciones.

Anguera (1991) establece que para la realización de una correcta observación, ésta debe hacerse una correcta y clara *delimitación del objeto de estudio*, en la cual, realizaremos una acotación y delimitación nítida de las conductas que vamos a observar. Para ello, a la hora de poner en práctica la observación, nosotros hemos tenido en cuenta los siguientes aspectos:

- Realización de una descripción detallada de las características físicas, ambientales y contextuales de las situaciones observadas, en nuestro caso, el ambiente donde se han producido las observaciones ha sido el gimnasio, la

pista polideportiva o el aula. Gracias a dichas descripciones hemos tenido la información necesaria para una mejor interpretación de los registros.

- Tener presente el número de sesiones observadas, su duración y periodicidad, y la posibilidad del mantenimiento de la constancia situacional. Observaremos a cada grupo-clase durante seis meses, en periodos de dos horas semanales a cada grupo durante las sesiones de Educación Física. De forma que los horarios de clase y de observación han sido los siguientes:
 - Grupo-clase N° 1: lunes de 12-13 horas, y jueves de 13-14 horas
 - Grupo-clase N° 2: miércoles de 14-15 horas, y viernes de 12-13 horas.
 - Grupo-clase N°3: martes de 9:30-10:30 horas, y jueves 10:30-11:30 horas.
 - Grupo-clase N° 4: jueves de 12-13 horas, y viernes de 10:30-11:30 horas.

Una vez concretados el por qué de la observación y los momentos en los cuáles la hemos utilizado en nuestro estudio, vamos a explicar qué tipo de observación hemos puesto en práctica y por qué hemos optado por dicho tipo de observación. Así, dentro de las diferentes formas de realizar una observación, hemos empleado la *autoobservación*., puesto que nuestro objetivo es estudiar el clima de aula en los grupos-clases de los cuales somos docentes.

Es decir, que utilizamos la autoobservación puesto que estamos inmersos en nuestro objeto de estudio, de forma que nuestra implicación, además de la de investigador, consistirá en “... *participar en la vida social y compartir las actividades fundamentales que realizan las personas que forman parte de la comunidad o institución que se estudia.*” (Rodríguez y cols., 1996, p. 165).

Así, la realización de nuestra autoobservación se ha basado en anotar las incidencias o registro anecdóticos de lo que iba sucediendo a medida que íbamos dando la clase. Esto lo pudimos realizar pues tenemos la ventaja de que la asignatura de Educación Física tiene un carácter eminentemente práctico, lo que nos permitía, como docentes investigador, estar observando continuamente la

actividad y actuación del alumnado cuando ejecutan las actividades propuestas por nosotros.

De esta forma hemos llevado a la práctica una autoobservación de manera continuada, registrando en nuestra memoria todo lo que estaba ocurriendo en cada momento. De manera que tomábamos las notas y escribíamos los registros anecdóticos en los momentos en los alumnos/as estaban realizando las actividades. De esta forma anotábamos lo más destacado en lo referente las interacciones que yo como docente tenía con el alumnado, y las que se producían entre el alumnado.

En un principio, comenzamos con la idea de tomar notas de campo acerca de los acontecimientos que iban sucediendo durante las sesiones, en el caso de que no estuviéramos explicando algo al alumnado. Pero la dificultad de la toma de notas se hizo pronto patente, debido a la falta de tiempo para anotar todo lo que estaba pasando, por lo que posteriormente, tuvimos que optar por la anotación de pequeñas ideas (registros anecdóticos). Estas ideas o registros eran desarrolladas posteriormente tras la reflexión acerca de los acontecimientos observados y anotados.

En este sentido, hemos tenido que resolver numerosas situaciones al mismo tiempo, realizando diversas actividades. Dejando claro que nuestra labor principal y primera era la de ser y desempeñar labores docentes en los grupos clase, en numerosas ocasiones hemos dejado de registrar datos valiosos, intentándolo hacerlo después tras la reflexión de lo que había acontecido en cada grupo-clase.

Así, para autores como Rodríguez y cols. (1996), ser observador y participante, no resulta ser una tarea fácil, pues requiere de habilidades sociales y organizativas. En este sentido, Ruz (2004, p. 279-280) nos indica que hemos de tener presentes ciertos riesgos o peligros a la hora de poner en práctica una autoobservación, dado que podemos cometer tres tipos de errores: no valorarnos a nosotros mismos; identificarnos demasiado con la defensa de los valores del grupo; o crear un conflicto entre los roles de investigador y participante.

Para evitarlos, esta misma autora propone que hemos de realizar un autoanálisis constante de nuestra figura como investigador en el contexto social en el cual somos participantes; establecer un oportuno y periódico distanciamiento del grupo al que pertenecemos; y guardando el equilibrio justo entre la labor docente e investigador, intentando recordar las funciones a las que estamos obligados en cada una de ellas. Estas tres premisas las hemos tenido presente durante todo el proceso de autoobservación en nuestra investigación.

■ **Fases de nuestra observación participante.**

Al igual que hiciera Ruz (2004) en su estudio, nosotros utilizaremos una observación no estructurada, es decir, si bien hemos establecido previamente tópicos que guían el proceso de investigación, nuestra mente está abierta a descubrir cualquier hecho, por irrelevante que parezca, para ir focalizando el problema conforme vamos estudiando el fenómeno.

En un principio, no ponemos límites a nuestra observación, y después se sigue de una observación focalizada, centrándonos en lo que nos interesa, para seguir con una selección más exhaustiva de los hechos, eligiendo los que nos permitan conocer con mayor exactitud las interacciones sociales que se dan durante las sesiones de Educación Física. Por todo ello, y atendiendo a Spradley (1980; citado en Rincón y cols., 1995, p. 268), hemos distinguido varias fases en nuestra observación:

1. *Fase de observación descriptiva*, en la que hemos observado la realidad de forma holística. Aunque conocíamos de antemano el contexto, hemos preferido tener una visión de conjunto. Además, nuestra propia inexperiencia en el campo de la investigación cualitativa aconsejaba hacerlo de esta forma.
2. *Fase de observación focalizada*, en la que seleccionamos los objetos de la observación y a la vez describimos situaciones que, en un principio sabíamos

que quizás no iban a tener relevancia para nuestra investigación, para mantener la visión holística de la realidad.

Los sujetos de observación fueron los alumnos/as y yo como docente. Los objetos de observación que seleccionamos fueron principalmente las actividades y el comportamiento de los mimos, sus intervenciones en el aula, las relaciones entre ellos, y entre estos y el profesor, Los niveles de comunicación que observamos fueron el verbal y el no verbal. En cuanto a los escenarios seleccionados fueron el gimnasio, el aula y el patio o pista polideportiva del centro, donde se realizaron las sesiones de Educación Física. En cuanto a los momentos de la observación, lo hacíamos en cada unas de las clases de Educación Física de cada grupo-clase (dos horas por semana).

3. *Fase de observación selectiva*, en la que hemos focalizado la observación sobre todo en actividades, comportamientos e interacciones sociales existentes en las sesiones de Educación Física.

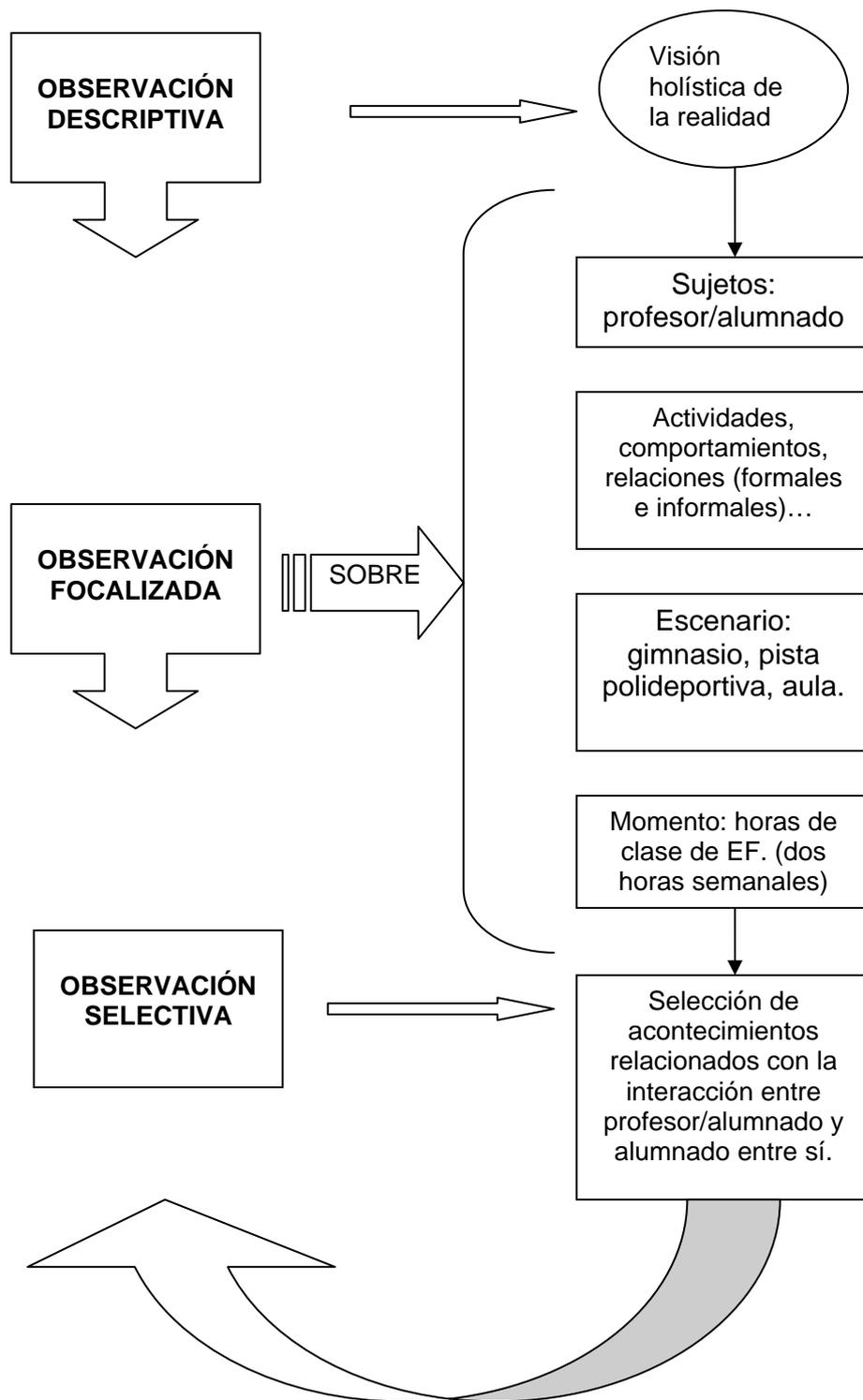


Figura 3.3. Fases de la observación en la investigación.

Adaptado de: Ruz, I, (2004). *Diseño, elaboración y evaluación de materiales en el ámbito de la orientación educativa en la ESO y sus repercusiones personales socioprofesionales y académicas*. Tesis doctoral. Málaga: Servicio de publicaciones de la Universidad de Málaga.

3.6.2.2. Registros anecdóticos.

La toma de registros anecdóticos nos ha sido muy útil, pues no podíamos tomar notas de campo debido a la falta de tiempo a tener una doble labor como docente-investigador. Por ello usamos el registro de las anécdotas, entendidas como descripciones verbales de episodios del comportamiento. De forma que, para anotar un registro, acerca de un hecho que estaba sucediendo en la clase, esperábamos a que concluyese dicha acción, para anotarla de manera completa.

Como hemos indicado anteriormente, al mismo tiempo que íbamos observando la realidad social existente en las sesiones, hemos ido realizando los registros anecdóticos, mediante los cuales tomábamos pequeñas descripciones de los eventos que ocurrían en las clases, para posteriormente, redactar la anécdota con todo tipo de señales, identificando la acción, quién la interpreto, el lugar, la hora, lo que sucedió a continuación, describiendo las palabras de los participantes, etc.

Así, nuestro fin a la hora de realizar el registro anecdótico ha sido del de recoger y anotar las observaciones acerca de las interacciones producidas entre los elementos personales de los grupos clases, que de no ser registradas, pasarían desapercibidas o se deformarían en el recuerdo por olvido o tergiversación. Por ello, y para facilitarnos y organizarnos la toma de registros, hemos elaborado una ficha de registros anecdóticos.

En esta ficha (ver anexo 2) anotamos la persona o personas que protagonizan la acción o anécdota, la fecha en la que se produjo, el grupo-clase, el lugar, y el incidente. Además de anotar una pequeña interpretación personal como observador. Dejando claro que el tiempo transcurrido entre la observación de la conducta y el registro de los datos, era el menor posible, con el propósito de evitar deformar en lo posible la información.

Por todo ello, y atenderemos a los criterios de Buendía y cols. (1999) y McKernan (1999), a la hora de anotar y redactar los registros anecdóticos, hemos tenido presente todos estos procedimientos:

- Los relatos se han centrado en una descripción clara de los hechos referidos a las interacciones sociales de clase. Expresando lo que sucedió realmente e indicando el contexto que contribuyó a que ese hecho ocurriera.
- Cada registro se ocupa de un incidente separado y con unos límites claros. De manera que en cada acción o incidente escribimos primero los hechos empleando explicaciones literales o citas directas para ilustrar la acción, y posteriormente realizamos una "interpretación" como una entidad separada en la ficha de registro anecdótico.
- Los incidentes registrados se han escogido porque suponen acciones significativas referidas a las interacciones entre el docente y al alumnado, y entre estos entre sí, dentro del clima de aula del grupo clase.
- En cada registro realizado hemos destacamos el entorno, dónde se produjo la acción, quién estuvo implicado, cuál era el punto clave, etc.

3.6.2.3. Diario de campo

El diario de campo es un documento que hemos ido elaborando, como docente de los grupos-clase, con el fin de ir plasmando y registrando nuestros pensamientos, estados de ánimo, sensaciones personales y reflexiones personales; durante todo el proceso de investigación. Así, hemos recogido de forma personal toda la información que nos interesa mediante la anotación de apuntes sobre observaciones realizadas en las sesiones, sobre las reflexiones acerca de los registros anecdóticos, etc.

De manera que en el diario hemos recogido descripciones de diversos acontecimientos y situaciones que se dan en el aula. Atendiendo a las indicaciones de Porlan (1998), nos hemos centrado en la recogida de aspectos referidos a:

- *Aspectos referidos al profesor*: tipos de comportamientos, conductas sancionadoras que realiza, tipos de interacciones y conductas afectivas hacia el alumnado...
- *Aspectos referidos a los alumnos/as*: comportamientos individuales, comportamientos relacionados con los otros alumnos/as y con el profesor...

Así, cada día íbamos registrando anotaciones en el diario de campo, con el fin de facilitar el recuerdo de lo sucedido; de manara que expresáramos nuestra visión sobre la dinámica de clase, las relaciones con los alumnos y alumnas, las relaciones de éstos entre sí, y el clima de la clase.

3.6.2.4. Entrevistas

Utilizaremos la entrevista, como técnica para interrogar la realidad, para acompañar a la observación, el registro anecdótico y al diario de campo, con el fin de poder acceder a la información desde la perspectiva del sujeto participante, vertiente a la que no podíamos acceder desde el uso de las técnicas de observación de la realidad.

Así, hemos realizado entrevistas durante el proceso de investigación, siendo estas de carácter más genérico al principio, y más concretas al final de la misma, cuando ya tengamos algunas categorías provenientes del análisis de los primeros datos de la investigación. Es decir, que hemos puesto en práctica *entrevistas de seguimiento* y *entrevistas finales*, no usando las entrevistas iniciales o exploratorias pues los datos iniciales los obtuvimos mediante los instrumentos para observar la realidad.

En cuanto a la *técnica de registro*, en todas las entrevistas, además de anotar los datos contextuales de la misma, hemos utilizado las grabaciones de audio, dado que éstas (Pérez, 1995) nos permiten registrar a bajo costo una conversación. Posteriormente, esas grabaciones han sido transcritas, lo cual es positivo pues nos

ha permitido ventajas como: el registro exacto de los datos; escuchar más atentamente al entrevistado cuando éste estaba hablando, pudiendo tomar algunas notas del lenguaje no verbal usado por el entrevistado al responder; y establecer una relación más directa con el entrevistado.

Así, tras la realización de cada entrevista, se pasó al análisis de la información, para lo cual tuvimos presente las notas o las grabaciones en las que se refleja con exactitud las respuestas de los entrevistados, y los datos contextuales de cada entrevista: nombre del alumno/a-participante, grupo-clase al que pertenece, lugar donde se celebró la conversación, la actitud o estado de ánimo que percibimos del entrevistado, etc. Una vez analizados los datos, éstos fueron puestos en contacto (Blanco, 2000) con el entrevistado con el objetivo de encontrar los posibles puntos de encuentro y las diferencias con el entrevistado.

En lo referente a la *selección del informante-entrevistado*, hemos escogiendo arquetipos de alumnos/as, que nos informen, a través de sus experiencias, acerca de los hechos sociales que estamos observando en los grupos-clase. Como investigador cualitativo, no podemos ni debemos seleccionar la muestra por muestreo estadístico, sino que debemos elegir a aquellos miembros de los grupos-clase que, tras la observación, consideramos más aptos e idóneos para obtener la información más relevante y fidedigna.

En cada entrevista ha existido una relación de carácter dinámico entre el entrevistado y el entrevistador, de forma que se abordaron los temas que a nosotros como investigador nos interesaban pero sin que resultasen cuestiones ajenas o artificiales para el alumno/a entrevistado. Estas entrevistas fueron realizadas durante el tiempo de recreo (11:30-12h) en el departamento de Educación Física.

El *principal inconveniente* del uso de esta técnica, durante el transcurso de nuestra investigación a sido el hecho de que los alumnos/as al comienzo de las entrevistas estaban muy poco habladores, porque sabía que el entrevistador era al mismo tiempo su profesor y le estaba haciendo preguntas comprometidas acerca de aspectos que ellos estaban realizando en las sesiones o cuestiones sobre su mismo

profesor. Esto se fue solventado a medida que pasaba la investigación y se iban acostumbrando a la situación de ser entrevistados por su mismo profesor. Se les dejaba claro que lo que dijeran durante el transcurso de las entrevistas no iba a ser tenido en cuenta para las decisiones que pudiera tomar el docente sobre él en el transcurso de las clases.

Así, queremos dejar constancia de que el inicio de las entrevistas es un momento crítico, pues es ahí donde se establece el primer contacto personal, y el entrevistador se juega la confianza del entrevistado y, por tanto, el éxito de la entrevista. En cualquier caso, sabíamos que era necesario que la entrevista fuera percibida por el alumno como algo relajado y nunca como un examen en el que se van a juzgar sus opiniones.

En cuanto al tipo de entrevista empleada, hemos de indicar que hemos utilizado las *entrevistas semiestructuradas* dado que, en cada entrevista, se trataba un tema, llevando el entrevistador un pequeño guión-esquema del mismo, pero no teniendo las preguntas establecidas de antemano, existiendo así mayor flexibilidad. Ello con el objetivo de centrar la atención y nuestras preguntas en las respuestas que va dando el entrevistado en cada momento.

Por todo ello, en la elaboración de las entrevistas hemos seguido, en líneas generales, las indicaciones de Patton (1980; citado en Pérez, 1999, pp. 178), por lo que hemos procurado preguntar sobre las siguientes cuestiones:

- Preguntas sobre experiencia y comportamiento, para descubrir lo que los alumnos/as hacen o han hecho.
- Preguntas sobre opiniones y valores, que descubran las creencias de los sujetos acerca de sus propios comportamientos y experiencias.
- Preguntas sobre sentimientos, que permiten saber cómo el alumnado reacciona emocionalmente a sus experiencias y opiniones.

Con este tipo de preguntas, se ha pretendido cubrir el objetivo principal de las entrevistas cualitativas, que no es otro que descubrir los significados de los participantes, sino mostrar cómo estos conciben su mundo y cómo explican estas concepciones. Por otra parte, se ha procurado plantear las preguntas con un lenguaje claro y significativo para el alumnado.

En cuanto a las *contingencias* que afectan al resultado de las entrevistas hemos de detallar tras aspectos fundamentales:

- *Duración de la entrevista:* se ha procurado que cada sesión fuera, como término medio, de veinticinco minutos. Producidas durante los treinta minutos que dura el tiempo de recreo (11:30-12 h).
- *Número de entrevistas:* éste ha variado según la problemática que iba apareciendo a medida que íbamos investigando y conociendo la realidad de los grupos clases estudiados.
- *Escenario de las entrevistas:* todas fueron realizadas en el departamento de Educación Física, en el cual se podía crear un ambiente cálido y relajado.

Finalmente, mostramos algunos aspectos propios de la entrevista, los cuales han sido tenidos en consideración a la hora de poner en práctica este instrumento en nuestra investigación (Blanco, 2000):

- El alumno/a debía sentirse tranquilo y sin percibir prisas, por ello hemos elegido el departamento de Educación Física pues en él no existen elementos que distorsionen o distraigan al entrevistado.
- Debíamos realizar las preguntas de forma distendida, de manera que no pareciera un interrogatorio. Por ello, nuestra actitud, como entrevistador, ha sido de escucha y mostrando interés en la información que nos aporta el alumno/a.

- Además de obtener información, se trataba de comprender qué significaba esa información para el alumno/a que nos la estaba proporcionando. De manera que no podíamos dar por supuesto que el significado de las palabras que el alumno/a utiliza es el mismo que nosotros le asignaríamos.
- Teníamos que plantear cuestiones en términos genéricos e impersonales en el momento que el alumno/a se sintiera incómodo con las preguntas planteadas.

3.6.2.5. Cuestionarios

Junto con la entrevista, como técnica para interrogar la realidad, hemos utilizado los cuestionarios pues es una de las escasas (García, 1990a) técnicas disponibles para el estudio de las actitudes, valores y creencias de los participantes de una investigación. Se han puesto en práctica cuestionarios de respuesta cerrada donde docentes y alumnos/as, en cada una de las preguntas planteadas, deben elegir sólo una de las posibles respuestas especificadas. Los cuestionarios elegidos para obtener información acerca del clima de aula en los grupos-clase han sido: “Inventario de Problemas de Enseñanza (I. P. E.)”, “Inventario de ambientes de clase en facultades y escuelas (CUCEI)”, “Escala de Clima Social de Clase (CES)”, “Conflictividad en el aula”, y otros cuestionarios para el docente.

3.6.2.5. a. Inventario de Problemas de Enseñanza (I. P. E.).

El *Inventario de Problemas de Enseñanza (I. P. E.)* ha sido traducido y adaptado a nuestro país por Marcelo (1994), del inventario original realizado por K. Jordell (1985) para determinar el efecto de la experiencia sobre la percepción de los problemas en la enseñanza de los profesores principiantes y con experiencia.

Este Inventario de Problemas de Enseñanza consta de 55 items (ver anexo 3) y su objetivo es obtener información acerca de problemas relacionados con: la

planificación, la evaluación, las relaciones con los alumnos, las relaciones con los colegas, las relaciones con la administración y la dirección, las actividades de iniciación, los recursos escolares, las relaciones con los padres, la satisfacción personal, el tiempo a la dedicación docente.

Nosotros lo utilizamos como instrumento de investigación, tal y como lo hizo Marcelo (1994) en su estudio sobre la socialización de los profesores principiantes, pero reduciremos el número de ítems a aplicar a los treinta primeros, pues son los que están relacionados con nuestro estudio: las relaciones entre el profesor/as y los alumnos/as.

3.6.2.5. b. Inventario de ambientes de clase en facultades y escuelas (CUCEI).

Se de un cuestionario mediante el que se valúan las percepciones de los integrantes de un grupo-clase sobre el ambiente real que existe en sus aulas y clases. Atendiendo a Marcelo (1994), el inventario de Ambiente de Clase en Facultades y Escuelas (ver anexo 4) ha sido traducido y adaptado del instrumento original “Collage and University Environment Inventory (C.E.U.E.I.)” elaborado por Barry, Frasser, David, Norman y dennos (1986), en el Western Australian Institute of Technology.

En nuestra investigación, lo utilizamos como instrumento de investigación, tal y como lo hizo Marcelo (1994) con el objetivo de recabar opiniones acerca del ambiente de la clase en que actualmente se encuentran los elementos personales de los grupos-clase estudiados. El cuestionario cuenta con un total de cuarenta y nueve declaraciones y el participante tiene cuatro posible respuestas, en cada una de ellas:

1. CA: Si está completamente de acuerdo en que la frase describe el ambiente real de esta clase.
2. A: Si está de acuerdo en que la frase describe el ambiente real de esta clase.

3. D: Si está en desacuerdo en que la frase describe el ambiente real de esta clase.
4. CD: Si está completamente en desacuerdo en que la frase describe el ambiente real de esta clase.

2.6.2.5. c. Escala de Clima Social de Clase (CES).

Las Escalas de Clima Social fueron diseñadas y elaboradas en el Laboratorio de Ecología Social de la Universidad de Stanford (Carolina), bajo la dirección de Moos, Moos y Trickett (1989). Se trata de un total de ocho escalas de estructura similar que evalúa el clima social en diversos ambientes específicos.

Para el presente estudio hemos utilizado un manual titulado: Escalas de Clima Social: familia, trabajo, instituciones penitenciarias, centro escolar. Dicho manual ha sido elaborado por TEA Ediciones, S. A. en el año 1989 tras la adaptación del manual original “A Social Climate Scale”, realizado por Moos, Moos y Trickett (1974). García y Cubo (2007) también utilizaron esta escala en su estudio titulado: “la convivencia en Educación Secundaria: aplicación de un programa de prevención contra la violencia escolar.”

En el manual traducido al español cuenta con cuatro escalas adaptadas a nuestro país: Clima Social en Familia (FES); Clima Social en el Trabajo (WES); Clima Social en Instituciones Penitenciarias (CIES); y Clima Social en la Clase (CES).

Nosotros hemos puesto en práctica la Escala de Clima Social en la Clase (CES) (ver anexo 5), la cual evalúa el clima social en clases en que se imparten enseñanzas medias y superior de todo tipo, atendiendo especialmente a la medida y descripción de las relaciones alumno-profesor y profesor-alumno y a la estructura organizativa de la clase. La escala (CES) consta con 90 elementos agrupados en cuatro grandes dimensiones, las cuales tienen diferentes subescalas:

- *Relaciones*: evalúa el grado en que los estudiantes están integrados en la clase, se apoyan y ayudan entre sí. Consta de las subescalas Implicación (IM), Afiliación (AF) y Ayuda (AY).
- *Autorrealización*: es la segunda dimensión de esta escala; a través de ella se valora la importancia que se concede en la clase a la realización de tareas y a los temas de las asignaturas; comprende las subescalas Tareas (TA) y Competitividad (CO).
- *Estabilidad*: evalúa las actividades relativas al cumplimiento de objetivos: funcionamiento adecuado de la clase, organización, claridad y coherencia en la misma. Integran la dimensión las subescalas Organización (OR), Claridad (CL) y Control (CN).
- *Cambio*: evalúa el grado en que existe diversidad, novedad y variación razonables en las actividades de clase. Está compuesta por la subescala Innovación (IN).

Tabla 3.2. Escalas y subescalas de la Escala de Clima Social de la Clase (CES).

RELACIONES	AUTORREALIZACIÓN	ESTABILIDAD	AYUDA
IMPLICACIÓN AFILIACIÓN AYUDA	TAREAS COMPETITIVIDAD	ORGANIZACIÓN CLARIDAD CONTROL	INNOVACIÓN

Fuente: Moos, R., H., Moos, B., S. y Trickett, E., D. (1989). *Manual de clima social: familiar, trabajo, instituciones penitenciarias, centro escolar*. (Trad. Fernandez-Ballesteros y B. Sierra). Madrid: TEA Ediciones. (Original en inglés, 1974).

El manual utilizado para su aplicación, nos presenta unas *normas de aplicación y corrección*, de manera que para una correcta aplicación de la escala (CES), cada sujeto debe leer y entender cada uno de los 90 elementos que contiene la escala, para posteriormente responder y anotar Verdadero (V) o Falso (F) en la

Hoja de respuestas. Indicando que como nuestro objetivo de evaluar el clima social de un grupo clase y cómo este es percibido por el alumnado, las escalas serán respondidas de manera anónima con el fin de añadir objetividad a la información.

En cuanto a la *corrección*, esta se ha llevado a cabo con la ayuda de una plantilla la cual nos ha dado la puntuación directa (PD) obtenida por cada sujeto en cada una de las subescalas. Así, en cada subescala podrá obtener como máximo una puntuación directa de 10 y como mínimo de 0.

Una vez obtenidas las respuestas, hemos de pasar a la *interpretación de los resultados*. Para ello hemos de indicar que la Escala de Clima Social de Clase ha sido estudiada en una muestra compuesta por 107 clases de centros escolares españoles, 2.714 alumnos/as de las clases anteriores y 70 profesores/as de dichos alumnos/as. De manera que las puntuaciones directas, de las muestras, en cada una de las subescalas han sido transformadas en sus puntuaciones típicas ('S') de media 50 y desviación típica 10. Esta transformación se ha hecho mediante un proceso normalizado, es decir, teniendo en cuenta los estadísticos básicos: media aritmética y desviación típica, de las distribuciones de las muestras de tipificación. Esas puntuaciones típicas ('S') están registradas en una Tabla de Baremación.

Así, las puntuaciones directas (PD) obtenidas por el docente y los alumnos/as de nuestra investigación, han de ser interpretadas en función de las puntuaciones típicas ('S') mostradas en la Tabla de Baremación (ver anexo 5).

Finalmente, se debe *elaborar el perfil individual o colectivo*, de manera que los valores de puntuación Típica ('S') serán expuestos en gráficas de perfil cuya interpretación será realizada atendiendo a los siguientes aspectos:

- La altura media en las 4 grandes dimensiones: relaciones, autorrealización, estabilidad y cambio.
- La altura relativa en cada una de las subescalas.
- Las discrepancias en rasgos que normalmente covarían juntos.

- Las características del grupo, individuo y muestra: en nuestro caso el grupo-clase (docente y alumnado).

3.6.2.5. d. Conflictividad en el aula.

Este cuestionario tiene como objeto el análisis de la conflictividad que el docente percibe en sus aulas. Consta de 15 ítems (ver anexo 6) donde el docente puede responder “De acuerdo” o “En desacuerdo”, de forma que siete preguntas van encaminadas a valorar el tipo de agresividad observada por el docente en el aula (física, verbal, dirigida hacia las pertenencias, dirigidas hacia el profesor, victimización, desinterés en clase, indisciplina), y las otras ocho cuestiones están dirigidas a evaluar la percepción del docente sobre los conflictos y su motivación para trabajar con el alumnado. Ha sido utilizado por Trianes, Sánchez y Muñoz (2001) en su artículo: “Educar la convivencia como prevención de la violencia interpersonal: perspectivas de los profesores”.

3.6.2.5. e. Otros cuestionarios para el docente.

Además de los ya mencionados vamos a realizar dos cuestionarios para que sean cumplimentados por el docente. Ambos están propuestos por Santrock (2001).

Un primer cuestionario mide si el docente considera que realiza una *enseñanza efectiva* (ver anexo 7), donde debe responder a 16 ítems, distribuidos en tres categorías: conocimiento profesional y destreza; compromiso; y conocimiento profesional. Cada ítem debe ser respondido en la escala de 1 (no soy así en absoluto) a 5 (muy similar a mí).

El otro cuestionario mide si el docente considera que posee *habilidades de comunicación* (ver anexo 8), donde debe responder a 16 ítems. Cada ítem debe ser respondido en la escala de 1 (muy diferente de mí) a 5 (muy parecido a mí).

3.6.2.6. Sociogramas

Mediante su puesta en práctica hemos pretendido conocer las distintas relaciones que existen entre los alumnos/as que conforman los grupos-clase estudiados, analizando así, los lazos de influencia y de preferencia que existen en el mismo. Lo bueno de utilizar esta técnica es que nos permite conocer acerca de las relaciones formales y también, acerca de las relaciones informales.

En el sociograma planteado al alumnado se le hace una pregunta referida a la amistad, la cual es: "Escribe el nombre de tres compañeros/as con los que te gustaría estar en clase porque los consideras tus mejores amigos/as." Para la aplicación de la prueba, como docente, hemos motivado y concienciado al alumnado sobre la importancia de la prueba y de la sinceridad de las respuestas.

A la hora de ponerlos en práctica se ha tenido presente el carácter confidencial a la hora de realizar la prueba. Los alumnos/as tenían a su disposición la lista de clase para dar los nombres de los compañeros/as y sus apellidos. Debiendo contestar dando tres nombres por orden de mayor a menor afinidad.

3.6.2.7. Triangulación

En la presente investigación hemos utilizado la triangulación atendiendo a autores como Colás y Buendía (1992) y Cohen y Manion (1990) quienes establecen seis tipos de triangulación encaminados a aumentar las fuentes de credibilidad de las investigaciones cualitativas:

- *Triangulación de fuentes:* se trata de confirmar un mismo tipo de información a partir de diversas fuentes de documentación y aporte de datos. Gutiérrez (2006) la define como *triangulación de medios*, es decir, se comparan los datos obtenidos a partir de la observación, entrevistas, cuestionarios, etc., y se establecen en qué medida son coincidentes o no las informaciones.

- *Triangulación metodológica*: se aplican diferentes métodos y /o instrumentos a un mismo tema de estudio a fin de validar los datos obtenidos. Una variante es la aplicación del mismo método en diferentes ocasiones.

- *Triangulación interna*: incluye el contraste de la información dada por el investigador, los observadores externos y/o los participantes (alumnado), buscando coincidencia y/o divergencias entre ellos. Gutiérrez (2006) la determina como *triangulación de los informantes*, por ejemplo: en el caso de un centro escolar podemos plantearnos: ¿qué diferencias o coincidencias de datos aportan los informantes de un mismo estamento en relación al tema?, ¿qué diferencias se plantean entre las informaciones que proceden de distintos estamentos?...

- *Triangulación temporal*: examina la estabilidad de los resultados en el tiempo. Informa acerca de los elementos o datos que van surgiendo nuevos y sobre aquellos que quedan constantes a medida que avanzamos en la investigación.

- *Triangulación espacial*: observa las diferencias en función de los lugares y circunstancias en las que son tomados los datos de la investigación.

A continuación mostramos un esquema en el que el acoplamiento entre la triangulación de fuentes o de medios (observación, registro anecdótico, diario de campo, entrevistas, cuestionarios y sociogramas) y la triangulación de informantes o interna (investigador-docente, alumnado y otros agentes).



Figura 3.4. Triangulación de fuentes y participantes.

Fuente: Figura de elaboración propia.

En relación con nuestra investigación, tal y como indica Moral (2006), para evitar problemas de interpretación de los datos, hemos triangulado los datos provenientes del profesor, del alumnado y de los observadores externos de la investigación (director de la tesis), mediante el uso de los diferentes recursos metodológicos para observar e interrogar la realidad. Es decir, que se han recogido datos mediante una gran variedad de instrumentos, a la vez que se ha tenido en cuenta todas las informaciones provenientes de todos los participantes atendiendo a sus diferentes perspectivas y posiciones.

De esta forma hemos ido creando las categorías que aparecen en el informe de investigación, atendiendo a la información proveniente de la observación, los registros anecdóticos, el diario de campo, las entrevistas, los cuestionarios, y el sociograma. Con el objetivo de contrastar toda la información obtenida durante el

trabajo de campo y así, reforzar la veracidad y la credibilidad de los resultados de la investigación.

Sin olvidar que los datos han sido examinados, revisados e interpretados prestando atención al momento de la investigación en el que nos encontramos. Por lo que, los nuevos datos que iban surgiendo se iban comparando y contrastando con los datos iniciales o previos. Finalmente hemos contrastado todos los datos provenientes de los diferentes métodos y participante, prestando especial atención al lugar, situación y circunstancia en el cual fueron obtenidos.

3.6.3. FASE ANALÍTICA.

Tras la realización del trabajo de campo, donde se han obtenido y acumulado los datos de la investigación, se pasará (Gutiérrez, 2006) a la fase de tratamiento o análisis de los datos de los datos recogidos. Donde, mediante una reflexión inicial, realizaremos una reducción, codificación y estructuración de los datos, con el fin de hacer más fácil la interpretación de los mismos y obtener así los resultados de la investigación. Esta fase será explicada en el Capítulo IV: análisis del contenido.

3.6.4. FASE INFORMATIVA.

Finalmente, y una vez obtenidos los resultados en la fase de análisis, se elabora el informe final, mediante el cual haremos públicos y accesibles los resultados de la investigación. De manera que el contenido del informe no se limitará a resultados escuetos, sino que comunicaremos a los lectores cómo han transcurrido los hechos, para que éstos puedan elaborar sus propias generalizaciones y conclusiones. En cuanto a la forma de exponer los hechos dependerá del estilo del investigador que lo elabora, pero lo más importante es que usaremos un lenguaje claro. Para Stake (1998), el objetivo de realizar un adecuado informe y generalizaciones, es que los lectores sientan que ellos mismos han estado presentes en el escenario y en el momento en que se realizó la investigación. El informe de la investigación lo presentamos dentro del Capítulo IV: análisis del contenido.

CAPÍTULO IV
ANÁLISIS E INTERPRETACIÓN
DEL CONTENIDO.

CAPITULO IV.

En este capítulo, vamos a proceder al análisis del contenido o de los datos obtenidos, durante el trabajo de campo, mediante la puesta en práctica de los recursos metodológicos. Como indica Santos (1990a), una vez que se ha realizado la observación, se han celebrado las entrevistas, se han aplicado los cuestionarios, y se han recopilado los materiales, hay que acometer la compleja y difícil tarea de la interpretación y el análisis de los datos obtenidos.

Así, Rivas (1991), en su tesis doctoral, apunta que el análisis de datos es el proceso de buscar y ordenar sistemáticamente las transcripciones de las entrevistas, las notas de campo y otros materiales que se acumulan para aumentar el propio entendimiento de los mismos y ser capaz de presentar a otros lo que se ha descubierto. Para Pérez (1994) el modelo de análisis busca la objetividad no en la cuantificación, verificación y contraste numérico del dato, sino en el significado intersubjetivo. Contemplando la realidad de modo holístico, total, divergente y global, es decir, como un todo unificado.

Mediante el análisis de los datos ponemos en práctica un procedimiento dinámico y creativo con el fin de obtener una comprensión profunda de lo que hemos estudiado. Así, se trata de un proceso de ordenación e interpretación de los datos, mediante el cual, como investigadores cualitativos, atribuimos un significado y un sentido a los hechos estudiados. *“El análisis y recogida de información describe un proceso de recorrido circular que da a la investigación un enfoque dinámico y abierto a modificaciones continuas, según sean las experiencias del medio.”* (Gutiérrez 1998, p. 106). Por lo tanto se trata de un proceso muy subjetivo en el que no todo se realiza siguiendo un esquema consciente. La lectura repetida de los datos, la reflexión profunda sobre ellos, hacen que cada investigador, en un momento determinado, encuentre su propia forma de análisis.

Sin embargo, Ruz (2004) determina que supone la fase más agradecida de la investigación, pues es el momento en el que empezamos a vislumbrar parte de la realidad, en el que empezamos a recoger el fruto de nuestra investigación.

En palabras de Santos (1990b) el objetivo no es medir la realidad estudiada, sino describirla e interpretarla, atribuyendo significado a los hechos y a las relaciones observadas. De manera que “...*comprendamos la realidad como un todo, sin fragmentarla en parcelas inconexas*”. (Santos, 1990b, p. 14).

De esta forma, el análisis de datos cualitativos (Yela, 1994) expresa, ordena, describe, analiza e interpreta los datos mediante conceptos, razonamientos y palabras. Así, Pérez (1994) afirma que el sentido del análisis de datos en la investigación cualitativa consiste en reducir, categorizar, clasificar, sintetizar y comparar la información con el fin de obtener una visión lo más completa posible de la realidad objeto de estudio. Es decir, que el investigador debe atribuir un significado y un sentido a los hechos estudiados, suponiendo esta labor un proceso de “*mucho arte y un proceso intuitivo*” (Stake, 1998, p. 68).

Como indica Yela (1994, p. 230) el análisis de los datos “...*pretende extraer de los datos la máxima información y significado. Su objetivo final es conocer lo que hay y sucede, y explicar y comprender por qué hay lo que hay y por qué sucede lo que sucede.... Para ello se requiere la recogida, la ordenación y el análisis interpretativo de los datos*”.

Por ello, podemos definir a esta fase de la investigación como la realización de “*un conjunto de manipulaciones, transformaciones, operaciones, reflexiones, comprobaciones que realizamos sobre datos con el fin de extraer significados relevantes en relación a un problema de la investigación*”. Rodríguez y cols. (1996, p. 220)

Se trata pues de una fase que no está apartada del proceso, (Ruz, 2004) sino que se diluye con la fase de recogida de información. Aunque en este apartado lo estemos tratando de manera aislada con el fin de comprender y entender mejor,

cómo debemos analizar todos los datos que hemos obtenido con las diferentes técnicas de investigación cualitativa.

Así, Buendía y cols. (1999) determinan que la separación entre recogida de datos y análisis de datos, no es rotundo, sino que se acepta que ambas se alternan hasta el final, en un proceso que se va intensificando de tal modo que la recogida de datos es más intensa al principio para ceder terreno progresivamente a la de análisis de los mismos a medida que avanza la investigación.

De forma que esta etapa es la más amplia de la investigación cualitativa (Tesch, 1990; citado en Pérez 1994, p. 81) puesto que muy pocos investigadores en metodología cualitativa han descrito los principios y técnicas utilizadas con suficiente detalle como para servir de directriz a otros autores. En este sentido, Rodríguez y cols. (1996) reconocen que la escasez de bibliografía sobre esta fase de la investigación, produce cierta indefensión al investigador sin experiencia. Así, Taylor y Bogdan (1986, p. 159) afirman que *“todos los investigadores desarrollan sus propios modos de analizar los datos cualitativos”*.

Por todo ello, podemos establecer que el proceso de análisis de datos es muy importante puesto que (Del Villar 1996), la validez de los datos de la investigación cualitativa no sólo depende de la utilización de instrumentos de medida objetivos y de la neutralidad del investigador, sino de la credibilidad del proceso seguido en todas las fases de la investigación, pero muy especialmente en el procedimiento de análisis. Por ello tratamos de seguir un proceso de categorización y codificación de los datos, que posteriormente describimos, con el objetivo de asegurar la credibilidad en el informe final y en las consideraciones finales.

4. 1. FASES DEL ANÁLISIS DE LOS DATOS.

Gutiérrez (2006) en su artículo “Los estudios de casos una opción metodológica para investigar la educación artística”, propone para el análisis de la información una serie de fases partiendo de los modelos propuestos por Taylor y Bogdan (1986), Woods (1995) y Stake (1999). Estas fases son: *reflexión inicial; estructuración de los datos; y generalizaciones.*

A continuación, vamos a desarrollar cada una de las fases propuestas por estos autores, con el objetivo de que nos sirvan de referencia y de modelo de análisis para la realización del presente informe y el tratamiento teórico de los datos de nuestra investigación. Aunque se muestre como un proceso en tres fases, Ruz (2004) defiende que se trata de un proceso continuo en el que, el análisis de la información, se extrae de los datos obtenidos durante el trabajo de campo. Además de ser un proceso continuo, es un proceso laborioso y complicado pues debemos triangular, mediante el proceso de triangulación, datos procedentes de diversas fuentes (técnicas de obtención de información), personas (profesor y alumnado) y momentos en los que aparece dicha información.

4. 1. 1. REFLEXIÓN INICIAL.

La reflexión inicial la realizaremos partiendo de la lectura de los datos, contrastando la información obtenida a través de las distintas técnicas: observación, registro anecdótico, diario del profesor, entrevistas, cuestionarios y sociogramas.

Es la fase denominada por Woods (1995, p. 136) como: “*análisis especulativo*”, y supone la lectura pausada de los datos como paso previo e indispensable al proceso de interpretación. La confluencia entre ambos procesos, es decir, lectura e interpretación de los primeros datos, hace que nos vayan surgiendo

las primeras pistas o temas que servirán para empezar a estructurar la información y a reorientar una posible y posterior recogida de datos.

Taylor y Bogdan (1986, p. 159), la llaman *fase de descubrimiento*, donde se le debe dar, gradualmente, sentido a lo que estudiamos combinando perspicacia, intuición y familiaridad con los datos. Hay que aprender a buscar temas examinando los datos de todos los modos posibles: leyendo repetidamente los datos; siguiendo la pista a temas, intuiciones, interpretaciones e ideas; buscando los temas emergentes; elaborando tipologías o esquemas de clasificación de los datos, etc. Una vez descubierto un tema, hemos de comparar sus datos entre sí para ver si existe un concepto que los unifique. A medida que se encuentran los diferentes temas entre sí, hemos de buscar semejanzas subyacentes que puedan existir entre ellos, de ese modo irán emergiendo las generalizaciones.

4. 1. 2. ESTRUCTURACIÓN DE LOS DATOS.

En esta fase hemos de agrupar los datos atendiendo a distintas categorías, es decir, ordenar la información que tenemos en función de los temas a abordar. Del mismo modo se identificarán las categorías revisando todos los datos de los que disponemos y definiendo, a partir de la propia interpretación, cuáles son los aspectos que en ellos se tratan. Ese trabajo de categorización se realizará por partes (analizando individualmente cada entrevista, cada observación, cada cuestionario...).

La estructuración de los datos en categorías permite al investigador manejar la información que tiene con precisión y utilizarla cuando la requiere para ilustrar el tema que está trabajando. De este modo, las categorías serán la materia principal del informe que se elabora una vez concluido el trabajo de campo.

Para Taylor y Bogdan (1986, pp. 167-170), es la fase donde se da el proceso de *codificación* que incluye la reunión y análisis de todos los datos que se refieren a temas, idea, conceptos, interpretaciones y proposiciones. Donde se seguirá el siguiente modo para codificar los datos cualitativos: desarrollo de las categorías de codificación, para lo cual, se redactara una lista de temas, conceptos, interpretaciones, tipologías y proposiciones identificados o producidos durante el análisis inicial, y se le asigna un número o letra a cada categoría de codificación. Finalmente, hemos de comprobar (Tojar, 2006) qué datos nos han sobrado, y realizar nuevas categorías con ellos.

“La codificación es el proceso por el que los datos brutos son transformados sistemáticamente y agregados en unidades que permiten una descripción precisa de las características pertinentes del contenido”
(Bardín, 1986; citado en Marcelo, 1994, p. 58).

Así, la *codificación de la información*, según (Miles y Huberman, 1984; citados en Pérez, 2006, p. 485), es una abreviación o un símbolo aplicado a un grupo de palabras, muchas veces una frase o un párrafo de notas de campo transcritas, para clasificarlas. Se trata de una acción que nos permitirá (Coffey y Atkinson, 2005) reconocer y contextualizar todos los datos obtenidos.

Ruz (2004, pp. 378-387) y Pérez (2006, pp. 485-491) determinan que en esta fase del análisis, hemos de comenzar realizando una *reducción de los datos*. La reducción de los datos resulta prácticamente imprescindible cuando nos encontramos ante una elevada cantidad de material, como suele ser el caso de la información recogida mediante metodologías cualitativas. Por ello, y en primer lugar, una vez recogida la información, hemos de reducir los datos, tarea que consiste en simplificar, resumir y seleccionar la información para hacerla más manejable. Al principio, los datos estaban en estado bruto, y tras un proceso de categorización y codificación, hemos logrado darle un sentido dentro de un contexto. Así, la utilización de los códigos nos permitió reducir las declaraciones individuales en un sistema menos complejo y ambiguo que el lenguaje ordinario.

Por todo ello, nosotros hemos ordenado los datos, según la relación existente entre ellos, en categorías y subcategorías, dándole a cada categoría y subcategoría un código lingüístico de identificación para poder localizarlos fácilmente. La tarea de reducción de datos, en realidad se hace desde el principio, pues, desde este momento, ubicamos nuestro foco de observación sobre unos aspectos determinados de la realidad y no sobre otros.

Para la *categorización de los datos* hemos tenido presente el criterio temático, es decir, hemos seleccionado unidades de información que aborden un mismo tema, criterio que, por otra parte, según Rodríguez y cols. (1996, p. 207), es *"el más extendido y el que, desde nuestro punto de vista, resulta más valioso en el análisis de datos cualitativos"*.

Estas categorías iniciales, al principio, han sido provisionales, y han debido de modificarse, dividirse, suprimirse o integrarse conforme el proceso ha ido evolucionando. Otras muchas categorías se forjaron a medida que fuimos investigando, pues siempre estábamos abiertos a categorías que pudieran emerger. Dejar claro que las categorías no son excluyentes entre sí, pues en más de una ocasión, una unidad de información ha formado parte de dos o más categorías.

4. 1. 3. GENERALIZACIONES.

Las generalización son conclusiones o consideraciones finales que el investigador elabora, una vez finalizado su trabajo. Su objetivo es hacer extensible a otros casos las conclusiones obtenidas en el caso estudiado. Pero teniendo en cuenta que cada caso es una realidad única, por lo que el lector es quién debe elaborar sus propias generalizaciones encontrando, a partir de nuestros asertos y descripción, las coincidencias con su caso particular. Por ello, como investigadores, además de ofrecer nuestras propias generalizaciones, proporcionamos una explicación narrativa a través del informe, que permita al lector tener una experiencia indirecta de los hechos investigados.

Taylor y Bogdan (1986, pp. 171-174), hablan de fase de *relativización de los datos*, pues todos los datos deben comprenderse en el contexto en que fueron recogidos. Así, para estos autores, debemos reflexionar sobre: los datos que han sido solicitado a los informantes y los que no; la posible influencia del investigador sobre la conducta u opinión de los informantes; la posible influencia de otras personas; distinguir entre los datos directos y los indirectos; los tipos de fuente y la veracidad de las mismas; la autorreflexión crítica de los propios supuestos.

Las generalizaciones, obtenidas de la presente investigación, se muestran en el capítulo VI.

4. 2. EL INFORME.

Mediante el informe haremos públicos y accesibles los resultados de la presente investigación. Dado que *“el resultado de la exploración cualitativa ha de materializarse en informes que faciliten la comprensión y permitan la discusión y la difusión del conocimiento”*. (Santos, 1990b, p 17).

El contenido del informe no se limitará a resultados escuetos, sino que comunicaremos a los lectores cómo han transcurrido los hechos, para que éstos puedan elaborar sus propias generalizaciones y conclusiones. Para lo cual se dejará claro cuál es el eje central del caso, formularemos asertos propios, apoyándonos en las opiniones de los participantes, y contaremos cómo son las características contextuales del caso que exponemos.

En cuanto a la forma de exponer los hechos dependerá del estilo del investigador que lo elabora, pero lo más importante es que usaremos un lenguaje claro. Para Stake (1998), el objetivo de realizar un buen análisis de los datos y un adecuado informe y generalizaciones, es que los lectores sientan que ellos mismos han estado presentes en el escenario y en el momento en que se realizó la investigación.

“Hay que usar la independencia, la claridad, la sinceridad y la precisión en el informe utilizando un vocabulario y una construcción sencilla, adaptada y comprensible para los destinatarios”. (Plaza, 1994, p. 179).

El informe final (Taylor y Bogdan, 1986) es la culminación del proceso de investigación. Se ocupa de proporcionar información significativa, creíble y de interés, pues el propósito de la investigación no es sólo aumentar la comprensión del investigador respecto al mundo social objeto de estudio, sino también compartir la comprensión con otras personas. Según Gutiérrez (1998), el informe ha de analizar la realidad en toda su heterogeneidad, de modo que el lector pueda aproximarse lo más posible a la percepción que el investigador tuvo de los hechos.

Para autores como Gimeno y Pérez (1985) el informe debe suponer un retrato completo y representativo de las actitudes, acontecimientos y opiniones de quienes participan en la experiencia, y debe redactarse de tal forma que les sirva a todos ellos para entender su propio medio y reorientar su práctica.

Cólas y Buendía (1992); Rodríguez y cols. (1996) y Buendía y cols. (1999) establecen una serie de aspectos que debemos tener presentes a la hora de redactar el informe: el uso de la terminología empleada por los agentes implicados; inclusión de fragmentos o citas extraídas directamente del campo y de los informantes; diferenciar claramente los hechos reales de las interpretaciones; contrastar y explicar las incongruencias entre las interpretaciones de distintos agentes o los distintos focos de triangulación; incluir cuadros, esquemas, figuras, fotografías para esquematizar conceptos, describir espacios y facilitar la comprensión del contenido.

Así, debemos reflejar en el informe los hechos, las distintas versiones de los mismos, los diferentes significados que cada sujeto otorga a un mismo hecho, todo ello bajo la selección y organización de los datos por parte del investigador, que es el encargado de enlazar todos esos aspectos y reflejarlos, de manera organizada, con un lenguaje claro y sencillo en el informe. Es decir, que debe ser entendido y comprendido por todo aquel que lo lea. *“El informe como lugar de reflexión hecha pública sobre el trabajo pretende mejorar la comprensión, generar teorías y desarrollar la personalidad de tres tipos de personas: investigador, protagonistas de la acción, lectores del mismo”* (Santos, 1989, p. 17).

Así, el informe de la investigación, no sólo trata de narrar circunstancias, sino (Soriano, 2000) de interpretarlas y sacar conclusiones que nos van ayudar en la reflexión del trabajo diario en el aula para intervenir positivamente modificándolo, adecuando y mejorando nuestras estrategias de enseñanza-aprendizaje.

“Independientemente de cómo se presenten los datos, éstos deben ser claros y creíbles. Deben convencer al lector de que representan adecuadamente la realidad investigada. Deben ofrecer datos suficientemente densos, complejos y representativos de varias perspectivas. Y lo que quizá sea lo más importante, deben persuadir al lector de que los datos son aplicables rigurosamente a las cuestiones que se ha planteado”. (Goetz y Lecompte, 1988, pp. 243-244).

Además de tener presente todas las indicaciones realizadas por los autores mostrados con anterioridad, en este informe hemos tenido presente una serie de cuestiones éticas, como son, la preservación de la intimidad de las personas y la de las instituciones que nos dan su autorización para hacer la investigación. Sin olvidar la realización de la negociación del informe con los participantes, lo que nos ha permitido publicar las generalizaciones y conclusiones de la investigación.

Pues el informe ha sido presentado a cada uno de los participantes en la investigación, con el propósito de asegurar que el análisis realizado refleja realmente las respuestas y perspectivas de los entrevistados u observados. Todo ello con el objetivo de asegurar que hemos sido capaces, como investigadores, de identificar, interpretar y conceptualizar correctamente el fenómeno estudiado, lo cual permite demostrar la validez de los resultados obtenidos.

De este modo, en el informe se analiza toda la información procedente de la investigación acerca de los cuatro grupos-clase elegidos, mostrando toda la información relevante sobre cómo es el clima de aula en cada grupo, en la asignatura de Educación Física.

Siguiendo a Gutiérrez (1998), el análisis del contenido que se expone en el presente informe, ha surgido del comportamiento y de las opiniones de los participantes, y del criterio selectivo del investigador que desde el principio ha sido el que ha enfocado tanto la recogida de datos, como la clasificación y el significado de los mismos.

Finalmente, y atendiendo a Soriano (2000), las categorías de un informe pueden ser obtenidas por métodos deductivos o métodos inductivos. Es decir, que puede elegirse desde el conocimiento teórico del investigador, o bien, ser obtenidas tras el escrutinio de los datos. En nuestro caso hemos utilizado ambos métodos para establecer las categorías y subcategorías de nuestro informe.

En este sentido, Rodríguez y cols. (1996) afirman que para la elaboración de un informe siempre se parte categorías previas, sobre las cuales se van introduciendo modificaciones y ampliaciones que permiten adaptarse a los datos y al problema que se investiga. Así, de todas las categorías y subcategorías que mostramos en el informe de esta investigación, algunas son previas y obtenidas atendiendo a las teorías que nos aportan los elementos o factores que constituyen y determinan el clima de aula; y otras, han ido apareciendo y creándose a medida que realizábamos la lectura, interpretación y análisis de los datos cualitativos de la presente investigación.

Atendiendo a todo lo anterior, pasamos ahora a mostrar las categorías y subcategorías en las cuales hemos clasificado y organizado los datos cualitativos de la presente investigación. Al mismo tiempo que se puede observar el código lingüístico que le hemos asignado a cada una de ellas (la codificación aparece en mayúsculas y entre paréntesis):

- **Aspectos referidos al docente (D):**
 - Características personales del docente (CPD).
 - Estrategias de enseñanza (EE): metodología.
 - Percepción del docente sobre sí mismo (PDSM).
 - Percepción del docente sobre el alumnado (PDSA).
 - Interacción del docente con el alumnado (IDA): enfrentamientos, tensión encubierta, favoritismo, antagonismo, disconformidad, motivación, mensajes de ánimo, valoración de la relación.

- **Aspectos referidos al alumnado (A):**
 - Características del alumnado y percepción sobre sí mismos. (CPA).
 - Percepción del alumnado sobre el docente (PASD).
 - Percepción del alumnado de la tarea (PAT): dificultad manifiesta, ausencia de respuesta, participación limitada, inseguridad en la ejecución.
 - Interacción del alumnado con docente (IAD).
 - Interacción del alumnado con el alumnado (IAA)
 - Fricciones entre el alumnado (FEA): tensiones, disputas, incordios, molestias, rechazo, agresión, insultos, menosprecio.
 - Motivación del alumnado (MA): entusiasmo, participación, risas, implicación, agrado, entusiasmo.

- **El ambiente de aula (AA):**
 - Relaciones sociales en el aula (RSA).
 - Cohesión grupal (CG): aceptación, intervención conjunta, afiliación, ayudas.

- **Contexto (C):**
 - Características del centro (CC).
 - Características ambientales del la clase (CAC).
 - Material e instalaciones utilizados (MIUT).
 - Implicación familiar (IFAM).

Cabe resaltar que en el informe aparecen las categorías y las subcategorías así como la información relevante dentro de cada una de ellas, pero en ningún momento aparecerán las codificaciones lingüísticas. Estas codificaciones nos han sido vitales para la organización y reducción de todos los datos, pero no

consideramos que debamos mostrarlas en el informe puesto que no sería fácil su lectura y comprensión.

Por otro lado, y atendiendo a Bardín (1986; citado en Marcelo, 1994, p. 58), con el fin de garantizar la validez interna de la investigación, es fundamental que se asignen códigos a las fuentes de donde procede la información. A continuación, mostramos la codificación que hemos realizado de las diferentes fuentes de información de nuestra investigación:

- **O:** información procedente de la Observación.
- **R.A.:** información procedente del Registro Anecdótico.
- **D.C.:** información procedente del Diario de Campo del Docente.
- **E.A.:** información procedente del Entrevistas al Alumnado.
- **C.P.:** información procedente de Cuestionario al Profesor.
- **C.A.:** información procedente de Cuestionario al Alumnado.
- **S.:** información procedente del Sociograma realizado a los grupos-clase.

Destacar que estas codificaciones relativas a las fuentes de información, sí van a aparecer en el informe final, con el objetivo de especificar y aclarar cuál es la procedencia de la información que mostramos en el informe.

El informe esta dividido en cinco grandes apartados, con el fin de hacer más fácil la comprensión de los datos. A modo de introducción, proponemos un primer apartado donde desarrollamos aquellas categorías y subcategorías donde existen datos comunes a los cuatro grupos clase investigados. Posteriormente mostramos cuatro informes parciales donde explicamos las categorías específicas y las informaciones concretas que han ido emergiendo en cada uno de los grupos estudiados.

4. 2. 1. INFORME COMÚN.

En esta primera parte del informe se muestra la información común a los cuatro grupos clase estudiados. Es decir, que tras el análisis de la información hemos obtenido una serie de categorías y subcategorías que son iguales para todos los casos investigados.

La información que mostramos a continuación, a demás de haber aparecido en el estudio de la realidad de los cuatro grupos, nos vale para introducir el informe de la investigación, pues trata de categorías como: *características del centro, características personales del docente, percepción del docente sobre sí mismo, características ambientales del la clase y material e instalaciones utilizados*; las cuales nos valen para aproximar al lector a la realidad que hemos investigado.

- **Características del centro.**

El centro educativo donde se ubican los grupos clases estudiados se encuentra un municipio costero de la provincia de Málaga, con un total de 47.000 mil habitantes. Es un centro de nueva creación con seis años de funcionamiento. Se encuentra en una barriada tranquila, a las afueras del municipio, donde podemos encontrar equipamientos y zonas como: instalaciones educativas (un centro de educación infantil, dos centros de educación primaria, y un centro de educación secundaria), equipamiento deportivo (polideportiva muy cercano al instituto), zonas comerciales, y parques infantiles y zonas verdes.

Es un Instituto de Educación Secundaria Obligatoria de 14 unidades, concretamente tiene cuatro unidades en 1º de E.S.O., otras cuatro unidades en 2º de E.S.O., tres unidades en 3º de E.S.O., y otras tres en 4º de E.S.O. Teniendo un ratio de 26 alumnos/as por clase.

Como se observa, no cuenta con educación post-obligatoria (bachillerato y ciclos formativos), de forma que el alumnado que quiera cursarlos, una vez acabada

su formación obligatoria, debe desplazarse hasta otro instituto de la barriada próxima.

Para el curso académico 2008/2009 se han matriculado un total de trescientos cincuenta alumnos y alumnas, los cuales, en su mayoría provienen de dos colegios cercanos al mismo. En la Programación del Departamento de Educación Física, aparece una descripción del alumnado como: podemos Descripción general del alumnado:

“El alumnado del centro proviene de en general de una clase social media y lo mas destacable es el gran numero de alumnos emigrantes, muchos de ellos de lengua extranjera”. (Programación del Departamento de E.F.).

Especificando aun más, en el mismo documento se muestra una descripción, a nivel general, sobre el interés por la actividad física del alumnado:

“En general, el alumnado muestra un interés “medio” por la educación física. Exceptuando los alumnos que están apuntados a actividades extraescolares, sobre todo fútbol, no existe una gran cultura física ni hábitos de práctica deportiva”. (Programación del Departamento de E.F.).

Además, cuenta con una plantilla de profesorado compuesta por veintisiete profesores y profesoras. Y trabajan en él, a diario, tres personas en la categoría de personal de administración y servicios (P.A.S.), concretamente dos conserjes y una administrativa. Indicar que una vez en semana, generalmente los viernes, viene un trabajador de una empresa que se encarga del mantenimiento de las instalaciones.

Se trata de un edificio de tres plantas (planta baja, primera y segunda) que cuenta con las siguientes instalaciones:

- *Espacios docentes:* 12 aulas polivalentes de secundaria-obligatoria, 1 aula-taller de tecnología, 1 aula de música, dramatización y audiovisuales, 1 aula de informática, 1 laboratorio de ciencias, 1 aula de plástica-visual, departamento de orientación, seminarios didácticos, biblioteca, gimnasio y pista polideportiva. Indicar que el gimnasio y la pista polideportiva son espacios anexos al edificio principal.
- *Espacios administrativos:* conserjería, secretaría, despachos para el equipo directivo, sala de profesorado, sala de A.M.P.A.



Vista de entrada principal y conserjería.

- *Espacios comunes, cafetería y patio de recreo.*



Patio de recreo.

- **Características personales del docente.**

En esta categoría, vamos a detallar las características generales del docente de los grupos clases investigado. Cabe decir que son características genéricas mostradas desde el principio, puesto que estas características inherentes al docente que han estado presente durante todo el proceso de análisis de los cuatro grupos-clase.

El docente es una persona de veintinueve años de edad, de sexo masculino, y que cuenta con una experiencia en la enseñanza de dos cursos académicos:

“En este curso comienzo con mi tercer año como docente en la enseñanza secundaria”. (D.C. 1 de Septiembre de 2008).

Atendiendo a sus reflexiones iniciales realizadas en el diario de campo del docente (D.C.) podemos obtener alguna información acerca de las peculiaridades del docente:

“Lo que más me preocupa es conocer cómo son los alumnos/as, puesto que este es mi primer año en este centro educativo. Los dos años anteriores fui interino en centros educativos del interior de la provincia de Málaga”. (D.C. 7 de Septiembre de 2008).

Así, se trata del primer año en el que el docente es funcionario, aunque esté en la fase de prácticas. Tiene inquietud por conocer el comportamiento de los alumnos/as de la zona costera, puesto que nunca ha trabajado en dicha zona:

“De siempre he oído que el comportamiento de los alumnos/as de la costa es peor que el de los de interior...”. (D.C. 7 de Septiembre de 2008).

En cuanto a su trabajo a realizar como docente, se trata de un profesor de la asignatura de Educación Física, pero además debe impartir otras asignaturas como Tecnología y Hora de Libre Disposición:

“Como soy nuevo en el centro y he llegado el último, me faltan horas sólo doy Educación Física a cuatro grupos-clase, los demás grupos están cogidos por mis compañeros...Así, que para completar mi horario doy clase en dos cursos de segundo de E.S.O. en asignaturas afines a Educación Física”. (D.C. 10 de Septiembre de 2008).

De manera que el docente imparte clase de Educación Física en los grupos de 1ª A, 1º D, 3º A y 4º A, dos horas a la semana en cada unos de ellos. Además de dar Tecnología en 2º C y Hora de Libre Disposición a 1º C.

■ **Percepción del docente sobre sí mismo.**

Con el fin de conocer cuál era la percepción del docente sobre sí mismo, utilizamos al principio de la investigación dos cuestionarios u hojas de autoevaluación de respuesta cerrada.

Mediante la valoración que el docente realizaba acerca de las afirmaciones aparecidas en los cuestionarios, podemos conocer la percepción que tiene sobre sus propias habilidades de comunicación con los alumnos/as y si considera que utiliza una enseñanza efectiva. Ambos cuestionarios fueron cumplimentados por el docente a mediados del mes de Septiembre de 2008.

Todas las respuestas y apreciaciones del docente sobre las diversas afirmaciones que aparecen en los cuestionarios que mostramos a continuación, serán analizadas desde un punto de vista interpretativo.

Pero cabe destacar, y atendiendo a los creadores de los cuestionarios (Santrock, 2001, p. 19), que existe una interpretación a la escala numérica que

aparece en los mismo. De manera que si el docente evaluó en el nivel 3 o menos, en cualquiera de las características, debe dedicar algún tiempo a aprender sobre ellas y mejorar su conocimiento y destrezas sobre esas áreas.

Si se evaluó 4 ó 5, debe comprometerse a aprender cada día más acerca de las características de una enseñanza efectiva.

A continuación mostramos los resultados del cuestionario realizado por el docente relacionado con las habilidades de comunicación (C.P.):

Tabla 4.1. Percepción del docente sobre sus propias habilidades de comunicación.

CARACTERÍSTICAS	1	2	3	4	5
Soy bueno para hablar en público			X		
No tiendo a dominar las conversaciones					X
Soy bueno para prestar atención al que está hablando					X
Yo hablo "con" las personas, no "a" las personas			X		
No critico mucho a las personas			X		
No humillo a las personas				X	
No moralizo cuando hablo con las personas		X			
Utilizo mensajes "yo" en lugar de "tu"			X		
Mantengo contacto visual al hablar con las personas				X	
Sonrío mucho cuando interactúo con las personas					X
Conozco el valor del silencio y lo pongo en práctica en la conversación					X
No tengo un estilo agresivo				X	
No tengo un estilo manipulativo				X	
No tengo un estilo pasivo				X	
No tengo un estilo asertivo		X			
Califíquese en la escala de 1 (muy diferente de mí) a 5 (muy parecido a mí).					

Fuente: Adaptado de Santrock, J. W. (2001). *Psicología de la Educación*. México:

McGrawHill.

Analizando las diferentes respuestas podemos destacar que el docente considera que es bueno escuchando a los demás y prestando atención cuando le están hablando, puesto que no tiende a dominar las conversaciones, sino que deja que los demás expongan sus puntos de vista. Además, muestra una actitud de cordialidad con el que le habla pues mantiene contacto visual y muestra sonrisa hacia el que se esta comunicando con él, sabiendo de la importancia del silencio y usándolo cuando alguien le está hablando. De lo que podemos interpretar que se considera bueno a la hora de escuchar a los demás con atención.

Por otro lado, y en cuanto al estilo utilizado a la hora de comunicar un mensaje a los demás, el docente reconoce que no utiliza un estilo manipulativo ni agresivo. Sin embargo establece que tampoco muestra actitud pasiva en la conversación, sino que mantiene una relación asertiva y positiva con el que se está comunicando.

En cuanto a la afirmación “soy bueno al hablar en público”, considera que no es ni bueno ni malo, sino que habla en público sin problemas pero sabe que puede y debe mejorar esta característica con el objetivo de ser más eficaz en la trasmisión de los mensajes hacia un grupo de personas, en este caso hacia un grupo- clase.

En la frase, “yo hablo con las personas, no a las personas”, el docente esta de acuerdo en que no mantiene esa actitud. Su explicación podemos encontrarla en una reflexión aparecida en su diario de campo:

“Cuando te pones delante de la clase tienes que hablar de un modo directo, dando órdenes y premisas claras, no puedes hablar a cada alumno individualmente. Cosa que sí hago cuando doy el feedback a cada alumno/a”. (D.C. 16 de Septiembre de 2008).

Es decir que reconoce que no habla con las personas, sino a las personas cuando está transmitiendo información grupal. Pero que sí establece una relación comunicativa más directa y personal cuando se acerca a cada sujeto a decirle cómo

esta ejecutando el ejercicio, en qué se esta equivocando y qué debe mejorar en dicha actividad.

Finalmente vamos a analizar una serie de afirmaciones en las que el docente ha señalado en el cuestionario que no son muy utilizadas por él, como son: “no moralizo cuando hablo con las personas” y “no critico mucho a las personas”, pues las marca en la columna 2 y 3 del cuestionario, es decir podemos establecer que mantiene actitud crítica cuando se comunica y que trasmite mensajes moralizadores a los demás:

“Respecto a las preguntas del cuestionario sobre la comunicación con los demás, he de decir que siempre transmito un mensaje a un alumno/a lo hago desde un punto de vista crítico y aleccionador con el fin de que pueda mejorar”. (D.C. 16 de Septiembre de 2008).

Por otro lado, y en cuanto a la percepción que tiene el docente acerca de la efectividad o no de su enseñanza, mostramos los resultados del cuestionario donde se evalúan varias afirmaciones (C.P.):

Tabla 4.2. Percepción del docente sobre la efectividad de su enseñanza.

CARACTERÍSTICAS	1	2	3	4	5
<i>Conocimiento profesional y destrezas</i>					
Tengo un excelente conocimiento de la materia				X	
Uso estrategias instruccionales efectivas			X		
Tengo excelente capacidad de planificación			X		
Tengo destrezas de manejo de grupo sobresalientes				X	
Soy capaz de motivar a mis alumnos			X		
Tengo excelentes destrezas de comunicación		X			
Trabajaré eficazmente con niños de otras culturas			X		
Cuento con excelentes destrezas usando tecnologías	X				
<i>Compromiso</i>					
Estoy extremadamente motivado				X	
Tengo actitud estable		X			
Cuento con destrezas para interesarme por los demás					X
<i>Conocimiento profesional</i>					
Desarrollo una identidad positiva y bien integrada			X		
Busco activamente consejo de maestros competentes				X	
Nunca dejo de aprender					X
Califíquese en la escala de 1 (muy diferente de mi) a 5 (muy parecido a mi).					

Fuente: Adaptado de Santrock, J. W. (2001). *Psicología de la Educación*. México: McGrawHill.

Comenzando a analizar la percepción del docente sobre su conocimiento y destreza como profesor, destaca que considera tener un gran conocimiento de la materia que imparte (Educación Física) y una suficiente habilidad y destreza para manejar de manera adecuada a un grupo-clase.

En cuanto a la planificación se observa que es cauto pues no asegura que tiene excelentes capacidades para planificar:

“A la hora de planificar los objetivos y contenidos a dar un una clase hay que tener en cuenta multitud de factores tales como: características del alumnado de cada grupo clase, instalaciones y materiales con los que se cuenta, programación del departamento, libro de texto utilizado...” (D.C. 12 de Septiembre de 2008).

Por ello interpretamos que el docente cree que planificar supone una tarea ardua y complicada, y que por ello considera que no tiene excelentes capacidades para la planificación.

En cuanto al manejo de grupos, atendiendo a la respuesta del cuestionario, el docente cree que debe seguir formándose para mejorar su destreza para organizar y motivar eficazmente a un grupo-clase. Por otro lado, y en cuanto al trabajo con los niños/as de otras culturas y al uso de las nuevas tecnologías, se observa que el docente ve la necesidad de seguir formándose para poner en práctica de manera más eficaz ambos aspectos durante las sesiones de Educación Física.

Otro ámbito que es evaluado en el cuestionario es el del compromiso del docente, aquí queda claro que el docente está muy motivado con su labor y que se interesa continuamente por los problemas que puedan tener sus alumnos/as durante sus clases.

“Intento siempre estar motivado con todo lo que hacemos en clase, y transmitir esa motivación al los alumnos/as, puesto que E.F. es una asignatura muy práctica y en la cual hay mucho movimiento, donde la motivación y las ganas por hacer las actividades son aspectos fundamentales”. (D.C. 17 de Septiembre de 2008).

Finalmente, y en cuanto al conocimiento profesional, el docente establece que se compromete por buscar y pedir consejos de compañeros competentes y

experimentados. De manera que está continuamente formándose y considera que nunca se puede dejar de aprender.

■ **Características ambientales del la clase.**

Es el momento de detallar el ambiente físico en el que se han desarrollado las sesiones de Educación Física para los grupos clase estudiados. El gimnasio del centro educativo, el aula de cada grupo clase y la pista polideportiva han sido los espacios en los que se han producido las relaciones socio-educativas entre el docente y el alumnado. Aunque en los grupos-clase N° 3 (3^o A) y N° 4 (4^o A), se han utilizado otros espacios para el desarrollo del proceso de enseñanza y aprendizaje, como por ejemplo, las instalaciones deportivas cercanas al centro educativo, las cuales son pertenecientes al Ayuntamiento.

Pasamos ahora a especificar las características propias de cada espacio:

- *Gimnasio*: es el espacio en el que se han desarrollado el mayor número de sesiones en cada uno de los grupos clase. Se trata de un espacio de veinte metros de ancho y cuarenta de largo (20x40) y siete de alto. Gracias a estas dimensiones, se puede realizar cualquier tipo de actividad, por ello el docente ha realizado en este espacio la mayoría de las sesiones con los cuatro grupos.



Gimnasio.

“Lo mejor de las instalaciones es el gimnasio porque es muy amplio y sobre todo tiene el techo muy alto, lo cual me va a permitir trabajar dentro de él gran cantidad contenidos de todo tipo”. (D.C. 7 de Septiembre de 2008).

Así, se observa que el docente tenía claro desde el principio de curso que el gimnasio sería la zona educativa por excelencia dentro de la asignatura de Educación Física.

- *Pista polideportiva:* se trata de una pista de veinte metros de ancho y cuarenta de largo (20x40) en la que coexisten un campo de fútbol sala, un campo de balonmano, un campo de voleibol y un campo de baloncesto. Se encuentra ubicada en el espacio destinado para el recreo. El docente ha utilizado este espacio para las sesiones de todos los grupos-clase, concretamente cuando estaban trabajando contenidos de Juegos y Deportes.
- *Aulas:* es el espacio educativo en el que se han desarrollado las sesiones cuando el docente necesitaba explicar conocimientos de tipo conceptual o cuando se realizaban los exámenes teóricos.
- *Otros espacios:* polideportivo.



Vista del Polideportivo municipal.

Estas instalaciones perteneciente al Ayuntamiento del municipio, el cual cuenta con un campo de césped artificial de 100 X 65 metros, una pista polideportiva cubierta de 40 X 20 metros, una pista de baloncesto de 28 x 14 metros y dos campos de fútbol-7.

“Otra grata sorpresa que me lleve al conocer los alrededores del centro, es que a 150 metros hay un polideportivo municipal. Mi compañero de departamento me ha confirmado que tenemos permiso para usarlo y que las posibles salidas a esta instalación están aprobadas en el Plan General de Centro”. (D.C. 7 de Septiembre de 2008).

En este sentido, esta instalación ha sido utilizada para la puesta en práctica de algunas sesiones de los grupos clase N° 3 y N° 4, dentro del bloque de contenidos de Condición Física y Salud.

■ **Material e instalaciones utilizados.**

Respecto a las instalaciones utilizadas para las sesiones de Educación Física, además de las aulas, se han usado el gimnasio, la pista polideportiva, la zona de recreo y el polideportivo municipal. Dentro de dichos espacios, se han practicado actividades físico deportivas en equipamientos como: pista de fútbol-sala, pistas de baloncesto, pista de voleibol, campos de bádminton, pista de balonmano, campo de fútbol-7, y espacios abiertos al aire libre (espacio de recreo) y dentro del gimnasio para la realización de diferentes actividades.

En cuanto a los materiales disponibles y pertenecientes al departamento de Educación Física, el docente opinaba lo siguiente:

“Creo que serán suficientes para llevar a cabo los deportes y actividades que hemos planificado, pero me parecen escasos y poco variados con respecto a los que tenía el año pasado en el otro instituto.” (D.C. 7 de Septiembre de 2008).

De igual modo, en la Programación de Departamento de Educación Física se indica que existe un material suficiente para el desarrollo de los contenidos y que se encuentra en un estado aceptable para su uso. Estableciendo que los materiales son de carácter multifuncional, polivalentes, no sofisticados, ni peligrosos: pelotas de diferentes tamaños, colores y texturas, aros, picas, cuerdas, bancos suecos, colchonetas, etc.).

Además existe material para la puesta en práctica de deportes como fútbol, baloncesto, hockey, voleibol, balonmano, bádminton y atletismo. También tenemos a nuestra disposición un reproductor de música, juegos de petanca, pañuelos, canicas, chapas, elástico, sacos, mapas, etc.

4. 2. 2. INFORME DEL GRUPO-CLASE Nº 1.

Una vez desarrollado el informe general, donde hemos tratado las categorías comunes a todos los grupos-clase investigados, es el momento de comenzar a analizar las categorías propias que han aparecido tras el análisis de la información referida al grupo-clase nº 1.

El informe de investigación correspondiente a este grupo-clase está dividido en cuatro grandes apartados, es decir, en cuatro categorías generales: *aspectos referidos al docente, aspectos referidos al alumnado, ambiente de aula y contexto del grupo-clase*. Además, cada una de las cuales está subdividida en diferentes subcategorías que han ido emergiendo a medida que iban apareciendo los datos y los íbamos codificando y triangulando entre sí.

El grupo-clase nº 1 pertenece al primer nivel de Educación Secundaria Obligatoria, concretamente primer curso. En el centro educativo, este grupo es 1º A y cuenta con un total de treinta y un alumnos/as, de los cuales veinticinco son chicas y seis son chicos, y el profesor.

- **Aspectos referidos al docente (D):**

Antes de especificar y detallar los aspectos referidos al docente en relación con el grupo-clase nº 1, queremos recordar que en el informe general se han especificado cuáles son las características personales del docente y su percepción sobre sí mismo. Puesto que son datos comunes a todos los grupos clase.

De esta forma, la primera subcategoría que nos surgió fue referida a la percepción que tenía el docente sobre el grupo-clase. De manera que en el diario del profesor encontramos anotaciones como:

“Lo más importante, desde el principio, es conocer bien al grupo”. (D.C. 16 de Septiembre de 2008).

- Percepción del docente sobre el alumnado (PDSA).

Durante las primeras sesiones, lo primero que se observa es que se trata de un grupo muy numeroso, treinta y un alumnos/as, y muy hablador. (O).

“La primera impresión ha sido buena, aunque parece que son muy revoltosos”. (D.C. 16 de Septiembre de 2008).

Otra cosa que llamó la atención del docente, además de que se trata de un grupo muy numeroso, es que hay muchas chicas y pocos chicos.

“En 1º A sólo hay 6 niños de un total de 31 alumnos/as”. (D.C. 18 de Septiembre de 2008).

A medida que se iban sucediendo las sesiones, las primeras impresiones del docente se iban afianzando:

“En 1º A tengo que tener una actitud de seriedad al dar las clases, porque sino se distraen con facilidad. Son muy niños y no tienen la madurez suficiente para trabajar solos.” (D.C. 1 de Octubre de 2008).

De lo que se interpreta que el docente debe mostrar una actitud autoritaria para que el grupo realice las actividades, de manera que al tratarse de alumnos/as tan jóvenes, tan sólo doce años, no son capaces de realizar las actividades por su cuenta.

En esta línea, durante una sesión el docente anotó lo siguiente en una hoja de registro anecdótico:

“Ya van varios días en los que para poder explicar el ejercicios debo llamar la atención a varios alumnos para que no hablen entre ellos.” (R.A. 6 de Octubre de 2008).

Como se observa, se trata de un grupo donde sus componentes hablan mucho entre sí (O). Hecho que no molesta al docente cuando estén ejecutando las actividades, pero que si es un problema cuando están hablando al mismo tiempo que lo hace el docente. De esta forma el docente les indico durante una sesión:

“En esta asignatura se puede hablar, reír, gritar, saltar, correr, todo lo que queráis... pero sólo cuando estáis realizando las actividades que os propongo. Lo que no se puede permitir es que habléis en el momento en el que yo tengo que explicaros otra actividad”. (R.A. 20 de Octubre de 2008).

Salvando estos pequeños detalles, el docente considera que se trata de un buen grupo, esto es lo que se puede interpretar atendiendo las respuestas del profesor en los cuestionarios:

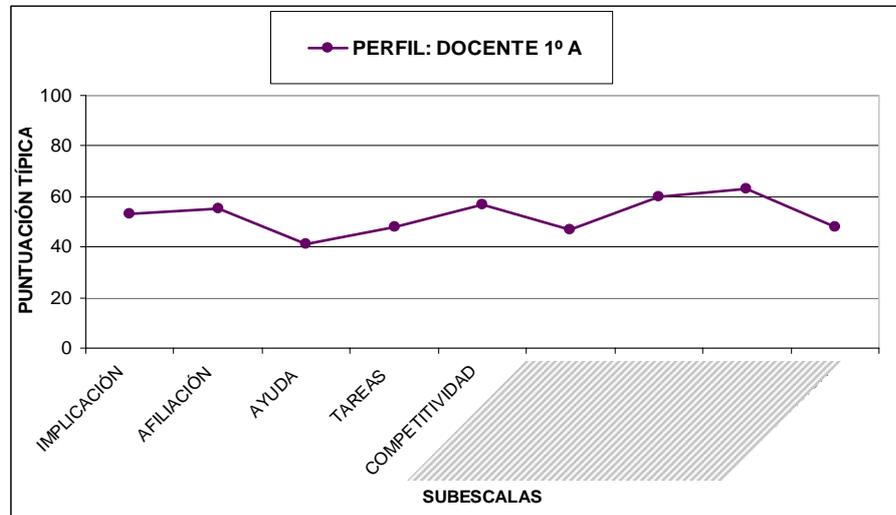
“Estoy en desacuerdo con que hay poco ambiente de trabajo, orden y concentración en esta aula.” (C.P. 22 de Octubre de 2008).

De este modo, el docente percibe de manera positiva al alumnado puesto que considera que son buenos alumnos:

“Impartir docencia en esta aula no es difícil puesto que considero que los problemas personales del alumnado no son muy graves.” (C.P. 22 de Octubre de 2008).

A medida que iban pasando los meses de investigación, se iban sucediendo los cuestionarios para la obtención de información. Puesto que el docente tenía un mayor conocimiento del grupo y de sus alumnos que al principio de curso. De esta forma, se paso un cuestionario donde el docente debía responder a cuestiones referidas al clima de aula, propiciándonos más datos acerca de la percepción que tiene sobre el grupo-clase y las relaciones existentes entre sus componentes (C.P. 19 de Enero de 2009). Las respuestas del docente las mostramos en la siguiente

gráfica donde se muestran 9 subescalas, pero que en este punto sólo atenderemos a las 5 primeras.



Comenzamos analizando las tres primeras subescalas: implicación, afiliación y ayuda, que integran la dimensión referida a las *Relaciones* existentes entre los alumnos/as del grupo-clase. De las tres, a la que el docente da mayor puntuación es a la de “afiliación”, considerando que los alumnos/as se sienten cómodos y bien integrados en este grupo-clase. Además, percibe que el alumnado muestra implicación en la realización de las tareas propuestas. Pero otorga poca puntuación a la subescala “ayuda”, pues consideran cada uno se preocupa por realizar su actividad sin atender a lo que está haciendo el compañero/a.

De lo que se interpreta que el docente ve que en el grupo existe afiliación entre sus componentes y que no existen problemas de disciplina, a excepción de casos puntuales y con alumnos concretos:

“Es un grupo bueno, existe buena relación entre la mayoría de las chicas y de los 6 chicos, sólo dos me han dado algún problema de disciplina”.
(D.C. 19 de Diciembre de 2008).

Respecto a la dimensión de *Autorrealización*, compuesta por las subescalas

“tareas” y “competitividad”, indicamos que el docente percibe que los alumnos no dan mucha importancia a las tareas que realiza pero que si compiten los unos con los otros para obtener buenas puntuaciones.

“En 1º A sólo quieren jugar, da igual que tipo de juego o actividad les proponga. No se dan cuenta de lo que están haciendo, sólo quieren correr, saltar, gritar y divertirse con los juegos. En mi opinión, esto se debe a que son todavía muy niños”. (D.C. 1 de Diciembre de 2008).

Desde el punto de vista de las calificaciones, se observa que son alumnos preocupados por aprobar y por obtener buenas notas:

“Me ha sorprendido gratamente, que obtengan tan buenas notas en los exámenes teóricos”. (D.C. 18 de Diciembre de 2008).

- Estrategias de enseñanza (EE): metodología.

En cuanto a la metodología empleada por el docente en este grupo clase, hemos de comenzar mostrando las intenciones metodológicas que van a ser las referencias en la actuación didáctica del docente, las cuales aparecen en la Programación de Departamento: *incrementar el tiempo de compromiso motor y fisiológico de los alumnos/as*: los grupos serán poco numerosos, la actuación de tipo simultánea, eficiencia en la comunicación de las tareas...; *disminuir la tasa de conductas disruptivas*: control de la actuación de los alumnos/as, clima de aula de afecto y confianza, intolerancia ante conductas de menosprecio, agresividad...; y *evitar situaciones de riesgo*: actividades con diferentes niveles de dificultad según capacidad, control de los espacios de juego y de los materiales...

Estas proposiciones metodológicas se cerraron en una reunión de departamento producida a principios de Septiembre, donde se concluyó:

“Desde el principio es importante que aprendan y pongan en práctica actitudes, normas y comportamientos que puedan llevar a la práctica durante todo el año. Todo ello con el objetivo de mejorar las normas de convivencia y las relaciones sociales de los alumnos entre sí, dentro y fuera del aula.”

Ante estas premisas generales, el docente, una vez conocidas las características específicas del grupo clase, concreto y adapto su estrategia metodológica:

“En este grupo lo que interesa es que los alumnos estén en continuo movimiento, dado que me están demostrando que tienen mucha energía y muchas ganas de realizar juegos.” (D.C. 27 de Octubre de 2008).

Mediante la puesta en práctica de estas estrategias metodológicas se observa que los alumnos/as están continuamente participando de manera motivada. (O). Así, el alumnado ve de manera positiva que las actividades a realizar se ejecuten mediante juegos:

“Me divierto mucho en las clases de Educación Física porque estamos todo el rato jugando”. (E.A. 2 de Octubre de 2008).

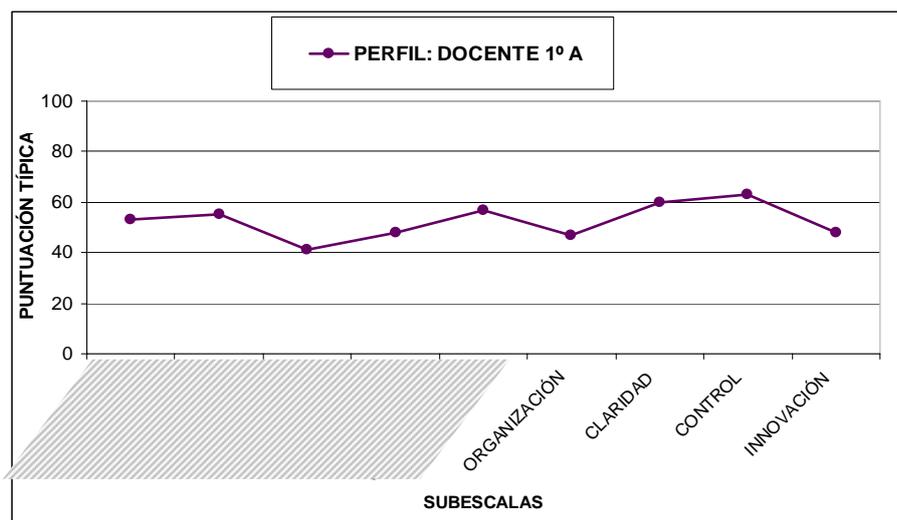
De esta forma se observa como en clase se realizan juegos continuamente, incluso juegos que se repiten de un día para otro. Esto también es positivo para la mayoría del alumnado, según indica una cita perteneciente a un alumno y registrada mediante el registro anecdótico:

“...bien otra vez vamos a jugar a caballería, me encanta” (R.A. 27 de Octubre de 2008).

El docente es consciente de que sus alumnos/as se divierten en sus clases por lo que concluye:

“Gracias a los juegos puedo trabajar cualquier contenido y además tengo a los alumnos realizando actividad de manera motivada con lo que evito que aparezcan conductas disruptivas en clase”. (D.C. 30 de Octubre de 2008).

De los datos obtenidos en otro cuestionario pasado al docente, se concluye que él es consciente de que no sólo con los juegos se previenen las conductas anti-sociales o disruptivas, puesto que como se observa en la gráfica da mucha importancia al control de la clase y a la claridad con la que están establecidas las normas (C.P. 19 de Enero de 2009):



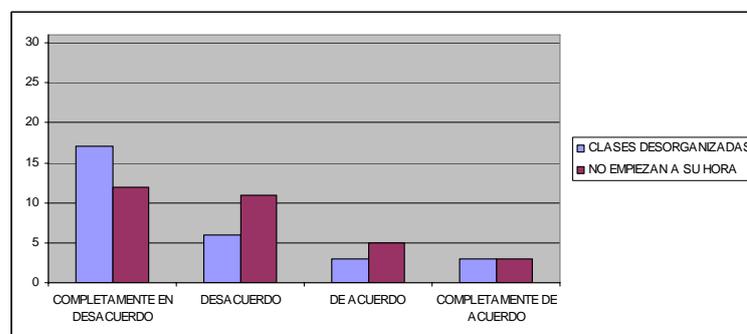
Analizando la gráfica, observamos que la subescala a la que el docente ha otorgado menor puntuación ha sido a la de “organización” dado que como hemos indicado anteriormente, las sesiones se desarrollan mediante juegos donde el

alumnado se distribuye de manera libre y espontánea por todo el espacio.

Sin embargo, las subescalas “claridad” y “control” son muy valoradas por el profesor, puesto que considera que para tener un clima de clase adecuado es necesario que existan unas normas de comportamiento claramente especificadas desde el principio de curso. Al mismo tiempo que se comprueba la importancia que le da al control de la clase y del cumplimiento de dichas normas.

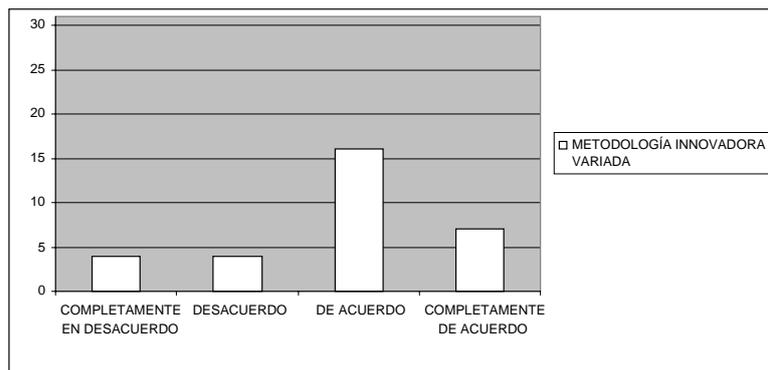
Comentando la subescala de la “innovación”, comprobamos como el docente opina que no está introduciendo tareas innovadoras en este grupo-clase, pues otorga a esta categoría poca puntuación.

Esta visión del docente acerca de que sus clases están desorganizadas y que no está proponiendo tareas innovadores, debido a la realización de los numerosos juegos, no es compartida por el alumnado, quien respondió lo siguiente ante un cuestionario (C.A. 20 de Noviembre de 2008):



Se comprueba que la gran mayoría del alumnado de 1º A considera que las clases están organizadas y que empiezan a su hora.

Por otro lado, podemos apreciar que la mayor parte del grupo considera que en las clases de Educación Física el profesor introduce actividades novedosas y variadas (C.A. 20 de Noviembre de 2008):



Cerrando el apartado de la estrategia metodológica puesta en práctica por el docente, nos parece oportuno explicar qué tipo de estilo de enseñanza ha empleado el profesor con este grupo-clase. Se observa que al principio del curso estaba muy encima del alumnado, diciéndole en cada momento qué actividad debían realizar, cómo realizarla y marcándole el ritmo de ejecución.

“Es importante que los alumnos sepan lo que tengan que hacer y cómo deben realizar la ejecución para evitar que se distraigan”. (D.C. 20 de Septiembre de 2008).

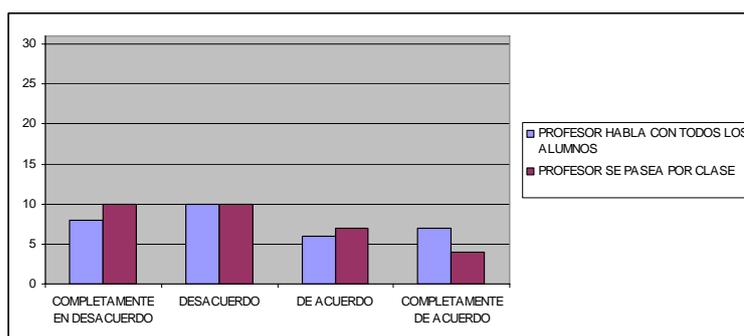
Posteriormente, al comprobar que el grupo-clase no era malo, el docente fue dando mayor libertad a los alumnos. (O.). de manera que les asignaba las tareas, por ejemplo los juegos, y los alumnos las realizaban a su propio ritmo.

- Interacción del docente con el alumnado (IDA): enfrentamientos, tensión encubierta, favoritismo, antagonismo, disconformidad, motivación, mensajes de ánimo, valoración de la relación.

A la hora de analizar la interacción del docente con el alumnado, es interesante comprobar cómo se dirige a los alumnos/as a la hora de informarles sobre como han realizado la ejecución de los ejercicios propuestos. Destacamos

esta perspectiva porque nos ha aportado mucha información acerca de las relaciones e interacciones del docente con sus alumnos/as.

En este sentido, cuando preguntamos a los alumnos si el docente habla con ellos en las clases y si se mueve para ver la ejecución de todos, tenemos las siguientes conclusiones (C.A. 20 de Noviembre de 2008):



De esta forma algo más de la mitad de los alumnos/as opina que el docente no se para en las clases a hablar con todos y cada uno de ellos. Estos datos se ratifican con las opiniones dadas por los alumnos/as en las entrevistas:

“Siempre nos habla a todo el grupo para corregir lo que estamos haciendo mal” (E.A. 17 de Noviembre de 2008).

“A mi nunca me ha dicho lo que estoy haciendo mal o bien”. (E.A. 20 de Noviembre de 2008).

“Si, es verdad, cuando quiere decirnos algo paramos el juego y nos dice a todos lo que tenemos que hacer”. (E.A. 24 de Noviembre de 2008).

Respecto a esto el docente reconoce que durante las sesiones está ejecutando un conocimiento de resultados de manera genérica a toda la clase, y que en pocas ocasiones está realizando un conocimiento de resultados específico:

“Quiero tener todo controlado y por ello no puedo perder de vista a todo el grupo. Por ello, cuando tengo que decirles algo, lo hago para todo el grupo”. (C.D. 1 de Diciembre de 2008).

En este sentido, el docente aplica un conocimiento de resultados genérico, de manera que durante las sesiones se suelen oír frases del docente como:

“Lo estáis haciendo muy bien”.

“Estoy seguro que la próxima vez os saldrá mejor”.

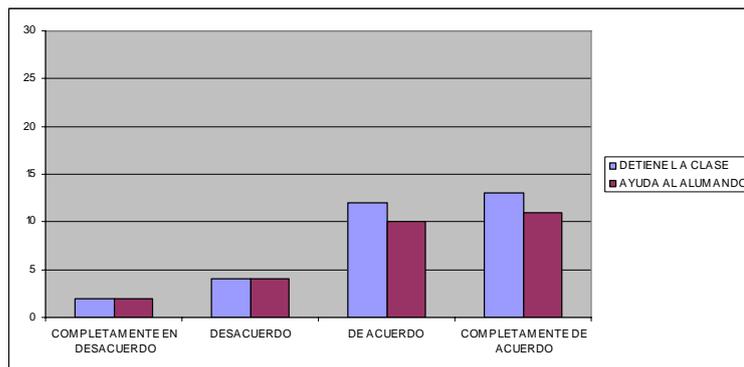
“Todos tenéis que cumplir las normas del juego, sino dejamos de jugar”.

Así, aunque se dirija a todo el grupo, los mensajes que lanza son para motivar al alumnado puesto que se trata de frases positivas y afectivas (O.). Esto es ratificado en las respuestas de los alumnos en las entrevistas:

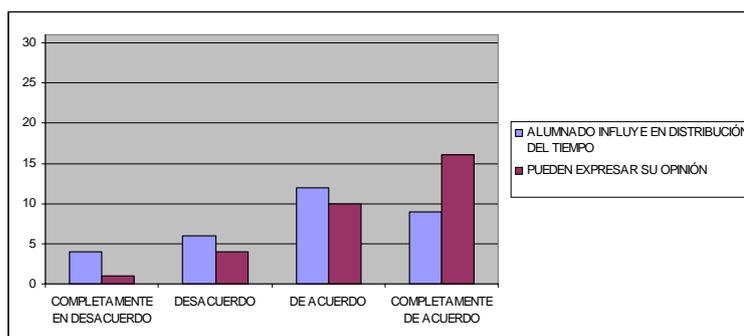
“Nos dice que lo estamos haciendo bien y que sigamos intentándolo”. (E.A. 24 de Noviembre de 2008).

“Nos anima a jugar aunque no sepamos, el dice que tenemos que practicar mucho para saber lanzar bien a canasta”. (E.A. 20 de Noviembre de 2008).

De esta forma el alumnado se siente apoyado por el docente puesto que según sus respuestas en un cuestionario, podemos decir que la gran mayoría de ellos reconocen que el docente para la actividad de clase cuando el grupo no ha entendido algo y que ayuda a los compañeros/as que no han sabido realizar la actividad (C.A. 20 de Noviembre de 2008):



Por todo ello el alumnado se siente cómodo en la relación con el docente puesto que según ellos, tienen la oportunidad de hablar con él y expresar sus opiniones acerca de las actividades que van a realizarse o que han realizado en clase (C.A. 20 de Noviembre de 2008):



Por ello, una amplia mayoría está de acuerdo en que el docente les deja expresar su opinión sobre las actividades y que esas opiniones son tenidas en cuenta a la hora de poner en práctica los ejercicios. De forma que tenemos opiniones como:

“Si, podemos decir lo que queremos hacer, es decir, a que juego jugar”.
(E.A. 20 de Enero de 2009).

“A mi me encanta jugar al mate y cuando llego a clase le pregunto al profe´ si podemos jugar y muchas veces nos deja...” (E.A. 20 de Noviembre de 2008).

De esta forma, interpretamos que existe una interacción positiva entre el docente y la mayoría del alumnado. Decimos la mayoría porque hemos comprobado que dos alumnos afirman que su relación con el docente no es buena. Este hecho es conocido por el docente quién reconoció:

“El comportamiento del alumnado es correcto a excepción de dos alumnos que se pasan la clase molestando y a los cuales estoy regañando y castigando continuamente”. (D. C. 1 de Octubre de 2008).

Así, en los registros anecdóticos realizados por el docente durante las clases encontramos afirmaciones como:

“K. no para de molestar a los compañeros. Molesta durante los juegos y molesta y habla cuando yo estoy explicando”. (R.A. 2 de Octubre de 2008).

“Jose Alberto se pasa la hora hablando con K. y no está haciendo las actividades que debe hacer”. (R.A. 2 de Octubre de 2008).

En la interpretación del docente ante este comportamiento encontramos que opina que este alumno es muy competitivo y no acepta perder, por ello durante los juegos molesta e incordia cuando él no va ganando. Respecto a sus interrupciones cuando se está explicando algo, el docente cree que el alumno no acepta que le regañen, por eso molesta continuamente.

Cuando en las entrevistas se les pregunta a estos alumnos por sus actuaciones en clase, ellos responden:

“Yo no hablo, lo que pasa es que todos hacen trampas cuando jugamos al mate”. (E. A. 8 de Octubre de 2008).

“Es K. el que me está molestando a mí. Yo sólo le respondo”. (E. A. 8 de Octubre de 2008).

De lo que se interpreta que los alumnos no reconocen sus acciones y por ello siguen con su actitud en clase, lo que propicia que el docente les regañe y castigue, con la consiguiente mala relación con el profesor durante las clases. (O.).

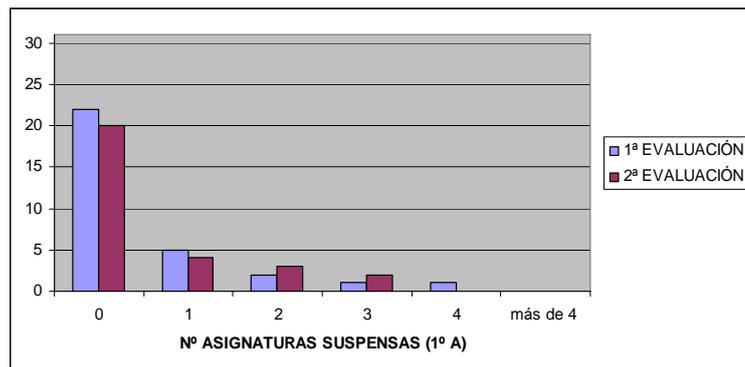
- **Aspectos referidos al alumnado (A):**

- Características del alumnado y su percepción sobre sí mismos. (CPA).

Como ya se ha indicado, el grupo-clase está compuesto por un total de treinta y un alumnos/as, de los cuales veinticinco son chicas y seis son chicos. Todos ellos nacieron en el año 1997, por lo que todos tienen doce años de edad, es decir que es el primer año que estén en Educación Secundaria Obligatoria.

Atendiendo a las percepciones del docente, podemos decir que se trata de un grupo donde sus componentes presentan comportamientos de inmadurez y que poseen rasgos añados tanto en de aspecto físico como en su forma de comportarse en clase. Además, respecto a los alumnos/as extranjeros, encontramos que hay un alumno de Paraguay, otro de Marruecos, una alumna de Marruecos, y otra de Finlandia.

Aportando más información sobre el grupo clase, vamos a mostrar las estadísticas suministradas por la tutora del grupo durante las sesiones de evaluación del primer y segundo trimestre.



Se observa que es un grupo que tiene buenos resultados académicos, puesto que más del 75% de los alumnos/as no tiene ninguna o sólo una asignatura suspensa durante el curso. Respecto a cómo es comportamiento y actitud del grupo, vamos a mostrar algunas conclusiones a las que se llegaron, en las sesiones de evaluación, por parte del equipo docente de 1º A:

“Es un grupo muy bueno, a mi me está trabajando muy bien”. (Profesor de Ciencias Naturales, 15 de Diciembre de 2008).

“Las notas son muy buenas, tienen buena actitud para trabajar”. (Tutora del grupo, 15 de Diciembre de 2008).

“Son buenos alumnos, lo que les pasa es que hablan mucho”. (Profesora de Inglés, 15 de Diciembre de 2008).

“Exceptuando a un par de alumnos, que no paran de molestar, el resto del grupo es fantástico.” (Profesora de Frances, 31 de Marzo de 2009).

De lo que se puede interpretar que el equipo docente está muy contento con los resultados obtenidos por los alumnos/as, y por la actitud y comportamiento que tienen en sus clases. Estas informaciones son verificadas cuando analizamos la visión que tienen el alumnado sobre sí mismo. De manera que en las entrevistas aparecen citas como:

“Todos los profes´ nos dicen que somos el mejor primero del instituto”.
(E. A. 12 de Enero de 2009).

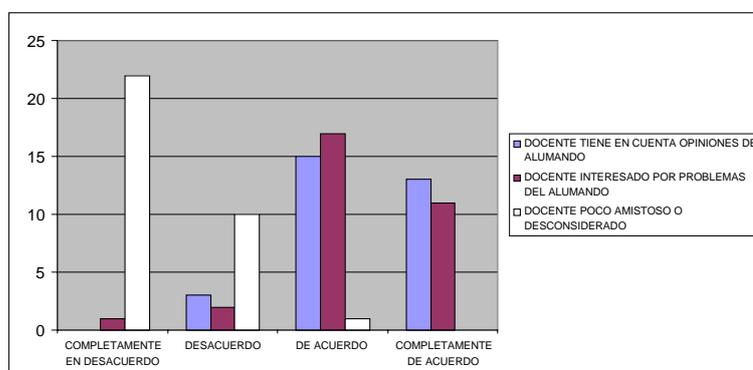
“Yo creo que nos portamos bien, aunque siempre estamos hablando”
(E.A. 19 de Enero de 2009).

“No, en esta clase ningún profesor ha puesto un parte a nadie”. (E.A. 29 de Enero de 2009).

De esta forma, las opiniones de los profesores/as y de los alumnos/as son coincidentes en que en este grupo clase existe ambiente de trabajo, que se obtienen buenas notas y que no hay situaciones o conductas inadecuadas para la convivencia.

- Percepción del alumnado sobre el docente (PASD).

Para obtener información relevante acerca de lo que los alumnos/as opinan sobre su profesor, una vez avanzada la investigación, pasamos un cuestionario al donde el alumnado respondió a cuestiones relativas a su percepción sobre la figura docente. Los datos obtenidos están plasmados en la siguiente gráfica.



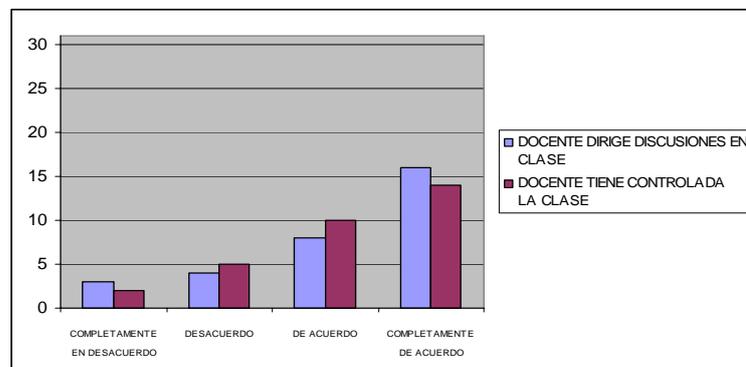
Se puede observar que la gran mayoría de alumnos/as opinan que el docente tiene en cuenta las opiniones dadas por ellos durante las clases y muestra interés en

aquellas cuestiones su supongan un problemas para ellos. Por lo que casi la totalidad del alumnado esta totalmente en desacuerdo o en desacuerdo con que el docente es poco amistoso y desconsiderado en el trato con ellos.

Estos datos se pueden contrastar con las conversaciones anotadas por el docente en los registros anecdóticos:

Esta mañana, nada mas llegar a clase oía una chica decirme: “Bien, hoy has venido”. Por lo que le pregunte: ¿Por qué estás tan contenta?, y respondió: porque en gimnasia me lo paso bien y además eres uno de mis profes ´ preferidos”. (R.A. 2 de Febrero de 2009).

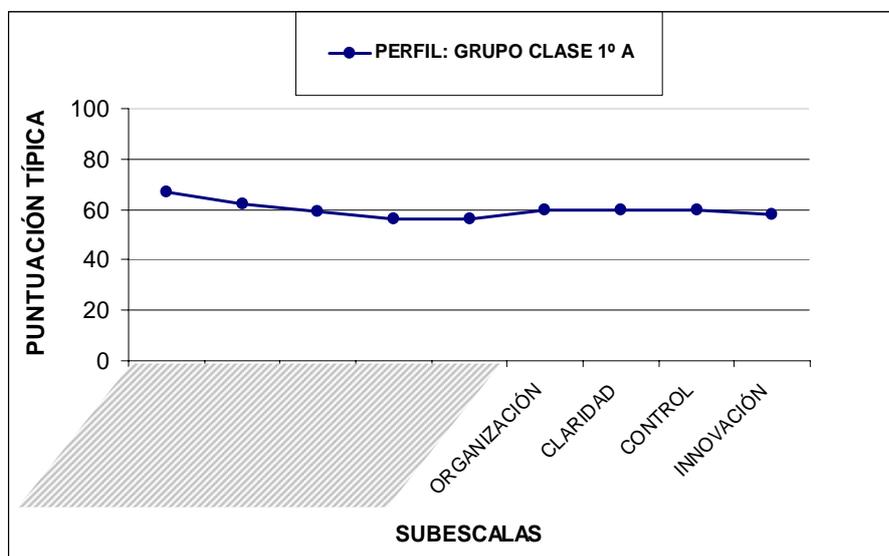
En cuanto a la visión que tienen sobre el docente acerca de cómo lleva y controla la clase, durante el primer trimestre los alumnos respondieron a un cuestionario donde había preguntas como: ¿tiene el docente controlada la clase?, ¿dirige las discusiones? Los datos obtenidos se muestran en la siguiente gráfica (C.A. 20 de Noviembre de 2008):



De forma que veinticuatro de los treinta y un alumnos/as opinaba que el docente tiene controlado todo lo que ocurre en clase y que es él la figura que dirige todas las discusiones o malos entendidos que puedan surgir en la convivencia en las aulas.

Ya en el segundo trimestre, se volvió a plantear al alumnado que opinara sobre la labor docente, en cuanto a si tenía o no controlada la clase. De esta forma

se le paso otro cuestionario (C.A. 2 de Marzo de 2009), cuyos resultados mostramos con esta gráfica:



Se comprueba que el alumnado percibe de manera positiva la actuación del docente en cuanto a cómo está funcionando la clase. Puesto que otorga puntuaciones muy elevadas a ítems como la organización, la claridad y el control. Es decir que el docente tiene controlada la clase, puesto que hay claridad en cuanto a las normas propuestas y un control exhaustivo en su seguimiento y cumplimiento. Por lo que se ve como reconocen que en clase hay una buena organización.

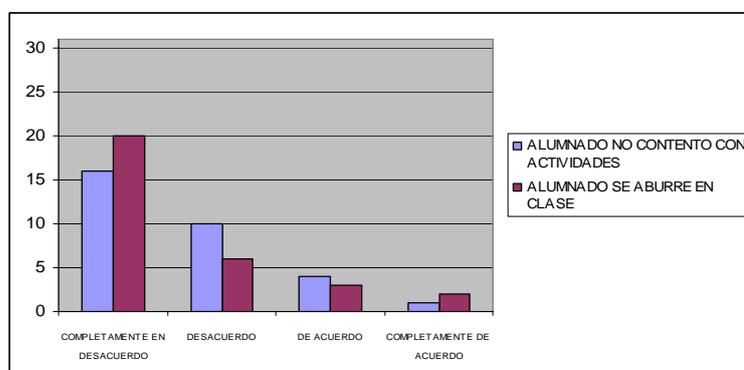
Donde no valoran de forma tan positiva al docente es en la innovación, pues opinan que podría proponer más actividades y juegos nuevos en clase.

- Percepción del alumnado de la tarea (PAT): dificultad manifiesta, ausencia de respuesta, participación limitada, inseguridad en la ejecución.

Como hemos indicado anteriormente, atendiendo a las indicaciones del docente, las tareas que se han realizado en este grupo clase se han basado en la

realización de juegos con el objetivo de que el alumnado participe continuamente y se eviten conductas disruptivas.

Es ahora cuando mostramos cual es la visión que tiene el grupo-clase sobre las tareas que se realizan en Educación Física. Así, de las respuestas ante los cuestionarios podemos concluir que (C.A. 20 de Noviembre de 2008) la gran mayoría del alumnado (veintiséis de los treinta y uno) dicen que están en desacuerdo con que ellos no estén contentos en clase y que no comparten la afirmación de que se aburren durante las sesiones:



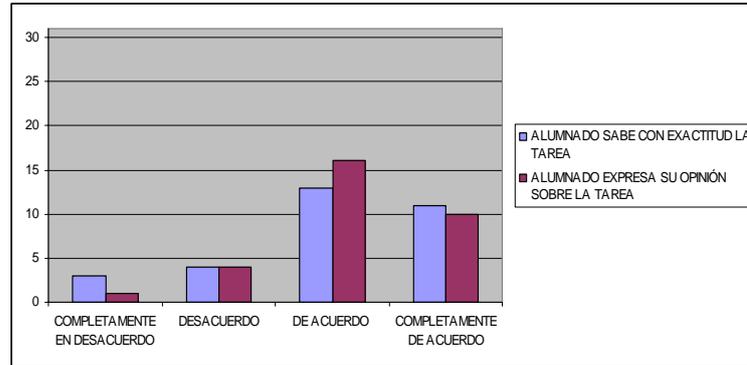
Estas opiniones quedan visibles durante las sesiones donde se puede observar que el grupo clase participa de manera activa y motivada en la mayoría de actividades propuestas en las sesiones. Así, en un registro anecdótico el docente anoto:

“Este juego funciona muy bien, lo voy a utilizar en casi todos los calentamiento porque es muy motivante para ellos y se ve que les gusta”. (R.A. 13 de Noviembre de 2008).

De igual modo, cuando el docente propone el contenido a trabajar, deja al alumnado que elija que juegos quieren hacer para calentar. Así, el docente propone acciones como:

“Hoy toca trabajar salto, ¿sabéis juegos de saltos?, pues decirme cuales queréis hacer hoy”.

Esta posibilidad de escoger entre diferentes actividades es reconocida por el alumnado quién respondió lo siguiente en los cuestionarios (C.A. 20 de Noviembre de 2008):



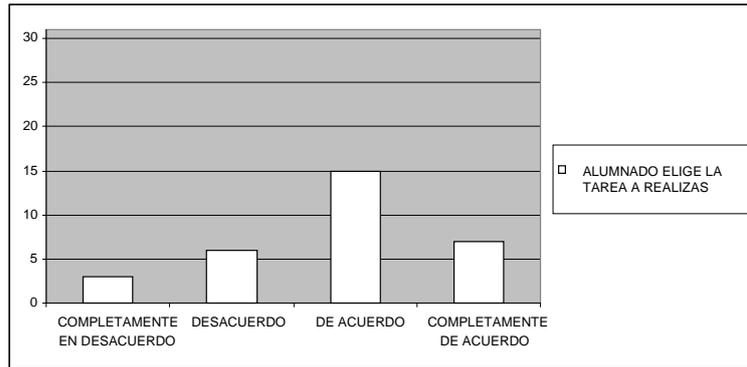
De forma que ellos reconocen que el docente les deja expresar su opinión a la hora de elegir las actividades, por ello también están de acuerdo en que saben en cada momento que tareas se van a realizar en las clases.

Así, en las entrevistas a los alumnos/as aparecen frases como:

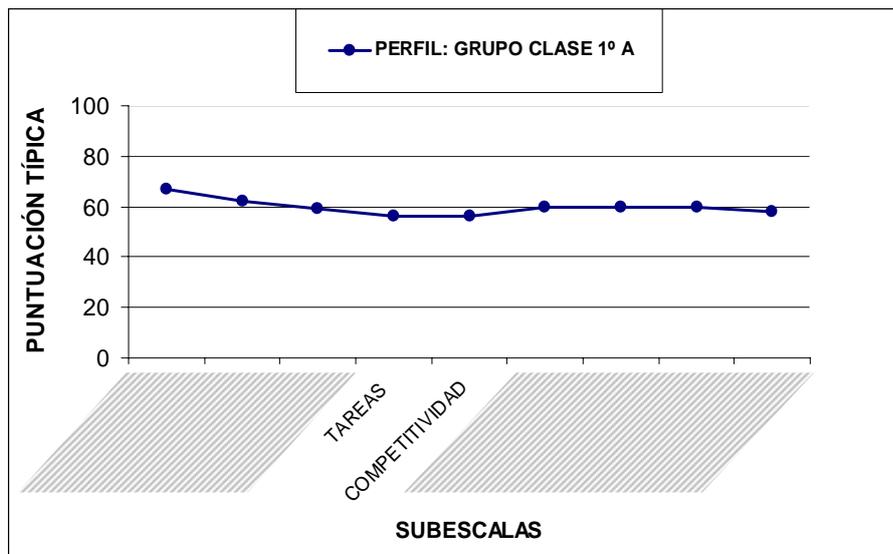
“Me gustan los juegos que hacemos en gimnasia”. (E.A. 9 de Febrero de 2009).

“Jugamos al mate, al balón sentado, al pilla-pilla, al baloncesto, al balón sentado, eh..., al torito en alto...” (E.A. 12 de Febrero de 2009).

De manera que en otro cuestionario realizado en el mes de marzo de 2009, los alumnos seguían opinando que el docente les da la oportunidad de que elijan qué tarea pueden o quieren realizar durante las sesiones:



Finalizando con la percepción que el alumnado tiene sobre la tarea, mostramos los resultados de otro cuestionario donde se le preguntaba si entre ellos existía competencia para hacer bien las tareas y si había rivalidad por sacar más notas que los demás (C.A. 2 de Marzo de 2009):



Se observa que las subescalas “tarea” y “competitividad” son las menos valoradas por los alumnos/as, por lo que se concluye que no dan mucha importancia a las tareas de clase y que no las hacen para sacar notas, si no para divertirse.

Esta visión de los alumnos/as es compartida por el docente, pero no en su totalidad, pues en un registro anotó:

“En los juegos propuestos todos participan de manera relajada y divertida, a excepción de K. quién sólo juega para ganar y si no lo hace se mosquea y hace trampas”. (R.A. 30 de Octubre de 2008).

Para aclarar este hecho, en las sucesivas entrevistas se preguntó al alumnado sobre el comportamiento de K. al realizar las tareas, ante lo que obtuvimos:

“K. siempre quiere ganar y hace trampas”. (E.A. 3 de Noviembre de 2008).

“El siempre tiene que hacer los equipos y decir como se juega”. (E.A. 3 de Noviembre de 2008).

“A mi no me gusta estar en su equipo porque nunca me la pasa”. (E.A. 10 de Noviembre de 2008).

Este hecho seguía sucediéndose ante lo cual el docente opto por prohibir el juego a K. cuando éste no respetara las normas de los juegos y a los compañeros. (O.).

De todo lo cual, podemos establecer que los alumnos/as participan de manera activa en todas las actividades, este hecho queda constatado en las anotaciones del diario de campo del docente:

“Todos los alumnos participan, no hay ningún exento. No existe mucha diferencia de nivel entre ellos, además todos participan de manera desinhibida puesto que siempre trabajamos los contenidos a través de los juegos”. (D.C. 27 de Noviembre de 2008).

- Interacción del alumnado con docente (IAD).

Los primeros datos que nos informan sobre la relación del docente con el alumnado, los encontramos en unas respuestas del docente ante un cuestionario (C.P. 19 de Enero de 2009) donde el docente afirma que “está en desacuerdo en que en ocasiones haya falta el respeto al profesor, repitiendo lo que dice, haciendo muecas o poniéndole en ridículo”.

Por ello, y como venimos comentando a lo largo del presente informe, el docente acepta y respeta al alumnado y viceversa. Esta relación de cordialidad se puede observar durante las sesiones donde docente y alumnado se reciben y se despiden de forma afectiva:

“El grupo me cae bien, son buenos chicos. Incluso diría que son muy niños para estar en secundaria”. (C.D. 10 de Noviembre de 2008).

En las clases se observa un ambiente distendido donde el docente plantea los juegos o actividades y el alumnado las realiza. Sólo existe algo de tensión por parte del docente cuando tiene que explicarles la siguiente actividad, puesto que debe mandar a callar a varios alumnos/as varias veces seguidas:

“Estoy perdiendo mucho tiempo al explicar los ejercicios porque hay alumnos que no se callan y tengo que estar continuamente regañándoles”. (R.A. 30 de Octubre de 2008).

Aunque en una respuesta en un cuestionario el docente afirma que “no está de acuerdo con que la marcha de la clase se interrumpa frecuentemente para llamadas al orden motivadas por acciones o palabras fuera de su sitio o improcedentes por parte del alumnado. (C.P. 2 de Febrero de 2009).

Por parte del alumnado, tal y como venimos viendo en el informe, podemos decir que tienen una buena relación con el docente, de igual forma lo podemos comprobar en las respuestas de las entrevistas:

“En las clases nos trata bien, sólo grita cuando no nos callamos...”. (E. A. 16 de Febrero de 2009).

“Se interesa por nosotros, nos pregunta cómo vamos en las otras asignaturas, si nos ha quedado alguna, cosas así.” (E. A. 9 de Marzo de 2009).

En este sentido, encontramos que el docente en su cuaderno de campo anotó la siguiente afirmación:

“Intento mostrarme cercano al alumno/a porque están en primero y los veo un poco perdidos”. (D.C. 27 de Octubre de 2008).

- Interacción del alumnado con el alumnado (IAA).

Se puede observar que no existe ninguna falta de respeto ni de maltrato entre los compañeros/as, puesto que durante las sesiones no se oye ningún insulto ni menosprecio entre ellos (O.).

Al cuestionar al alumnado sobre su relación con los demás, dentro de la clase, y hacerles pregunta acerca de si sus compañeros son sus amigos o si le caen bien, tenemos respuestas como:

“En esta clase están mis mejores amigas” (E.A. 1 de Diciembre de 2008).

“Me llevo bien con todos menos con K. que no para de molestarnos” (E.A. 1 de Diciembre de 2008).

“Yo creo que K. cae mal a todo el mundo...” (E.A. 4 de Diciembre de 2008).

Este malestar de los compañeros hacia K. también ha sido percibido por el docente durante las clases:

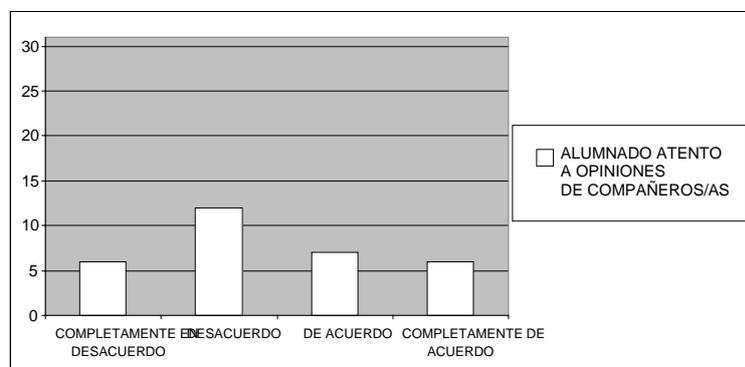
“Éste es el tercer alumno que viene a decirme que K. es un tramposo y que no sabe perder”. (R.A.15 de Diciembre de 2008).

Por lo que en su cuaderno de campo, tras la reflexión de lo que pasaba con este alumno, escribió:

“El grupo se lleva bien, sólo recibo quejas sobre el comportamiento de K.” (D.C. 15 de Diciembre de 2008).

Podemos interpretar que existen interacciones positivas entre los componentes del grupo-clase, a excepción de un solo alumno que parece que debido a su comportamiento, no cae bien al resto de compañeros/as.

Para profundizar un poco más en las relaciones grupales, preguntamos al alumnado si creía entre ellos había diálogo en la realización de las actividades. Las respuestas están presentes en la siguiente gráfica:



Se comprueba que más de la mitad no esta de acuerdo en que se prestan atención entre ellos cuando hablan. Para interpretar este resultado, podemos atender a una anotación del registro anecdótico del docente:

“Cuando les pongo actividades que deban resolver en grupo, de manera coordinada, no saben hacerlas. Veo que cada uno lo hace a su manera y no lo explica a los demás. Parece que se puede deber a que son muy niños o a que aún no existen unos líderes claros en el grupo”. (R.A. 2 de Marzo de 2009).

Por lo tanto las relaciones grupales son buenas pero no idóneas o perfectas, lo cual puede ser debido a la falta de madurez por parte de los alumnos/as o bien, a que el grupo no tiene aún una estructura sólida en cuanto a los roles de cada uno dentro del mismo.

- Fricciones entre el alumnado (FEA): tensiones, diputas, incordios, molestias, rechazo.

En este punto del informe estamos en disposición de afirmar que no existen grandes problemas en cuanto a la fricciones y disputas entre el alumnado de este grupo clase. Como se ha comprobado, al explicar las interacciones entre los alumnos, sólo existe un alumno que incordia y molesta a los compañeros/as, lo que provoca la actitud de rechazo de estos hacia él.

Pero para el docente este hecho no tiene una gran importancia para el funcionamiento y la estabilidad de las relaciones sociales entre los compañeros/as, puesto que en un cuestionario respondió *“no hay malas relaciones entre compañeros, no se ponen motes ridiculizadotes, y que no hay enemistades o rechazos patentes”* (C.P. 11 de Diciembre de 2008). Además otra respuesta relacionada con al anterior fue que *“en esta clase no suceden frecuentemente*

agresiones físicas o insultos violentos entre determinados niños y otros compañeros". (C.P. 11 de Diciembre de 2008).

Queda claro que tras el análisis de toda la información podemos establecer que sólo existe un caso en el que se den muestras reales de situaciones de fricción entre el alumnado. Hecho que no es muy importante para el profesor ya que respondió lo siguiente en un cuestionario: "estoy en desacuerdo con que existan casos de victimización, es decir un niño al que se le hace la vida imposible, en este grupo clase.

Para conocer un poco más la situación de K. dentro del grupo clase, aprovechamos las sesiones de evaluación para preguntar a los demás docentes sobre su comportamiento en sus clases, y obtuvimos las siguientes respuestas:

"K. no para de hablar y molestar en la clase, yo le castigo mandándolo al pasillo durante cinco minutos" (Profesora de Inglés, 15 de Diciembre de 2008).

"En mi clase molesta e incordia a los compañeros, actúa como si se creyese superior a los demás". (Profesor de Ciencias Naturales, 15 de Diciembre de 2008).

"Se comporta igual que el hermano mayor, molesta, incordia, responde continuamente...". (Profesor de Música, 31 de Marzo de 2009).

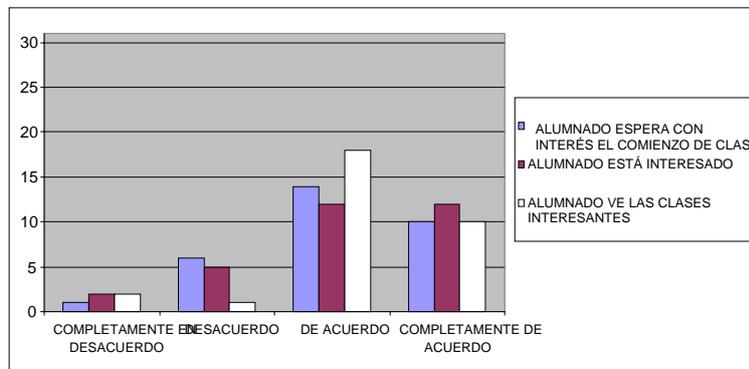
Por todo ello, consideramos que existe un problema de fricción entre el alumnado, pero que se reduce a un solo alumno el cual molesta e incordia a los demás. Pero que en palabras del docente, esto no supone un gran problema:

"K. es el único alumno al que debo llamarle la atención para que se comporte y no molesta a sus compañeros. Pero ese comportamiento lo cambia en el momento que le regaño y le saco de la actividad. Además

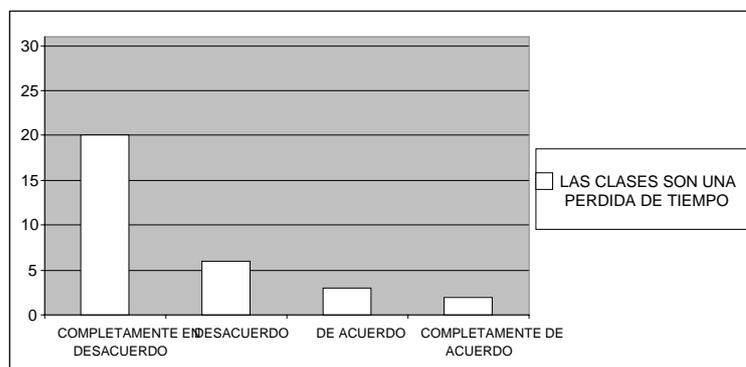
en ningún momento ha insultado ni menospreciado a ningún compañero". (D.C. 17 de Diciembre de 2008).

- Motivación del alumnado (MA): entusiasmo, participación, implicación, agrado, entusiasmo.

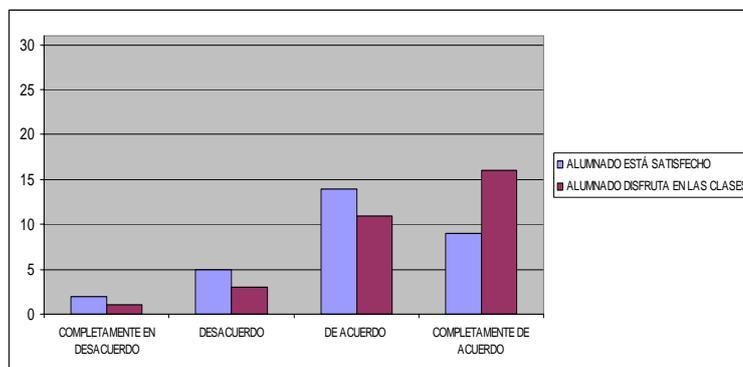
Para interpretar si el alumnado está motivado o no en las clases de Educación Física le planteamos una serie de preguntas relacionadas con su visión de la asignatura, de las respuestas obtenemos (C.A. 20 de Noviembre de 2008):



Lo primero que nos llama la atención es que sólo tres alumnos no están de acuerdo en que las clases son interesantes. Es por eso que veinticuatro de los treinta y uno alumnos/as espera con interés el comienzo de la clase de Educación Física y reconocen que están muy interesados en la asignatura. Así en otro pregunta del cuestionario obtenemos que la amplia mayoría de la clase están totalmente en desacuerdo o en desacuerdo en que las clases son una pérdida de tiempo:



Por todo lo cual podemos concluir que los alumnos muestran una actitud de motivación hacia la asignatura puesto que espera con agrado y entusiasmo que comiencen las clases. Verificando estas afirmaciones, mostramos más respuestas del alumnado:

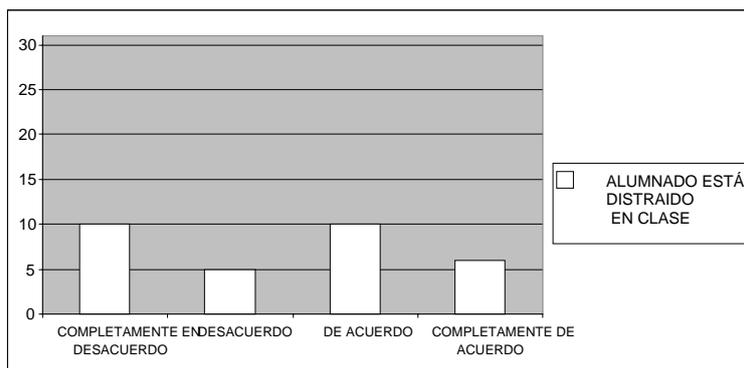


Se vuelve a comprobar que la mayor parte del grupo-clase está satisfecho en las clases y disfruta en las mismas. Esto ya nos lo advertía el docente al principio del curso:

“En esta clase voy a plantear todos los contenidos a través de los juegos para que todos los alumnos participen de manera motivada”. (D. C. 27 de Octubre de 2008).

Aunque seis alumnos/as responden que están en desacuerdo con que esperen las clases con interés, esto no significa que no quieran dar la clase, sólo que no es una de sus asignaturas preferidas. Ante esto, en un cuestionario realizado por el docente obtenemos la afirmación “estoy en desacuerdo en que existen algunos alumnos/as que no muestran el más mínimo interés por el trabajo en clase.” Es decir, que es cierto que varios alumnos no esperan con interés el comienzo de las clases pero esto no significa que no valoren la asignatura.

Una vez comprobada la motivación y el interés mostrado por la gran mayoría de alumnos/as hacia esta asignatura, vamos a ver la opinión del alumnado en lo que se refiere a su atención mostrada durante las sesiones. En un cuestionario (C.A. 20 de Noviembre de 2008) se le pregunto por ello y obtuvimos disparidad de opiniones:



No existe unanimidad en cuanto a las respuestas del alumnado, puesto que quince de ellos no esta de acuerdo en que el alumnado está distraído en clase, y dieciséis opinan que no están atentos en clase. Esta cuestión es aclarada cuando acudimos a buscar información en el diario de campo del docente:

“En esta clase los alumnos juegan en clase pero yo creo que no saben para qué vale cada juego. De lo que concluyo que ellos van a clase a participar en los juegos y pasárselo bien.” (D.C. 20 de Noviembre de 2008).

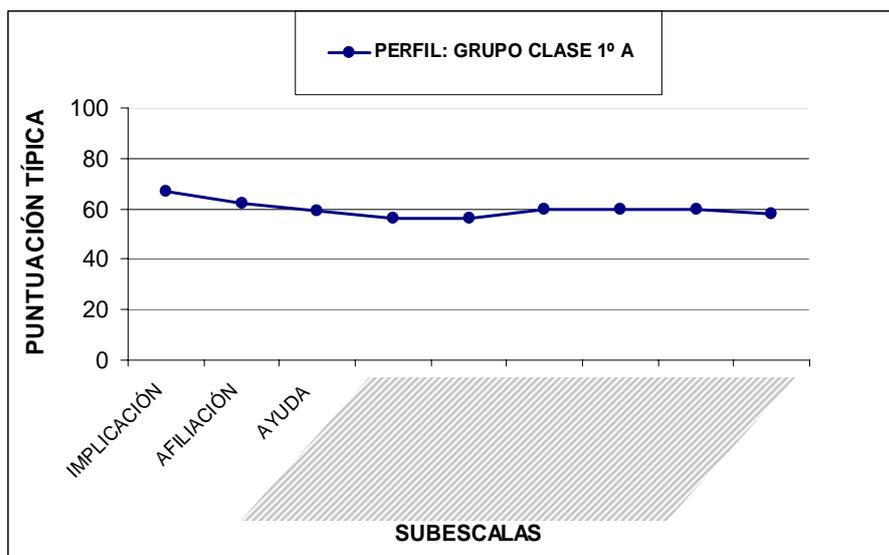
De lo que interpretamos que algunos alumnos no muestran excesivo interés en clase pero que participan de manera motivada en todas las actividades propuestas por el docente.

- **El ambiente de aula (AA):**

En esta categoría nos ha surgido tras la recopilación de datos e informaciones referidas a la cohesión grupal que hay en esta clase y a las relaciones sociales positivas y correctas que hemos encontrado al analizar el ambiente o clima de aula.

- Cohesión grupal (CG): aceptación, intervención conjunta, afiliación, ayudas.

Para tener información acerca de la cohesión grupal, preguntamos al alumnado, mediante un cuestionario (C.A. 2 de Marzo de 2009), acerca de si pensaban que si entre ellos se ayudaban y apoyaban durante las sesiones de Educación Física



En este sentido, y teniendo en cuenta las tres primeras subescalas (implicación, afiliación y ayuda) que corresponden a la dimensión referida a las *Relaciones* existentes entre los alumnos/as del grupo-clase, se observa que la que obtuvo mayor puntuación es la de implicación, es decir que el alumnado considera que está implicado en las actividades de la clase y que se siente cómodo en la realización de las tareas junto con sus compañeros/as.

Por otro lado, han otorgado una puntuación menor, aunque también elevada a la subescala “afiliación” puesto que reconocen que existen relaciones de amistad entre ellos. Esto se verifica cuando tenemos en cuenta las respuestas en las entrevistas, acerca de su relación de amistad con los demás compañeros/as:

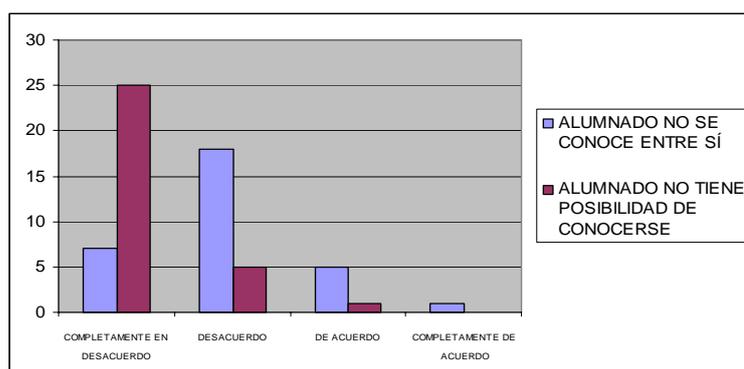
“Yo conozco a mucha gente del año pasado, del colegio”. (E.A. 3 de Noviembre de 2008).

“Si, es verdad, en los recreos siempre me junto con gente de la clase”. (E.A. 6 de Noviembre de 2008).

Continuando con el análisis de gráfica, observamos que de las tres subescalas, la que tiene un menor perfil es la de “ayuda”, pues son conscientes de que cuando están participando en las tareas, no colaboran y se ayudan entre ellos. Este hecho ya fue constatado por el docente cuando analizó las relaciones existentes entre sus alumnos.

- Relaciones sociales en el aula (RSA).

Por todo ello, se observa y se comprueba, atendiendo a las respuestas del alumnado a diferentes cuestionarios, que las relaciones sociales en el aula son positivas y fluidas. Esto se ratifica atendiendo a más respuestas del alumnado en otro cuestionario (C.A. 20 de Noviembre de 2008):



La gran mayoría del grupo (veinticinco de treinta y uno) muestra su desacuerdo ante la afirmación “el alumnado no se conoce entre sí”. Es decir que casi todos se conocen y quien no lo ha hecho aún, esta en disposición de hacerlo pues todos, menos uno, consideran que es falsa la frase “el alumnado no tiene

posibilidades de conocerse”. Por lo que interpretamos que ellos perciben un buen ambiente para entablar relaciones positivas y de amistad con los demás compañeros.

Profundizando un poco más en las respuestas de la gráfica anterior, vemos que sólo un alumno cree que en las clases de Educación Física no se pueden entablar relaciones de amistad con los compañeros. Teniendo en cuenta el comportamiento de K. durante las sesiones, en una entrevista le preguntamos si era él el alumno que había dado esa respuesta en los cuestionarios, ante lo que obtuvimos la siguiente respuesta:

“Yo puse en la clase no tengo amigos y que nunca haré amigos. Mis amigos están en 1ºC..., no aquí.” (E.A. 1 de Diciembre de 2008).

Este hecho ha sido constatado desde el principio de curso por el docente, como ya hemos mostrado en sus anotaciones en los registros anecdóticos, y en el diario de campo. Además, los alumnos/as también son conscientes de esta realidad, así nos los han ido comunicando en sus actuaciones en clase y en sus respuestas en los cuestionarios y entrevistas.

Otro instrumento utilizado para conocer las distintas relaciones que existen entre los alumnos/as que conforman este grupo clase ha sido el sociograma, mediante el cual hemos podido interpretar las uniones o lazos de influencia y de preferencia que existen entre los alumnos/as. Los resultados del sociograma quedan plasmados en la siguiente figura donde se muestran los treinta y un componentes del grupo clase (mediante números dentro de los círculos) y a quién han dado su voto como mejor amigo (indicado con flechas):

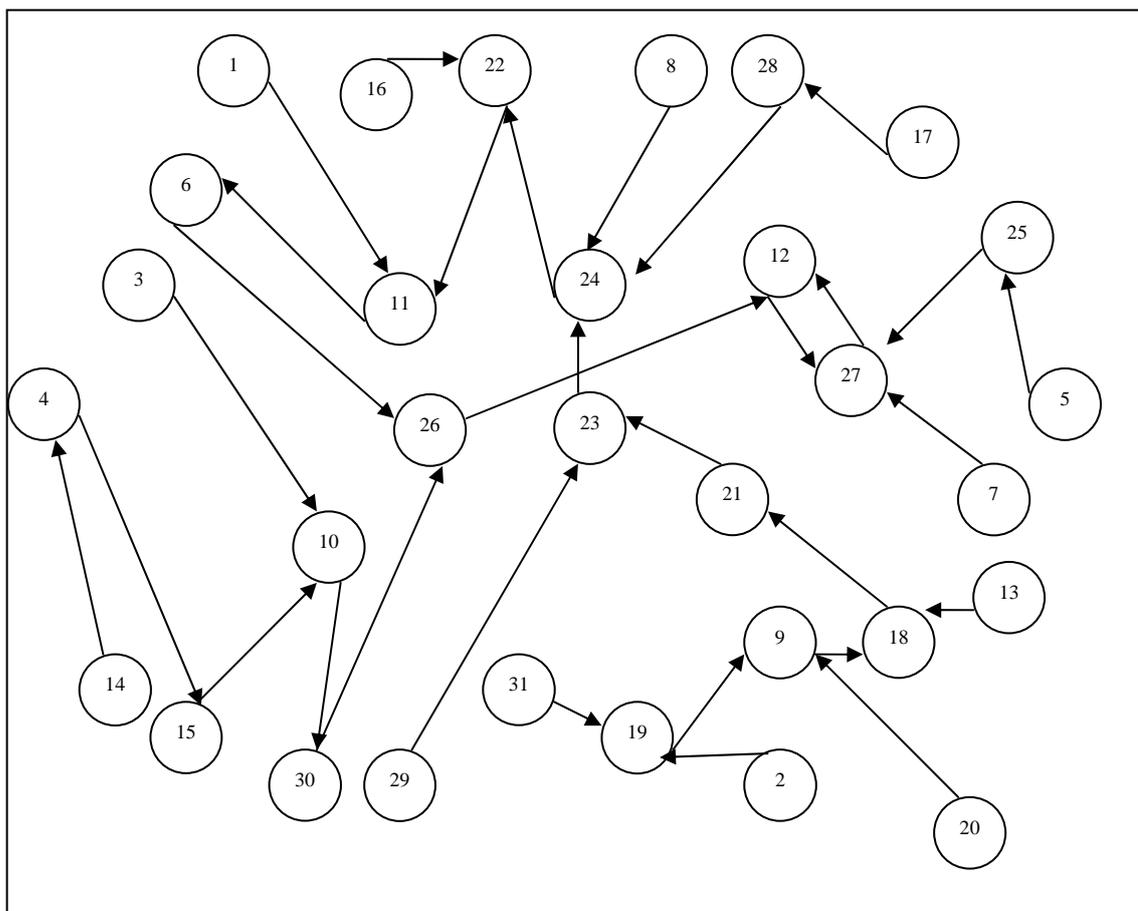


Figura 4.1. Resultados del sociograma de grupo nº 1 (1ºA).

Lo primero que podemos destacar es que no hay ningún alumno/a con más de dos elecciones, de lo que se puede concluir que no existe ningún líder claro en el grupo. Hecho que ya lo comento el docente cuando explicaba su punto de vista sobre las interacciones entre el alumnado.

También se comprueba que no hay “grupitos” independientes, sino que atendiendo a la figura podemos comprobar la complejidad en cuanto a las relaciones, pues se observa que todos se eligen entre todos. De lo que se interpreta que existen relaciones fluidas y continuas entre todos los componentes del grupo clase.

- **Contexto (C):**

En primer lugar, hemos de indicar que en el informe común (punto 4. 2. 1. Informe común) de detalla el contexto social y físico en el que está ubicada esta clase, pues se especifican las características generales del centro educativo, las características ambientales del la clase y los material e instalaciones utilizados durante las sesiones de Educación Física.

Por lo que en esta categoría comentaremos la información que hemos obtenido acerca de la influencia o la relación de la familia de los alumnos de este grupo clase.

- Implicación familiar (IFAM).

Para la obtención de los primeros datos, preguntamos la tutora del grupo-clase la cual en una entrevista nos decía:

“Las madres están muy atentas a sus niños porque en la primera reunión con los padres sólo han faltado cuatro”. (Entrevista a tutora de 1º A. 20 de Octubre de 2008).

Estas primeras impresiones eran ratificadas durante las sesiones de evaluación donde los profesores del grupo decían:

“A mi me hacen todas las tareas, se ve que trabajan en casa” (Profesor de Lengua Castellana y Literatura, 15 de Diciembre de 2008).

“María me ha dicho que su madre le ayuda en casa por las tardes con lo ejercicios de matemáticas”. (Profesora de Matemáticas, 31 de Marzo de 2009).

De lo que se interpreta que los alumnos/as de este grupo clase viven en un ambiente familiar adecuado, y cuentan con la ayuda y el apoyo de sus padres en la realización de las tareas que llevan para casa.

Como docentes de este grupo, sólo hemos tenido la posibilidad de hablar con la madre de un alumno, K. Todo a raíz de la noticia dada por un profesor del equipo educativo “*K. se comporta igual que el hermano mayor, molesta, incordia, responde continuamente...*”. (Profesor de Música, 31 de Marzo de 2009). Preguntamos a la tutora si podíamos hablar con la madre para preguntarle por la situación del alumno. La madre reconoció que se trata de un niño difícil de tratar y que ha tenido problemas ya desde 2º de Educación Primaria.

Se comprueba que se trata de un alumno cuyo comportamiento no es el adecuado, no sólo en nuestras sesiones de Educación Física, sino en el resto de las materias del currículo, e incluso que dicha actuación la viene realizando desde su etapa en Educación Primaria.

4. 2. 3. INFORME DEL GRUPO-CLASE Nº 2.

El informe de investigación correspondiente a este grupo-clase está dividido en cuatro grandes apartados, es decir, en cuatro categorías generales: *aspectos referidos al docente, aspectos referidos al alumnado, ambiente de aula y contexto del grupo-clase*. Además, cada una de las cuales está subdividida en diferentes subcategorías que han ido emergiendo a medida que iban apareciendo los datos y los íbamos codificando y triangulando entre sí.

Es un grupo-clase del primer nivel de Educación Secundaria Obligatoria, concretamente primer curso. En el centro educativo, este grupo es 1º D y está compuesto por un total de veintidós alumnos/as, donde hay doce alumnos y diez alumnas.

- **Aspectos referidos al docente (D):**

La primera subcategoría que nos surgió fue referida a la percepción que tenía el docente sobre el grupo-clase.

- Percepción del docente sobre el alumnado (PDSA).

Durante las primeras sesiones, lo primero que se observa es que se trata de un grupo poco numeroso pero muy revoltoso, es decir, que los alumnos están despistados en clase y no atienden a las explicaciones del docente (O).

“Me da la impresión de que este grupo no es muy bueno, en los dos días que llevamos de clase se han mostrado un comportamiento inadecuado”. (D.C. 24 de Septiembre de 2008).

Otra cosa que llamó la atención del docente es que hay muchos alumnos y alumnas inmigrantes.

“En 1º D la mitad del alumnado es de origen español y la otra mitad son inmigrantes”. (D.C. 24 de Septiembre de 2008).

Analizando la ficha de los alumnos/as comprobamos que en esta clase hay tres alumnas de Colombia, un alumno de Corea, una alumna de Paraguay, dos alumnos de Ecuador, una alumna y dos alumnos de Marruecos, y un alumno de Brasil. El docente es consciente de esta situación y concluye:

“...aunque tengo muchos alumnos inmigrantes, al menos todos saben hablar español correctamente”. (D.C. 26 de Septiembre de 2008).

Este hecho preocupaba al docente desde el inicio de curso, y a medida que se iban sucediendo las sesiones, las primeras impresiones del docente se iban afianzando:

“Es un grupo clase donde sus componentes no se conocen de antes y no se llevan muy bien entre ellos”. (D.C. 15 de Octubre de 2008).

Esta visión que tiene el docente sobre el grupo-clase es compartida por otros docentes. Así, durante la última semana de Octubre, la tutora del grupo-clase convocó al equipo educativo de 1º D con el fin de tratar temas referidos con el comportamiento inadecuado de sus alumnos/as. En dicha reunión docentes expresaron conclusiones como:

“Es un grupo donde todos se llevan mal y se insultan continuamente”.

“En mi clase se pasan ha hora pelándose entre ellos y no atienden a razones, aunque no hay ningún tipo de agresión física”.

“Al haber tantos alumnos inmigrantes y además recién llegados a este instituto están descontrolados”.

El docente es consciente de la situación del grupo y lo refleja diariamente en sus registros anecdóticos:

“Es la tercera vez que paro la actividad para comentarles que no pueden pasarse la hora insultando y despreciando a los compañeros” (R.A. 6 de Octubre de 2008).

Ente los insultos el docente reacciona parando los juegos y en varias ocasiones parando completamente la clase y subiendo al grupo al aula para tratar contenidos teóricos.

“Con hoy ya van tres días que para la clase porque se insultan y se meten entre ellos. El castigo que les impongo es subir al aula y dar apuntes teóricos para hacer un examen”. (D.C. 21 de Noviembre de 2008).

Para el docente, el problema de comportamiento anti-social del grupo-clase se agrava por el hecho de que la gran mayoría de ellos son repetidores de 1º de ESO:

“Es un grupo difícil porque parece que todo le da igual, no les importa aprobar o suspender. Hoy me ha comentado un alumno que va a pasar a segundo el año que viene porque ya ha repetido una vez”. (D.C. 12 de Diciembre de 2008).

Ante esto hemos revisado las fichas del alumnado y hemos comprobado que de los veintiún alumnos/as del grupo-clase, dieciséis son repetidores.

Por todos estos aspectos, el docente considera que se trata de un mal grupo, esto es lo que se puede interpretar atendiendo las respuestas del profesor en los cuestionarios:

“Impartir docencia en esta aula es particularmente difícil a causa de los problemas que tiene el alumnado”. (C.P. 15 de Enero de 2009).

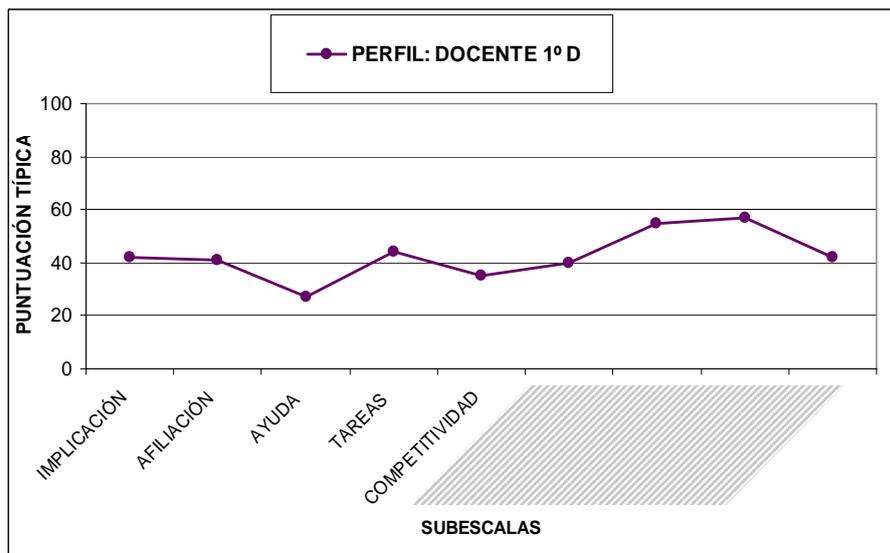
“Estoy de acuerdo con que hay poco ambiente de trabajo, orden y concentración en esta aula.” (C.P. 15 de Enero de 2009).

“A veces piensa que los problemas personales de estos alumnos/as son muy graves y por eso repercuten en la marcha de la clase.” (C.P. 15 de Enero de 2009).

Aunque esta realidad percibida por el docente sobre sus alumnos/as, no influye en su actitud positiva ante la situación con la que se encuentra en este grupo, puesto que en un cuestionario respondió:

“Si piensa que pueda hacer algo por los alumnos/as” (C.P. 15 de Enero de 2009).

A medida que iban pasando los meses de investigación, se iban sucediendo los cuestionarios para la obtención de información. Puesto que el docente tenía un mayor conocimiento del grupo y de sus alumnos que al principio de curso. De esta forma, se paso un cuestionario donde el docente debía responder a cuestiones referidas al clima de aula, propiciándonos más datos acerca de la percepción que tiene sobre el grupo-clase y las relaciones existentes entre sus componentes (C.P. 22 de Enero de 2009). Las respuestas del docente las mostramos en la siguiente gráfica donde se muestran 9 subescalas, pero que en este punto sólo atenderemos a las 5 primeras.



Comenzamos analizando las tres primeras subescalas: implicación, afiliación y ayuda, que integran la dimensión referida a las *Relaciones* existentes entre los alumnos/as del grupo-clase. Se observa que el docente otorga una puntuación muy baja a las tres subcategorías puesto que considera que los alumnos no se implican en las sesiones y que no están bien integrados en la clase. Destaca la escasa puntuación de la subescala “ayuda” por el hecho de que los componentes de este grupo-clase no han mostrado ninguna actitud de colaborar ni de preocuparse por lo que le pase a los demás compañeros.

De lo que se interpreta que el docente ve que en el grupo no existe afiliación entre los compañeros/as y que existen problemas de disciplina y conductas anti-sociales, de manera continua:

“Es un grupo muy difícil, en la gran mayoría de actividades y juegos que se han realizado hasta ahora han existido malas acciones entre ellos como por ejemplo: insultos, desprecios, etc.” (D.C. 25 de Enero de 2009).

Respecto a la dimensión de *Autorrealización*, compuesta por las subescalas “tareas” y “competitividad”, indicamos que el docente percibe que los alumnos realizan las tareas propuestas pero no de manera muy motivada porque se observa

que ha otorgado poca puntuación a la subescala “competitividad” de lo que se extrae que no compiten entre ellos por ejecutar bien la actividad para sacar mas nota.

“... aunque no las hacen con muchas ganas, si es cierto que hacen todas las tareas que les propongo. Pero cuando introduzco una variante para aumentar la dificultad no responden y se quedan parados”. (D.C. 1 de Febrero de 2009).

Desde el punto de vista de las calificaciones, se observa que son alumnos que no están preocupados por aprobar y por obtener buenas notas:

“Como intuía desde el principio de curso, los alumnos/as no han dado importancia a aprobar o suspender la asignatura. En el examen teórico la gran mayoría lo ha entregado en blanco”. (R.A. 12 de Diciembre de 2008).

- Estrategias de enseñanza (EE): metodología.

Al igual que hiciéramos en el informe del grupo clase anterior, hemos de comenzar mostrando las intenciones metodológicas que van a ser las referencias en la actuación didáctica del docente, las cuales aparecen en la Programación de Departamento: *incrementar el tiempo de compromiso motor y fisiológico de los alumnos/as*: los grupos serán poco numerosos, la actuación de tipo simultánea, eficiencia en la comunicación de las tareas...; *disminuir la tasa de conductas disruptivas*: control de la actuación de los alumnos/as, clima de aula de afecto y confianza, intolerancia ante conductas de menosprecio, agresividad...; y *evitar situaciones de riesgo*: actividades con diferentes niveles de dificultad según capacidad, control de los espacios de juego y de los materiales...

Estas proposiciones metodológicas se cerraron en una reunión de departamento producida a principios de Septiembre, donde se concluyó:

“Desde el principio es importante que todos los grupos-clase, sobre todo los de 1º de ESO, aprendan y pongan en práctica actitudes, normas y comportamientos que puedan llevar a la práctica durante todo el año. Todo ello con el objetivo de mejorar las normas de convivencia y las relaciones sociales de los alumnos entre sí, dentro y fuera del aula.”

Ante estas premisas generales, el docente, una vez conocidas las características específicas del grupo clase, concreto y adapto su estrategia metodológica:

“En este grupo lo que primero que debo hacer es captar su atención, puesto que estoy comprobando que no están muy motivados por las actividades que les estoy proponiendo, ni por el curso en general” (D.C. 15 de Octubre de 2008).

Por ello el docente comenzó a introducir actividades motivadoras para que los alumnos/as participaran en ellas y evitar así las conductas disruptivas. (O). Pero dicha estrategia parece no haber tenido el efecto deseado por el docente:

“Hoy he propuesto unas actividades diferentes y novedosas pero la mayoría del alumnado ha seguido actuando de manera incorrecta con los compañeros” (R.A. 12 de Noviembre de 2008).

“Acabo de parar la clase y vamos todo para el aula para dar lo que nos queda de teoría porque tres alumnos se han vuelto a insultar”. (R.A. 12 de Noviembre de 2008).

Ante estos hechos, el docente se reunió con la tutora para comunicarle que su grupo se estaba comportando muy mal en las clases de Educación Física. En ese momento la tutora respondió:

“Se portan igual en todas las clases, la semana pasada hable con el jefe de estudios y me dijo que debíamos empezar a ponerles partes para poder expulsar a los peores”.

Ante esta nueva información, el docente comenzó a poner partes a los alumnos/as que insultaban o despreciaban a los demás:

“Acabo de poner tres partes leves a tres alumnos por insultar a un compañero”. (R.A. 3 de Diciembre de 2008).

Tras la reflexión de los hechos el docente anotó en su diario de campo:

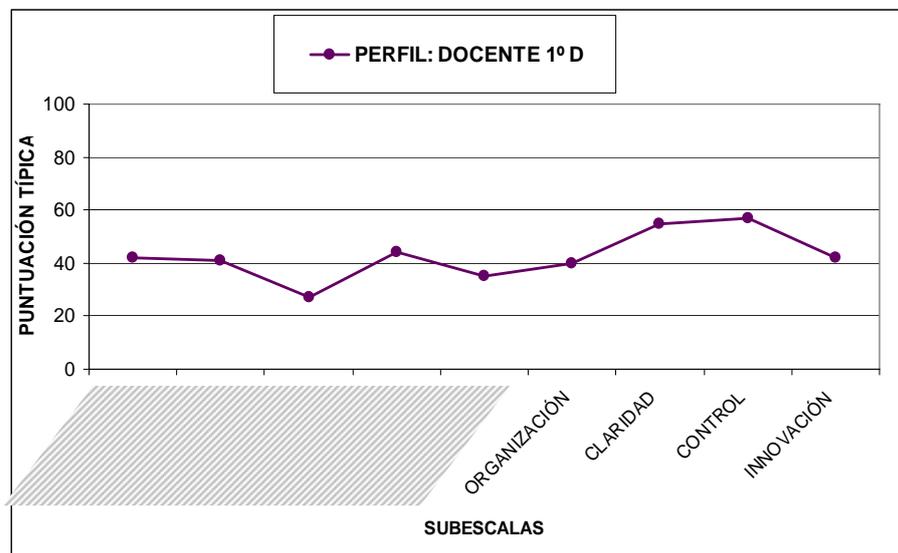
“Ha sido el primer parte que pongo en este curso, pero sino lo ponía el grupo se me podía ir de las manos” (D.C. 3 de Diciembre de 2008).

Tomando como referencia estos hechos, para el segundo trimestre el docente optó por adaptar la metodología a las características del grupo clase, de manera que:

“Para este trimestre, como debemos trabajar contenidos relacionados con la condición física y el atletismo, voy a utilizar estilos de enseñanza como el mando directo y la asignación de tareas. Para tener controlados a todos los alumnos en todos los momentos” (D.C. 14 de Enero de 2009).

Esta medida comenzaba a tener efecto durante las sesiones, pues se observaba una participación más ordenada del alumnado y un mayor control de la clase por parte del docente. Esto se vio favorecido por el hecho de que durante el mes de Enero fueron expulsados cinco alumnos/as del grupo clase, durante cinco días cada uno de ellos (O).

Así, en Enero se le paso un cuestionario al docente, donde se observa que da mucha importancia al control de la clase y a la claridad con la que están establecidas las normas (C.P. 29 de Enero de 2009):



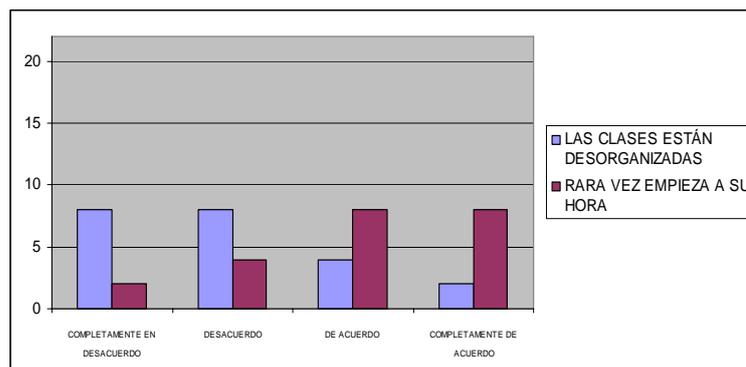
Analizando la gráfica, observamos que la subescala a la que el docente ha otorgado menor puntuación ha sido a la de “organización” de las actividades, puesto que opina que esta mucho tiempo parando la clase para corregir comportamientos inadecuados del alumnado.

Sin embargo, las subescalas “claridad” y “control” son muy valoradas por el profesor, puesto que considera que para crear un clima de clase adecuado es necesario que existan unas normas de comportamiento claramente especificadas. Al mismo tiempo que se comprueba la importancia que le da al control de la clase y del cumplimiento de dichas normas.

“Parece que dando más importancia a las normas de clase, existen menos conductas disruptivas” (R.A. 15 de Enero de 2009).

“La clase comienza a comportarse mejor, pero no se si es por el cambio de metodología y la aparición de nuevas normas de comportamiento o por que durante esta semana hay dos alumnas y un alumno expulsados” (D.C. 15 de Enero de 2009).

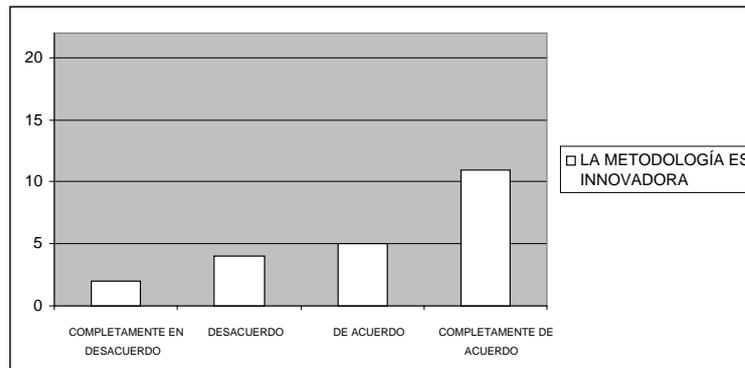
Esta visión del docente acerca de que sus clases están organizadas queda respaldada por las respuestas del alumnado ante un cuestionario (C.A. 20 de Enero de 2009):



Se comprueba que sólo seis alumnos/as están de acuerdo en que las clases están desorganizadas. Aunque si queda claro que el alumnado opina que las clases rara vez comienzan a su hora.

Comentando la subescala de la “innovación”, comprobamos como el docente opina que no está introduciendo tareas innovadoras en este grupo-clase, pues otorga a esta categoría poca puntuación. Con esta respuesta dada en el segundo trimestre queda claro que ha cambiado su metodología y ya introduce nuevas tareas, sino que hace tareas donde pueda tener un mayor control sobre el alumnado (O).

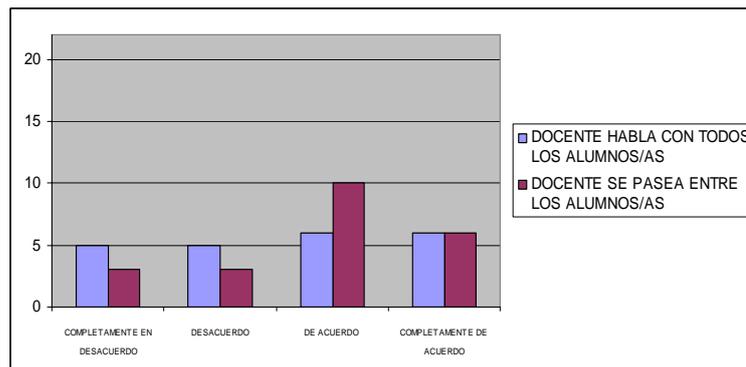
Por el contrario, podemos apreciar que la mayor parte del grupo considera que en las clases de Educación Física el profesor introduce actividades novedosas y variadas (C.A. 20 de Enero de 2009):



- Interacción del docente con el alumnado (IDA): enfrentamientos, tensión encubierta, favoritismo, antagonismo, disconformidad, motivación, mensajes de ánimo, valoración de la relación.

A la hora de analizar la interacción del docente con el alumnado, es interesante comprobar cómo se dirige a los alumnos/as a la hora de informarles sobre como han realizado la ejecución de los ejercicios propuestos. Destacamos esta perspectiva porque nos ha aportado mucha información acerca de las relaciones e interacciones del docente con sus alumnos/as.

En este sentido, cuando preguntamos a los alumnos si el docente habla con ellos en las clases y si se mueve para ver la ejecución de todos, tenemos las siguientes conclusiones (C.A. 20 de Enero de 2009):



De esta forma, la mayoría del alumnado opina que el docente se mueve por la clase para ver sus ejecuciones en los ejercicios. Sin embargo no hay unanimidad en que se pare a hablar con cada uno de ellos durante la clase, puesto que la mitad de ellos no está de acuerdo en que el docente habla individualmente con el alumnado durante las sesiones. Estos datos se ratifican con las opiniones dadas por los alumnos/as en las entrevistas:

“El profe´ siempre nos manda los ejercicios a todo el grupo, no de manera individual” (E.A. 17 de Enero de 2009).

“A mi nunca me ha corregido” (E.A. 26 de Enero de 2009).

Respecto a esto el docente reconoce que durante las sesiones está ejecutando un conocimiento de resultados de manera genérica a toda la clase, y que en pocas ocasiones está realizando un conocimiento de resultados específico:

“En esta clase creo que es fundamental tener todas las actividades muy controladas, puesto que son muy revoltosos. Por eso cuando quiero decirles algo lo ago a todo el grupo, parando la actividad para evitar problemas”. (C.D. 4 de Febrero de 2009).

En este sentido, el docente aplica un conocimiento de resultados genérico, de manera que durante las sesiones se suelen oír frases del docente como:

“vale..., paramos que esta parte no la estáis haciendo correctamente”.

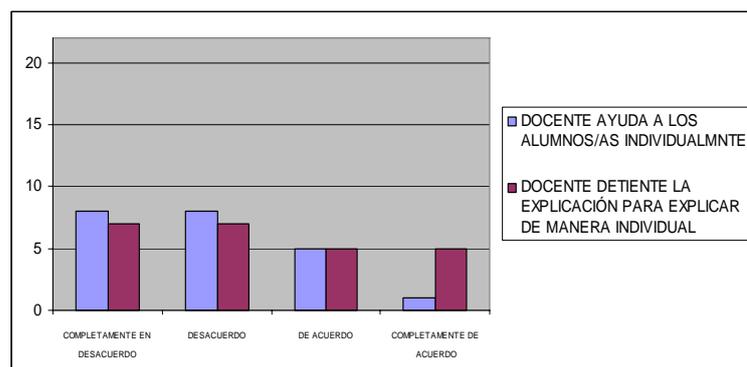
“Es la tercera vez que explico este ejercicio a toda la clase y no lo están realizando de la manera correcta”. (R.A. 14 de Enero de 2009).

Así, se dirige a todo el grupo dando para que modifiquen su actuación y lo hagan correctamente. Esto es percibido por los alumnos y lo comentan durante las entrevistas:

“El profesor nos dice que paremos el juego porque no lo estamos haciendo bien, y paramos para que nos diga como hacerlo”. (E.A. 14 de Enero de 2009).

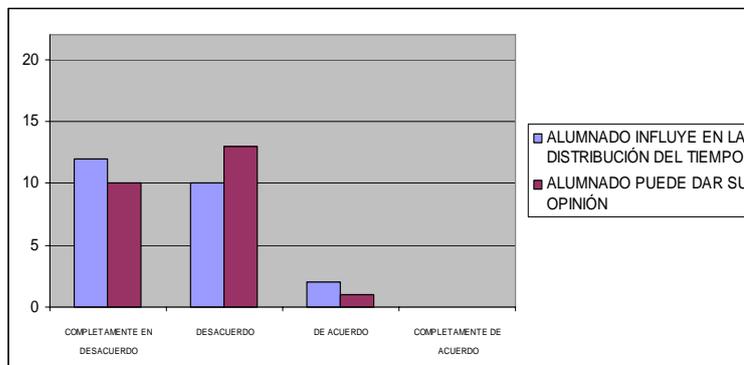
“Nos regaña todos los días porque no nos portamos muy bien y no hacemos bien lo que nos manda”. (E.A. 16 de Enero de 2009).

De esta forma el alumnado se siente poco apoyado por el docente puesto que según sus respuestas en un cuestionario, podemos decir que la mayoría de ellos están en desacuerdo con que el docente ayude a los alumnos/as de manera individual y en que el docente realice explicaciones de manera individual a cada uno de ellos: (C.A. 20 de Febrero de 2009):



Por todo ello el alumnado se siente muy cómodo en la relación con el docente puesto que según ellos, no tienen la oportunidad de hablar con él y expresar sus

opiniones acerca de las actividades que van a realizarse o que han realizado en clase (C.A. 20 de Febrero de 2009):



De la misma forma que casi la totalidad del alumnado es consciente de que en esta clase no pueden influir en la elección de los ejercicios a realizar o en la distribución del tiempo de clase.

Estas informaciones provenientes de los cuestionarios son cotejadas con las respuestas del alumnado en las entrevistas:

“Nunca podemos elegir qué juegos queremos hacer en gimnasia” (E.A. 20 de Enero de 2009).

“Siempre hacemos lo que el nos dice, nunca nos pregunta a qué queremos jugar, cosa que si hace en otras clases”. (E.A. 26 de Enero de 2009).

De esta forma, interpretamos que no existe una interacción positiva entre el docente y la mayoría del alumnado. Puesto que se observa como el docente se pasa las horas de clase con una actitud autoritaria, tenso y preocupado por mantener el orden de clase. No viéndose ningún tipo de acercamiento hacia los alumnos/as de manera individual, ni para preocuparse por cómo están, ni para indicarles las correcciones durante los ejercicios.

“Es un grupo muy difícil de llevar, como me relaje y exista un ambiente distendido, creo que la clase se me iría de las manos. Por eso mantengo una actitud de seriedad y de distanciamiento con ellos”. (D. C. 16 de Enero de 2009).

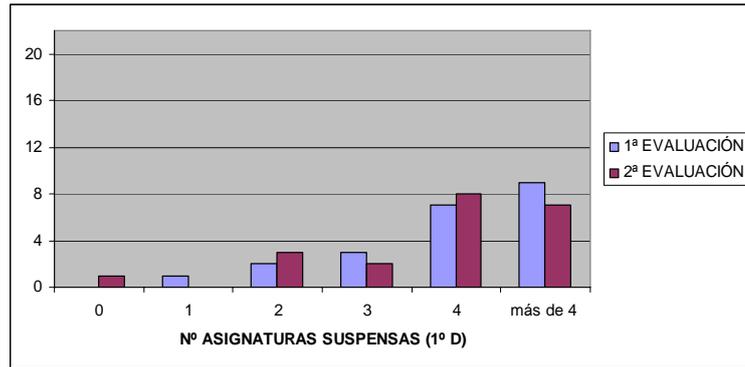
■ **Aspectos referidos al alumnado (A):**

- Características del alumnado y su percepción sobre sí mismos. (CPA).

Como ya se ha indicado, el grupo-clase está compuesto por un total de veintidós alumnos/as, donde hay doce alumnos y diez alumnas, además del profesor. Dieciséis de los alumnos/as son repetidores, por lo que nacieron en el año 1996, y los seis restantes nacieron en 1997.

Atendiendo a las percepciones del docente, podemos decir que se trata de un grupo donde sus componentes presentan comportamientos inadecuados, conductas anti-sociales, y realizan conductas disruptivas durante las clases. Como se viene observando en el presente informe esas conductas se pueden deber a dos cuestiones fundamentales, como son el hecho de que tres cuartas partes del alumnado son repetidores; y que la mitad de ellos son alumnos/as inmigrantes con problemas de adaptación, aunque sin problemas en el lenguaje.

Aportando más información sobre el grupo clase, vamos a mostrar las estadísticas suministradas por la tutora del grupo durante las sesiones de evaluación del primer y segundo trimestre.



Se observa que es un grupo que tiene malos resultados académicos, puesto que sólo ningún alumno ha aprobado todas las asignaturas en el primer trimestre, y en el segundo, sólo lo ha hecho uno de ellos. De forma que se puede observar que la gran mayoría del alumnado ha suspendido cuatro o más de cuatro asignaturas tanto en el primer trimestre como en el segundo.

Respecto a cómo es comportamiento y actitud del grupo, vamos a mostrar algunas conclusiones a las que se llegaron, en las sesiones de evaluación, por parte del equipo docente de 1º D:

“Es un grupo muy malo, en mis clases no hacen nada de nada”.
(Profesor de Lengua Castellana y Literatura, 15 de Diciembre de 2008).

“Los resultados muestran el comportamiento del grupo y su falta de trabajo y de interés en las actividades” (Tutora del grupo, 15 de Diciembre de 2008).

“Creo que el problema es que se ha formado un grupo “bomba”, quiero decir que si se unen en un solo grupo a todos los repetidores puede pasar que el grupo explote”. (Profesora de Frances 15 de Diciembre de 2008).

“Además tenemos el problema de los alumnos de fuera, puesto que tienen un nivel muy bajo, se pierden en las explicaciones y empiezan a

hablar y molestar junto con el resto de compañeros". (Profesora de Inglés, 31 de Marzo de 2009).

De lo que se puede interpretar que el equipo docente está muy descontento con los resultados obtenidos por los alumnos/as, y por la actitud y comportamiento que tienen en sus clases. Estas informaciones son verificadas cuando analizamos la visión que tienen el alumnado sobre sí mismo. De manera que en las entrevistas aparecen citas como:

"A mi me han quedao' cinco, como a casi toda la clase". (E. A. 12 de Enero de 2009).

"Todos los profesores nos dicen que somos un grupo muy malo y que nos comportamos muy mal en las clases". (E.A. 19 de Enero de 2009).

"Es verdad que no estudiamos y que no hacemos los trabajos de clase. Y que hablamos mucho en clase". (E.A. 19 de Enero de 2009).

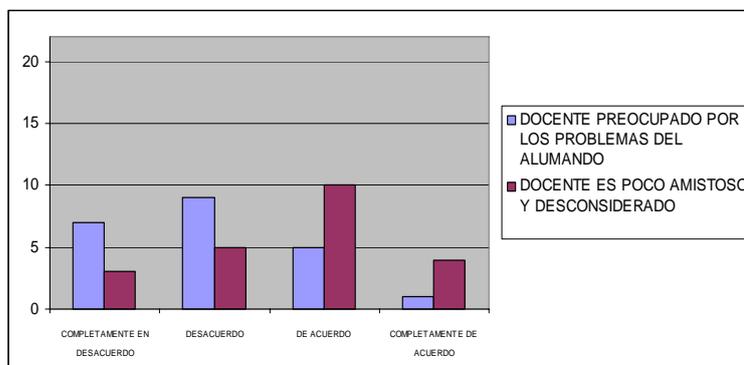
"En esta clase casi todos los días ponen un parte". (E.A. 4 de Marzo de 2009).

De esta forma, las opiniones de los profesores/as y de los alumnos/as son coincidentes en que en este grupo clase no existe ambiente de trabajo, que se obtienen malas notas y que existen situaciones o conductas anti-sociales o disruptivas, lo que influye negativamente en la convivencia y en las interacciones sociales del grupo clase.

- Percepción del alumnado sobre el docente (PASD).

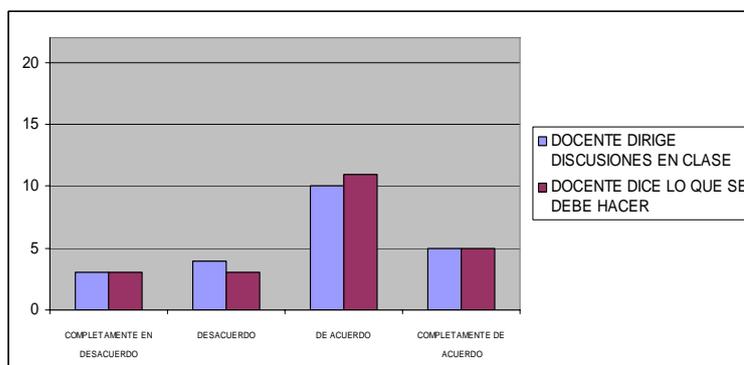
Para obtener información relevante acerca de lo que los alumnos/as opinan sobre su profesor, una vez avanzada la investigación, pasamos un cuestionario al

donde el alumnado respondió a cuestiones relativas a su percepción sobre la figura docente. Los datos obtenidos están plasmados en las siguientes gráficas:



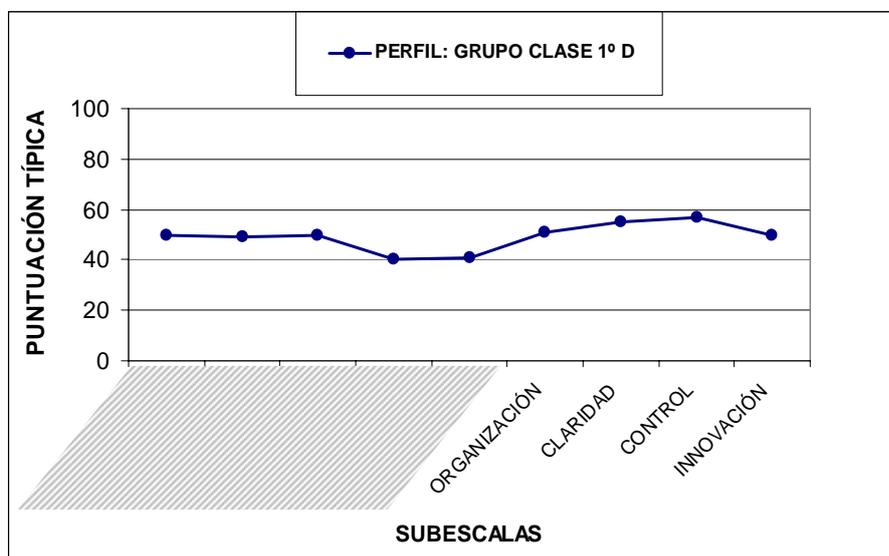
Se puede observar que la gran mayoría de alumnos/as no están de acuerdo en que el docente esté preocupado por los problemas del alumnado. Esto se une a que ellos opinan que el docente es poco amistoso y poco considerado con la situación de los alumnos/as de este grupo clase (C.A. 9 de Enero de 2009).

En otro sentido, se comprueba como aceptan que es el docente, quien con su actitud autoritaria y de distanciamiento hacia ellos, el que dirige todas las discusiones aparecidas durante las clases. Además, para la mayoría del alumnado, el docente es quien decide lo que se debe o puede hacer en clase y lo que no (C.A. 9 de Enero de 2009):



Una vez avanzado el segundo trimestre, se volvió a plantear al alumnado que opinara sobre la labor docente, en cuanto a si tenía o no controlada la clase. De esta

forma se le paso otro cuestionario (C.A. 2 de Marzo de 2009), cuyos resultados mostramos con esta gráfica:



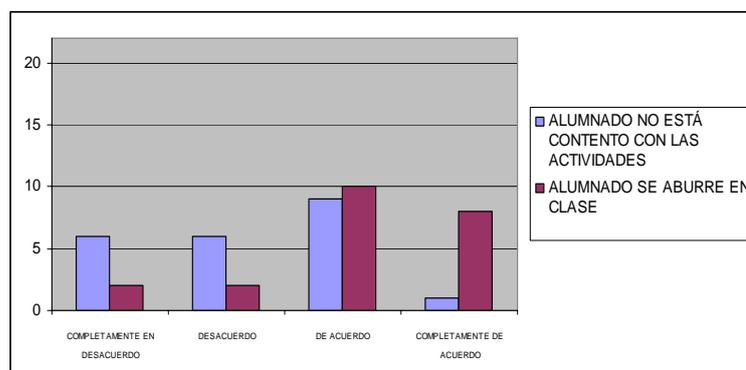
Se comprueba que el alumnado percibe de manera positiva la actuación del docente en cuanto a cómo está funcionando la clase. Puesto que otorga puntuaciones muy elevadas a ítems como la organización, la claridad y el control. Es decir que el docente tiene controlada la clase, puesto que hay claridad en cuanto a las normas propuestas y un control exhaustivo en su seguimiento y cumplimiento. Por lo que se ve como reconocen que en clase hay una buena organización.

De igual modo, valoran de forma positiva la innovación de las actividades propuesta por el docente durante las sesiones.

- Percepción del alumnado de la tarea (PAT): dificultad manifiesta, ausencia de respuesta, participación limitada, inseguridad en la ejecución.

Como hemos indicado anteriormente, atendiendo a las indicaciones del docente, las tareas que se han realizado en este grupo clase se han basado en la realización de actividades en las que el docente tenía el control de las mismas, con el objetivo de que el alumnado participe de manera ordenada y controlada y prevenir así la aparición de más conductas disruptivas.

Es ahora cuando mostramos cual es la visión que tiene el grupo-clase sobre las tareas que se realizan en Educación Física. Así, de las respuestas ante los cuestionarios podemos concluir que (C.A. 20 de Noviembre de 2008) no hay unanimidad en cuanto a la aceptación del alumnado sobre las actividades propuestas, puesto que doce de ellos no están de acuerdo con las actividades, y diez de ellos si lo están. En lo que si esta de acuerdo la mayoría del alumnado es en que se aburren en las actividades propuestas por el docente.



Estas opiniones quedan visibles durante las sesiones donde se puede observar que el grupo clase no participa de manera activa y motivada en la mayoría de actividades propuestas en las sesiones. Así, en un registro anecdótico el docente anoto:

“Otra vez he parado la actividad para explicarles que tienen que seguir las reglas y que han de participar de manera activa, sobre todo a las chicas que se quedan paradas y no intervienen en los juegos”. (R.A. 17 de Diciembre de 2008).

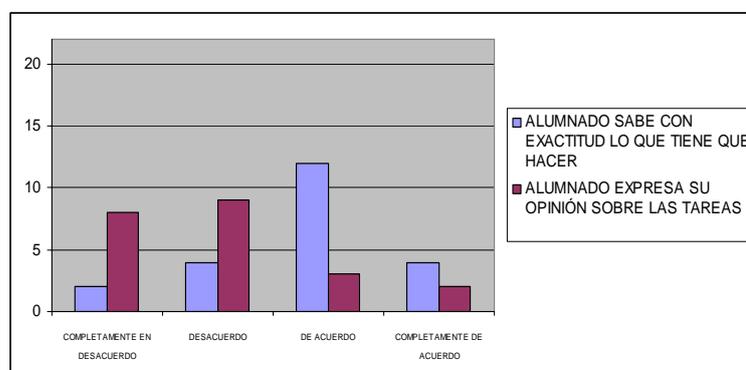
Esta realidad queda también reflejada en las respuestas de los alumnos/as en las entrevistas:

“No me gusta hacer deporte. Por eso no participo mucho en los juegos de la clase” (E.A. 9 de Enero de 2009).

“Yo lo que quiero es jugar a fútbol, el atletismo es un rollo” (E.A. 15 de Enero de 2009).

Podemos interpretar que el alumnado presenta alguna ausencia de respuesta ante las actividades propuestas y que su participación es muy limitada y escasa.

De esta forma, los alumnos/as reconocen que saben perfectamente qué actividades deben realizar (C.A. 15 de Enero de 2008):



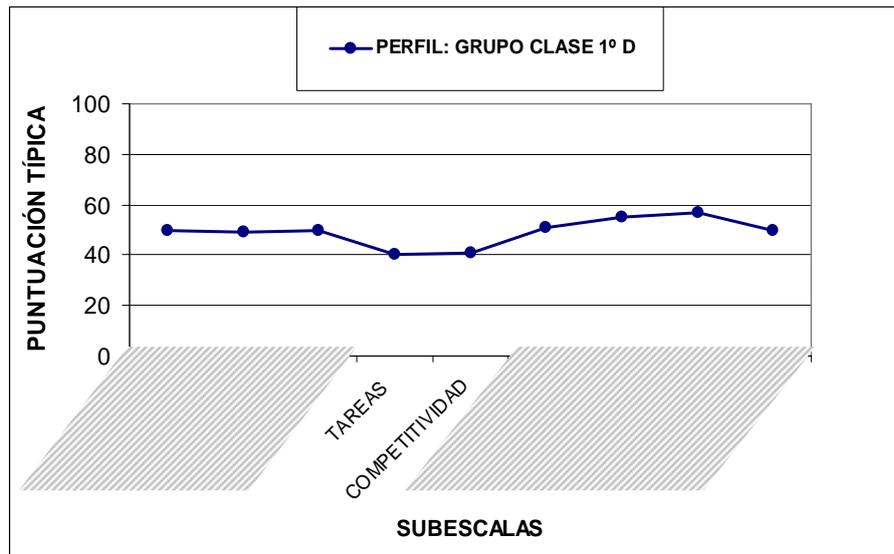
Pero como venimos observando, ellos también son conscientes de que no tienen la oportunidad de expresar su opinión en cuanto a la realización de unas actividades u otras. Estas respuestas son coincidentes con las encontradas en las entrevistas:

“Esto no me gusta, lo que yo quiero es jugar al fútbol todos los días”. (E. A. 15 de Febrero de 2009).

El docente es consciente de la situación y justifica:

“Todos los días me están pidiendo jugar a fútbol y yo les digo que no, que deben cambiar su actitud en clase y portarse mejor o no jugaran a fútbol en todo el año”. (R.A. 13 de Febrero de 2009).

Finalizando con la percepción que el alumnado tiene sobre la tarea, mostramos los resultados de otro cuestionario donde se le preguntaba si entre ellos existía competencia para hacer bien las tareas y si había rivalidad por sacar más notas que los demás (C.A. 2 de Marzo de 2009):



Se observa que las subescalas “tarea” y “competitividad” son las menos valoradas por los alumnos/as, por lo que se concluye que no dan mucha importancia a las tareas de clase y que no existe competitividad entre ellos para obtener mejores notas académicas.

Esta visión de los alumnos/as es compartida por el docente, pues en un registro anotó:

“Acabo de motivarles diciéndoles que el equipo que gane el juego tendrá un positivo y ellos siguen participando de manera desmotivada y sin ganas”. (R.A. 30 de Noviembre de 2008).

- Interacción del alumnado con docente (IAD).

Los primeros datos que nos informan sobre la relación del docente con el alumnado, los encontramos en unas respuestas del docente ante un cuestionario (C.P. 19 de Enero de 2009) donde el docente afirma que “está en desacuerdo en que en ocasiones haya falta el respeto al profesor, repitiendo lo que dice, haciendo muecas o poniéndole en ridículo”.

Pero reconoce que las situaciones o acciones que se dan en clase no del todo correctas puesto que en el mismo cuestionario reconoce: *“La marcha de la clase se ve interrumpida frecuentemente para llamadas al orden motivadas por acciones o palabras fuera de su sitio o improcedentes.”* (C.P. 19 de Enero de 2009).

De lo que se interpreta y se observa en las clases, que el alumnado no tiene falta de respeto a la figura del docente, pero que sí está toda la clase molestando continuamente, hablando y distrayéndose.

Por ello, y como venimos comentando a lo largo del presente informe, el docente no acepta la conducta del alumnado y reconoce que su relación con ellos no es muy fluida y positiva:

“Con 1º D no puedo mostrarme relajado y amistoso con ellos porque su comportamiento no es muy correcto. Prefiero ser más autoritario para tener un mayor control de la clase frenando las conductas disruptivas que puedan aparecer”. (D.C. 9 de Enero de 2009).

El alumnado es consciente del papel desempeñado por el docente:

“El profe´ nunca habla con nosotros, solo explica los ejercicios y nos regaña cuando no participamos”. (E.A. 15 de Enero de 2009).

“Es muy serio, nunca se ríe cuando pasa algo en la clase”. (E.A. 20 de Enero de 2009).

Esta falta de relación cordial se puede observar durante las sesiones donde docente y alumnado se reciben y se despiden de forma escueta, y no de manera efusiva:

“Tengo que reconocer que el grupo no me cae muy bien, no me participan en las actividades y lo que es peor, parece que sólo vienen para molestar en clase y discutir entre ellos” (D.C. 20 de Noviembre de 2008).

Por todo ello, en las clases se observa un ambiente tenso donde el docente se limita a explicar las actividades y corregir, de manera grupal, los errores en la ejecución del alumnado. Y donde los alumnos/as participan en las actividades con actitud de desgana y aprovechando cualquier situación para discutir entre ellos.

- Interacción del alumnado con el alumnado (IAA).

Después de toda la información analizada e interpretada, podemos observar que existe falta de respeto, situaciones de desprecio y maltrato entre los compañeros/as, puesto que durante las sesiones se pueden escuchar insultos entre ellos (O).

Esto es anotado en las hojas de registros anecdóticos del docente:

“Otra vez se han insultando. He parado la actividad y he sentado a los alumnos que se estaban faltando el respeto entre ellos y los he puesto a hacer actividades teóricas relacionadas con la sesión”. (R.A. 21 de Noviembre de 2008).

Estas situaciones de falta de respeto y de ausencia de un buen clima para la convivencia se iban agravando a medida que avanzaba el curso:

“Hasta en el último día del trimestre se están molestando entre ellos. He tenido que poner un parte a tres alumnos por insultar continuamente a un compañero”. (R.A. 17 de Diciembre).

Hemos de indicar que las situaciones que se vivían en clase estaban centradas en la aparición de conductas inapropiadas y que en algunos casos impedían el normal desarrollo de las actividades. Pero en ningún momento se han observado faltas de disciplina hacia el profesor. (O).

Lo que se observaba eran situaciones de disputas y enfrentamientos mutuos entre la mayoría de los alumnos/as, mediante insultos y desprecios, pero en ningún caso se ha dado ninguna acción donde haya existido violencia física, agresiones, o daños materiales a las instalaciones educativas (O).

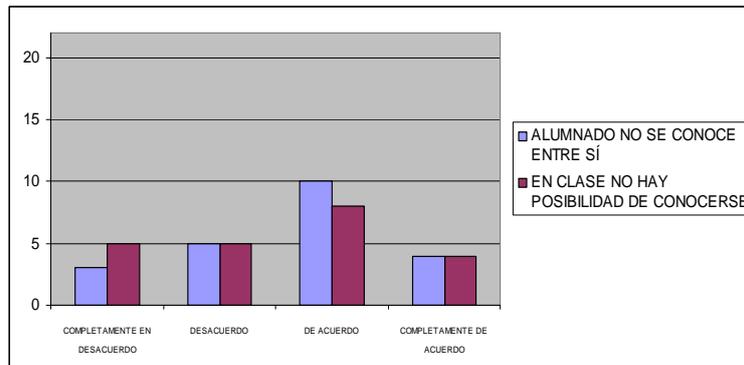
Al cuestionar al alumnado sobre su relación con los demás, dentro de la clase, y hacerles pregunta acerca de si sus compañeros son sus amigos o si le caen bien, tenemos respuestas como:

“Conozco a cinco compañeros del año pasado, estaban en otro curso y también repitieron como yo. Pero solo los conozco de vista”. (E.A. 1 de Octubre de 2008).

“En esta sólo tengo un amigo, los demás no me caen muy bien”. (E.A. 3 de Diciembre de 2008).

“Yo tengo las amigas en 1º A y en 1º B, no aquí”. (E.A. 4 de Diciembre de 2008).

Se comprueba que no existen muchos lazos de unión entre los alumnos/as. Esto queda también reflejado en las respuestas que dieron en un cuestionario (C.A. 20 de Noviembre de 2008):



Más de la mitad del alumnado afirma que los alumnos/as de este grupo clase no se conocen entre sí, y lo que es más relevante, están de acuerdo en que en la clase de Educación Física no existe un clima adecuado donde se den las condiciones necesarias para conocerse.

Esta realidad de ruptura social en el grupo-clase es apreciada por el docente durante las sesiones:

“Cada vez que digo: vamos a hacer grupos para el siguiente juego; tengo que terminar haciéndolos yo porque ellos son incapaces de agruparse con compañeros/as que ellos consideran que no son amigos suyos”. (R.A. 5 de Diciembre de 2008).

Por todo lo cual, podemos interpretar que no existen interacciones positivas entre los componentes del grupo-clase.

- Fricciones entre el alumnado (FEA): tensiones, disputas, incordios, molestias, rechazo, insultos.

Como se ha comprobado al explicar las interacciones entre los alumnos, en este punto del informe estamos en disposición de afirmar que existen grandes problemas en cuanto a la fricciones y disputas entre el alumnado de este grupo clase.

Pero para el docente este hecho tiene una gran importancia para el funcionamiento y la estabilidad de las relaciones sociales entre los compañeros/as, puesto que en un cuestionario respondió *“hay malas relaciones entre compañeros, no se ponen motes ridiculizadores, y que no hay enemistades o rechazos patentes”*. (C.P. 11 de Diciembre de 2008).

En este mismo cuestionario seguía indicando *“en esta clase se suceden frecuentemente insultos entre determinados niños”*. Aunque como hemos indicado con anterioridad, en otra respuesta el docente afirmaba: *“en esta clase no suceden frecuentemente agresiones físicas”*.

Queda claro que tras el análisis de toda la información podemos establecer que en este grupo clase existe un clima donde se suceden situaciones reales de fricción entre el alumnado. Aunque se observa que esas disputas son entre todos, es decir que no existen casos de victimización (O). Hecho que es muy importante para el profesor ya que respondió lo siguiente en un cuestionario (C.P. 11 de Diciembre de 2008): *“estoy en desacuerdo con que existan casos de victimización, es decir un niño al que se le hace la vida imposible, en este grupo clase”*.

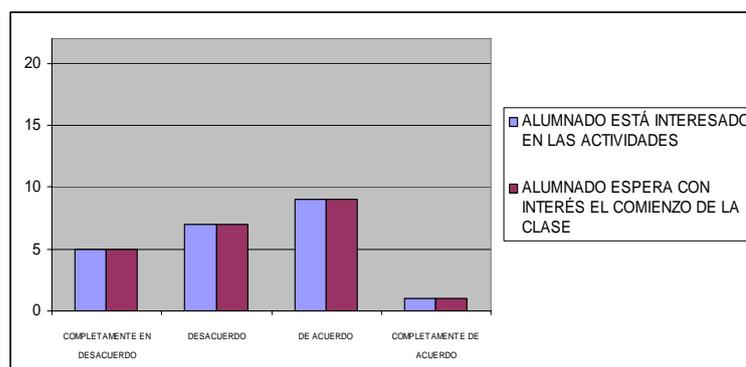
Para conocer un poco más acerca de las disputas y fricciones que tienen los alumnos/as durante la clase de Educación Física, preguntamos a los demás docente del grupo y obtuvimos las siguientes respuestas:

“Se pelean continuamente, no paran de hablar, de levantarse en clase...”
(Profesora de Ciencias Sociales, 15 de Diciembre de 2008).

“En mi clase molestan e incordian durante toda la hora” (Profesor de Ciencias Naturales, 25 de Marzo de 2009).

- Motivación del alumnado (MA): entusiasmo, participación, implicación, agrado, entusiasmo.

Para interpretar si el alumnado está motivado o no en las clases de Educación Física le planteamos una serie de preguntas relacionadas con su visión de la asignatura, de las respuestas obtenemos (C.A. 20 de Noviembre de 2008):

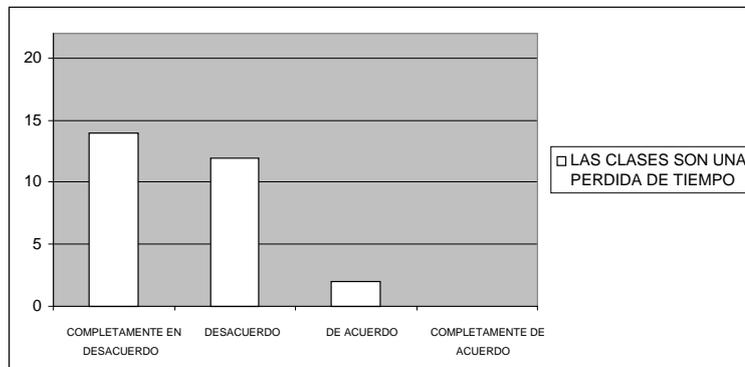


Lo primero a destacar es que más de la mitad (doce de veintidós) de los alumnos están en desacuerdo con que las clases de Educación Física son interesantes. Como tampoco están de acuerdo en que esperen con interés el comienzo de las sesiones.

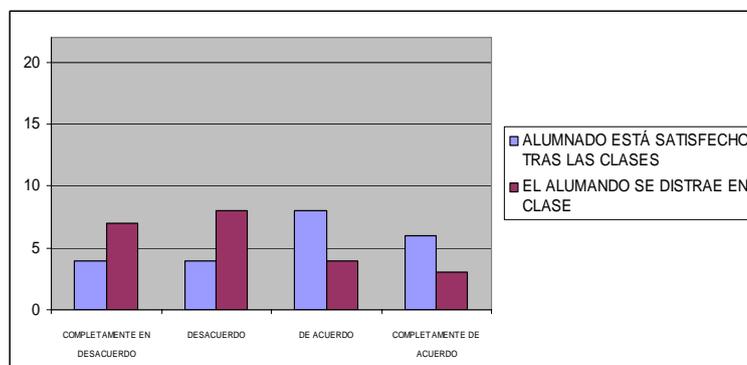
Ante esto el docente reconoció en un cuestionario que: “*existen algunos alumnos que no muestran el más mínimo interés por el trabajo en clase.* (C.P. 15 de Enero de 2009). Esto se observa durante las clases, cuando de manera continua, todos los días, dos o tres alumnos se quedan sentados sin practicar actividad física. Este hecho queda constatado en las anotaciones del diario de campo del docente:

“No todos los alumnos participan, casi todos los días tengo dos o tres alumnos/as que no hacen actividad, bien porque no traen el vestuario deportivo o bien porque me comentan que no se encuentran bien o están enfermos”. (D.C. 27 de Noviembre de 2008).

En otro sentido, y aunque la mayoría del alumnado no vea interesantes las clases, en la siguiente gráfica se observa como para la gran mayoría las clases de Educación Física no son una pérdida de tiempo (C.A. 20 de Noviembre de 2008):



De igual forma, la mayor parte del alumnado se siente satisfecho tras la realización de las clases. Aunque reconoce su actitud negativa en clase cuando la gran mayoría de ellos opinan que se distraen durante las sesiones (C.A. 20 de Noviembre de 2008):



De lo que se interpreta que el alumnado no espera con interés el inicio de la clase, pero una vez comenzada, ellos reconocen que no son una pérdida de tiempo y que se sienten satisfechos con las actividades que realizan, aunque reconocen que se distraen durante las sesiones.

Respecto a la distracción del alumnado en las clases, el docente respondió en un cuestionario: *“Hay un nivel alto de impulsividad, hiperactividad y falta de concentración en las tareas, en esta clase.”* (C.P. 15 de Enero de 2009).

Respecto a la distracción del alumnado en las clases, el docente respondió en un cuestionario: *“Hay un nivel alto de impulsividad, hiperactividad y falta de concentración en las tareas, en esta clase.”* (C.P. 15 de Enero de 2009).

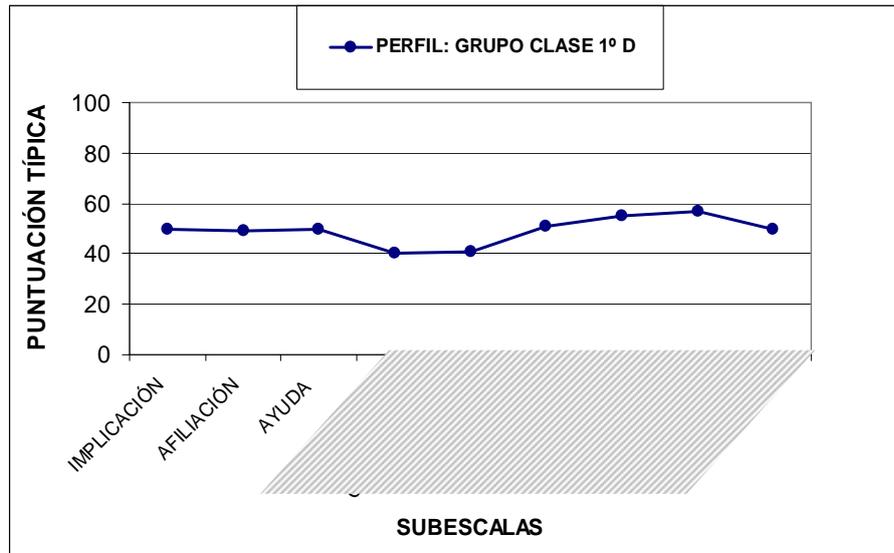
“He parado la actividad para decir a los alumnos/as deben participar en las actividades de una manera más motivada o suspenderán la asignatura”. (R.A. 20 de Noviembre de 2008).

■ **El ambiente de aula (AA):**

En esta categoría nos ha surgido tras la recopilación de datos e informaciones referidas a la inexistencia de cohesión grupal que hay en esta clase y a las relaciones malas sociales que hemos encontrado al analizar el ambiente o clima de aula.

- Cohesión grupal (CG): aceptación, intervención conjunta, afiliación, ayudas.

Para tener información acerca de la cohesión grupal, preguntamos al alumnado, mediante un cuestionario (C.A. 2 de Marzo de 2009), acerca de si pensaban que si entre ellos se ayudaban y apoyaban durante las sesiones de Educación Física:



En este sentido, y teniendo en cuenta las tres primeras subescalas (implicación, afiliación y ayuda) que corresponden a la dimensión referida a las *Relaciones* existentes entre los alumnos/as del grupo-clase, se observa que las tres han obtenido la misma puntuación por parte del alumnado. Dejándose ver que su puntuación no ha sido muy elevada (cuarenta y nueve puntos sobre cien posibles), es decir que el alumnado considera que están poco implicados en las actividades de la clase y que no sienten mucha afiliación con sus compañeros/as de clase.

Esta información viene a completar la que nos apareció a principio de curso en las entrevista al alumnado donde pudimos concluir que se trataba de un grupo-clase en el que sus componentes no se conocen entre sí.

Continuando con el análisis de gráfica, podemos ver que la subescala “ayuda” tampoco es muy valorada por el grupo, pues son conscientes de que cuando están participando en las tareas, no colaboran y se ayudan entre ellos. Este hecho ya fue constatado por el docente cuando analizó las relaciones existentes entre sus alumnos:

“En este juego de cooperación han acabado jugando de manera individual, a ver quien hacía más puntos, cuando el objetivo era que todos hicieran los puntos entre todos”. (R.A. 4 de Marzo de 2009).

Ente esta situación de inexistencia de cohesión grupal el docente, tras una reflexión previa, anotó lo siguiente en su diario de campo:

“En 1º D debería trabajar más juegos de cooperación y colaboración, para que todos participen y se ayuden entre todos. Pero cuando lo hago los juegos siempre acaban de la misma forma: peleándose entre ellos y jugando de manera individual”. (D.C. 26 de Noviembre de 2008).

Estas situaciones de ruptura de grupo se han apreciado durante todo el curso, pues durante las sesiones se observan situaciones en las que cada alumno/a iba a lo suyo y no se preocupaba de lo que estaban haciendo los demás compañero/as. (O).

Ante esto, el docente pregunto a la tutora si ella era consciente de la situación del grupo-clase, a lo que le respondió:

“Si en tutoría cada vez que quiero tratar un tema tengo que esperar un rato para que se callen. Intento hacer actividades grupales donde tengan que dar su opinión y ponerse de acuerdo con los demás, pero siempre acaban dando voces y discutiendo...”.

- Relaciones sociales en el aula (RSA).

Por todo ello, se observa y se comprueba, atendiendo a las respuestas del alumnado a diferentes cuestionarios, que las relaciones sociales en el aula son negativas.

Para mostrar más información acerca de las relaciones sociales existentes en este grupo, hemos utilizado el “sociograma” como instrumento de recogida de información, puesto que mediante él, hemos podido interpretar las uniones o lazos

de influencia y de preferencia que existen entre los alumnos/as. Los resultados del sociograma quedan plasmados en la siguiente figura donde se muestran los veintidós componentes del grupo clase (mediante números dentro de los círculos) y a quién han dado su voto como mejor amigo (indicado con flechas):

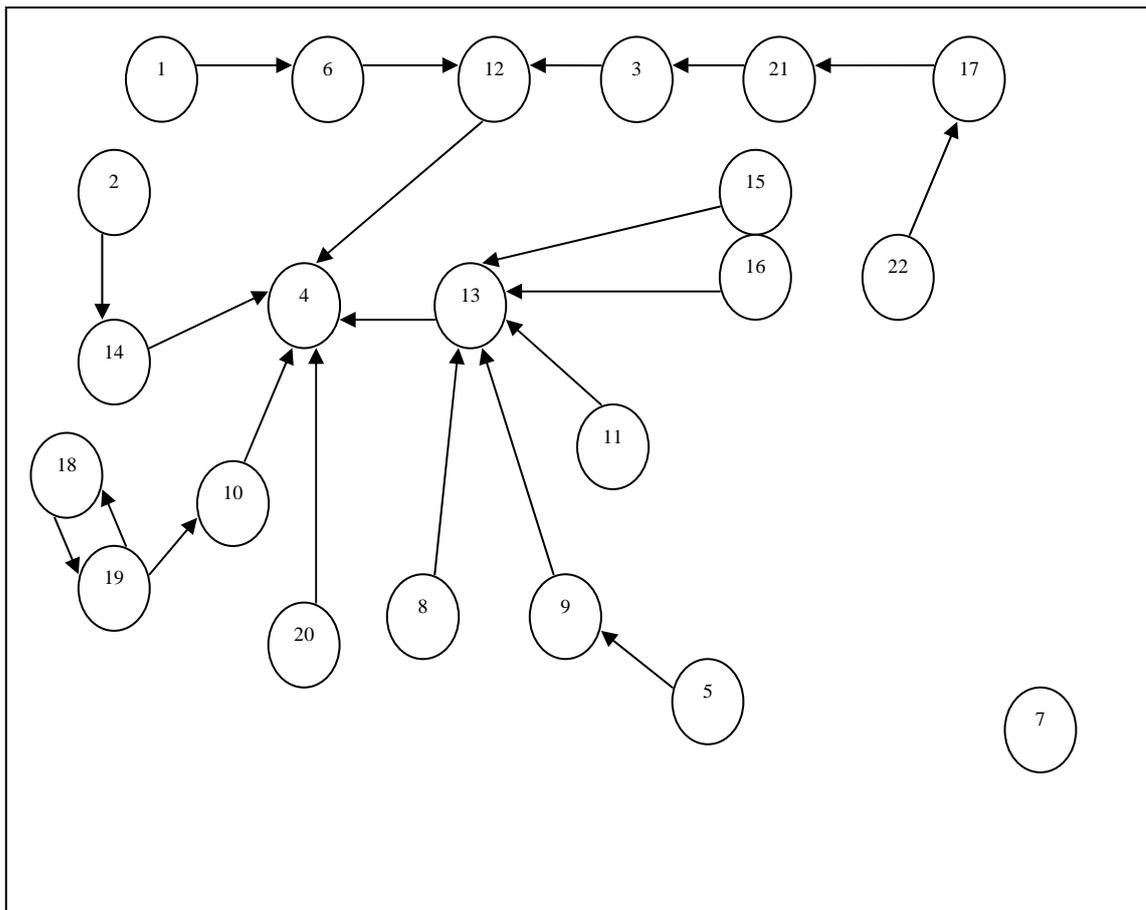


Figura 4.2. Resultados del sociograma de grupo nº 2 (1º D).

Lo primero que podemos destacar es que hay dos alumnos con cuatro y cinco elecciones, de lo que se puede concluir que existen dos líderes claro en el grupo. También se comprueba que no hay “grupitos” independientes, es decir que no hay estructura social de grupo, sino que casi todos eligen como amigo a uno de los líderes del grupo clase.

De lo que se interpreta que no existen relaciones fluidas y continuas entre todos los componentes del grupo clase. Sino que se observa la inexistencia de cohesión grupal en esta clase.

■ **Contexto (C):**

Al igual que ocurriera en el grupo clase nº 1, hemos de indicar que en el informe común (punto 4. 2. 1. Informe común) se detalla el contexto social y físico en el que está ubicada esta clase, pues se especifican las características generales del centro educativo, las características ambientales de la clase y los materiales e instalaciones utilizados durante las sesiones de Educación Física.

Por lo que en esta categoría comentaremos la información que hemos obtenido acerca de la influencia o la relación de la familia de los alumnos de este grupo clase.

- Implicación familiar (IFAM).

Para la obtención de los primeros datos, preguntamos a la tutora del grupo-clase la cual en una entrevista nos decía:

“En la primera reunión con los padres y madres sólo han venido siete madres”

“Muchas veces llamo a los padres para informarles acerca del mal comportamiento de su hijo en el centro y no me cogen el teléfono, o bien cuando cerramos una cita, no aparecen”.

De lo que podemos extraer que los alumnos/as de este grupo clase no tienen mucho respaldo por parte de la familia para ayudarles en sus estudios o problemas en el centro educativo.

Estas primeras impresiones eran ratificadas durante las sesiones de evaluación donde los profesores del grupo decían:

“Cuando mando tareas para casa es un desastre, nadie las trae hechas”.
(Profesor de Ciencias Sociales, 16 de Diciembre de 2008).

“Muchos días no traen ni los libros, no se como les dejan salir de casa sin la mochila para venir al instituto”. (Profesor de Lengua Castellana y Literatura, 25 de Marzo de 2009).

De lo que se interpreta que los alumnos/as de este grupo clase no viven en un ambiente familiar muy adecuado, donde les motiven y exijan que estudien y se comporten de manera adecuada en el centro educativo. Puesto que como se observa, no cuentan con la ayuda y el apoyo de sus padres en la realización de las tareas que llevan para casa.

4. 2. 4. INFORME DEL GRUPO-CLASE Nº 3.

El informe de investigación correspondiente a este grupo-clase está dividido en tres grandes apartados o categorías generales: *aspectos referidos al docente*, *aspectos referidos al alumnado y ambiente de aula*. Además, cada una de las cuales está subdividida en diferentes sub-categorías que han ido emergiendo a medida que iban apareciendo los datos y los íbamos codificando y triangulando entre sí.

El grupo-clase nº 3 pertenece al segundo nivel de Educación Secundaria Obligatoria, concretamente tercer curso. En el centro educativo, este grupo es 3º A y lo componen un total de veintiséis alumnos/as, de los cuales dieciséis son chicos y diez son chicas, además del profesor.

- **Aspectos referidos al docente (D):**

Antes de especificar y detallar los aspectos referidos al docente en relación con el grupo-clase nº 3, queremos recordar que en el informe general se han especificado cuales son las características personales del docente y su percepción sobre sí mismo. Puesto que son datos comunes a todos los grupos clase. A continuación pasamos a detallar la información obtenida en esta categoría del informe:

- Percepción del docente sobre el alumnado (PDSA).

Durante las primeras sesiones, lo primero que se observa es que se trata de un grupo donde hay tres alumnos/as que no practican actividad física (O).

“La primera impresión que me ha dado es que se trata de un grupo normal, tiene veintiséis alumnos, pero hay un alumno y dos alumnas que no han traído ropa deportiva y no han practicado ninguna de las cuatro sesiones que llevamos hasta ahora” (D.C. 2 de Octubre de 2008).

Se puede observar que son alumnos/as que participan activamente en las actividades propuestas y que no existen situaciones de falta de respeto hacia el docente ni conductas disruptivas (O).

“No creo que tenga muchos problemas de disciplina en 3º A, aunque hay tres o cuatro alumnos que son muy habladores y se pasan la clase bromeando con sus compañeros”. (D.C. 20 de Octubre de 2008).

A medida que se iban sucediendo las sesiones, las primeras impresiones del docente se iban afianzando. De manera que durante todo el trimestre, los tres alumnos/as no han realizado ni una sola de las sesiones realizadas en Educación Física. Respecto a los alumnos habladores, encontramos frases como:

“He tenido que llamar la atención a estos tres alumnos dos veces seguidas, para que se callasen cuando yo estoy explicando la actividad a realizar”. (R. A. 28 de Octubre de 2008).

Como se observa, se trata de un grupo donde algunos de sus componentes hablan mucho entre sí (O). Hecho que no molesta al docente cuando estén ejecutando las actividades, pero que si es un problema cuando están hablando al mismo tiempo que lo hace el docente. De esta forma el docente les indico durante una sesión:

“Lo que no se puede permitir es que habléis en el momento en el que yo tengo que explicaros otra actividad”. (R.A. 25 de Noviembre de 2008).

Salvando estos pequeños detalles, el docente considera que se trata de un buen grupo, esto es lo que se puede interpretar atendiendo las respuestas del profesor en los cuestionarios:

“Estoy en desacuerdo con que hay poco ambiente de trabajo, orden y concentración en esta aula.” (C.P. 5 de Noviembre de 2008).

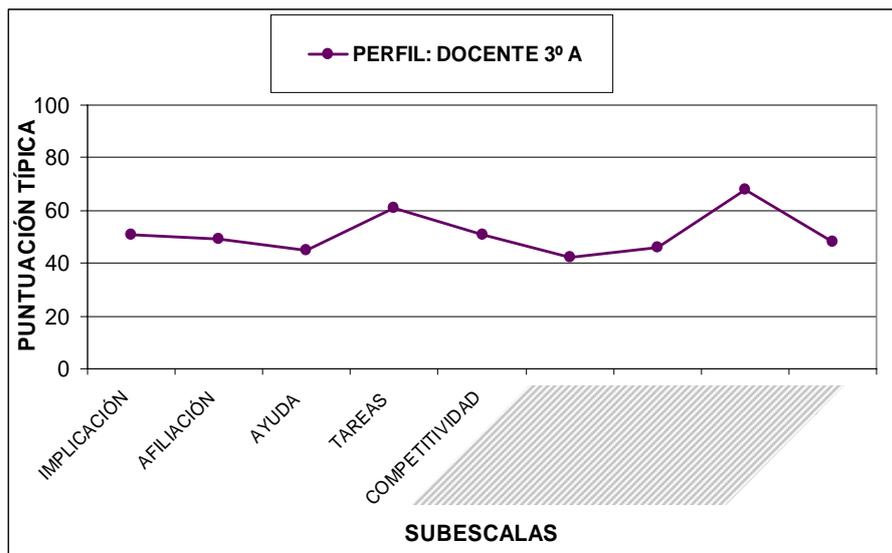
Aunque cabe decir que esta visión del docente es referida hacia los contenidos y actividades de tipo práctico. Puesto que en las actividades y contenidos teóricas el docente tiene claro que el grupo no trabaja y no estudia:

“Quince de los veintiséis exámenes están en blanco”. (R.A. 16 de Diciembre de 2008).

De este modo, el docente percibe de manera positiva al alumnado puesto que considera que son buenos alumnos:

“Impartir docencia en esta aula no es difícil puesto que considero que los problemas personales del alumnado no son muy graves.” (C.P. 5 de Noviembre de 2008).

A medida que iban pasando los meses de investigación, se iban sucediendo los cuestionarios para la obtención de información. Puesto que el docente tenía un mayor conocimiento del grupo y de sus alumnos que al principio de curso. De esta forma, se paso un cuestionario donde el docente debía responder a cuestiones referidas al clima de aula, propiciándonos más datos acerca de la percepción que tiene sobre el grupo-clase y las relaciones existentes entre sus componentes (C.P. 21 de Enero de 2009). Las respuestas del docente las mostramos en la siguiente gráfica donde se muestran 9 subescalas, pero que en este punto sólo atenderemos a las 5 primeras.



Comenzamos analizando las tres primeras subescalas: implicación, afiliación y ayuda, que integran la dimensión referida a las *Relaciones* existentes entre los alumnos/as del grupo-clase. De las tres, a la que el docente da mayor puntuación es a la de “afiliación”, considerando que los alumnos/as se sienten cómodos y bien integrados en este grupo-clase. Además, percibe que el alumnado muestra implicación en la realización de las tareas propuestas. Pero otorga poca puntuación a la subescala “ayuda”, pues consideran cada uno se preocupa por realizar su actividad sin atender a lo que está haciendo el compañero/a.

De lo que se interpreta que el docente ve que en el grupo existe afiliación entre sus componentes y que no existen problemas de disciplina, a excepción de casos puntuales y con alumnos concretos:

“Es un grupo bueno, existe buena relación entre la mayoría de las chicas y de los chicos, sólo tres o cuatro me han dado algún problema de disciplina”.
(D.C. 19 de Diciembre de 2008).

Respecto a la dimensión de *Autorrealización*, compuesta por las subescalas “tareas” y “competitividad”, indicamos que el docente percibe que los alumnos dan mucha importancia a las tareas que realiza pero que no compiten los unos con los otros para obtener buenas puntuaciones.

Podemos interpretar que el docente considera que se trata de un grupo clase donde no existen muchos problemas de comportamiento, donde hay buenas relaciones sociales entre ellos, y donde tiene tres alumnos/as exentos y cuatro o cinco muy revoltosos y habladores. Respecto al trabajo y al rendimiento en las tareas, son buenos en las actividades prácticas pero no en las teóricas:

“Sólo han aprobado diez alumnos/as el examen teórico”. (D.C. 19 de Diciembre de 2008).

- Estrategias de enseñanza (EE): metodología.

En cuanto a la metodología empleada por el docente en este grupo clase, hemos de comenzar mostrando las intenciones metodológicas que van a ser las referencias en la actuación didáctica del docente, las cuales aparecen en la Programación de Departamento: *incrementar el tiempo de compromiso motor y fisiológico de los alumnos/as*: los grupos serán poco numerosos, la actuación de tipo simultánea, eficiencia en la comunicación de las tareas...; *disminuir la tasa de conductas disruptivas*: control de la actuación de los alumnos/as, clima de aula de afecto y confianza, intolerancia ante conductas de menosprecio, agresividad...; y *evitar situaciones de riesgo*: actividades con diferentes niveles de dificultad según capacidad, control de los espacios de juego y de los materiales...

Estas proposiciones metodológicas se cerraron en una reunión de departamento producida a principios de Septiembre, donde se concluyó:

“En estos grupos de segundo nivel de la ESO es importante que los alumnos/as vayan adquiriendo autonomía en la realización de actividades física, de manera que de manera vayan desarrollando valores relacionados con la actividad física saludable”.

Ante estas premisas generales, el docente, una vez conocidas las características específicas del grupo clase, concreto y adapto su estrategia metodológica:

“En este grupo lo que interesa es que los alumnos acaben el curso teniendo autonomía en la realización de actividades, por lo que desde el principio de curso pondré un práctica estilos de enseñanza participativos, socializadores y cognoscitivos”. (D.C. 20 de Octubre de 2008).

Mediante la puesta en práctica de estas estrategias metodológicas se observa que los alumnos/as están motivados en la realización de actividades y proponiendo juegos para ser llevados a la práctica (O). Así, el alumnado ve de manera positiva que ellos puedan participar en la elección de las actividades:

“En las clases podemos dar nuestra opinión acerca de las actividades y podemos elegir cuales queremos hacer”. (E.A. 4 de Noviembre de 2008).

De esta forma se observa como en clase, los alumnos siempre están organizados en pequeños grupos y están continuamente proponiendo actividades o variables a las tareas propuestas por el docente (O).

A medida que avanza el curso se observa como se aumenta la autonomía del alumno/a en las clases. De esta forma, el docente a través de los estilos de enseñanza participativos, hace que sean los alumnos/as los que preparen y den las clases de Educación Física.

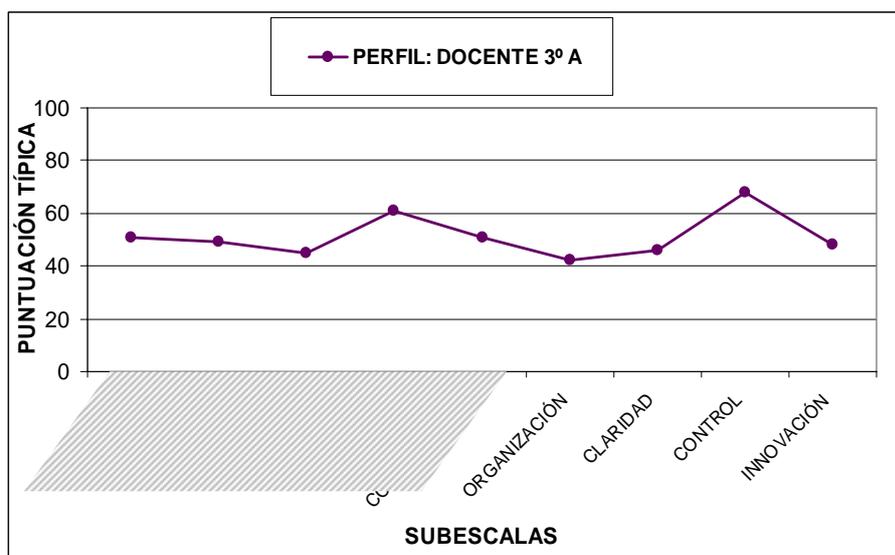
“Para la semana que viene, mi grupo tenemos que dar la clase de Flexibilidad”. (E.A. 3 de Marzo de 2009).

“Estamos preparando la sesión de Fuerza para presentarla el próximo martes” (E.A. 10 de Marzo de 2009).

Esta metodología es valorada positivamente por el docente:

“Veo como el alumnado que da la clase esta algo nervioso, pero como la dan en grupos, unos se apoyan en otros. Respecto a los alumnos/as que reciben las clases, están tranquilos y en silencio, porque saben que la semana que viene ellos serán los que realizarán el rol de docentes”. (R.A. 10 de Marzo de 2009).

Teniendo en cuenta esta metodología empleada por el docente, se le ha preguntado por cómo valora él la metodología empleada durante este curso en este grupo clase. Para ello, respondió a diferentes preguntas en un cuestionario (C.P. 19 de Enero de 2009), cuyas respuestas están reflejadas en la siguiente gráfica:



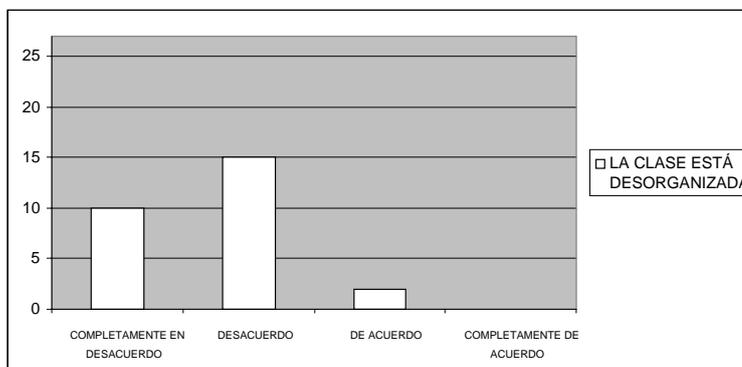
Analizando la gráfica, observamos que la subescala a la que el docente ha otorgado mayor puntuación ha sido a la de “control” puesto que considera que para poner un práctica una metodología basada en el desarrollo de la autonomía del alumnado es fundamental tener bien controlada la clase, con normas muy específicas acerca de lo que pueden o no pueden hacer durante las sesiones.

El docente otorga una menor puntuación a las subescalas “organización” y “claridad” puesto que opina que como en muchos en las clases no existe mucha organización y claridad en las actividades propuestas, dado que son los alumnos los que proponen alguna de las actividades.

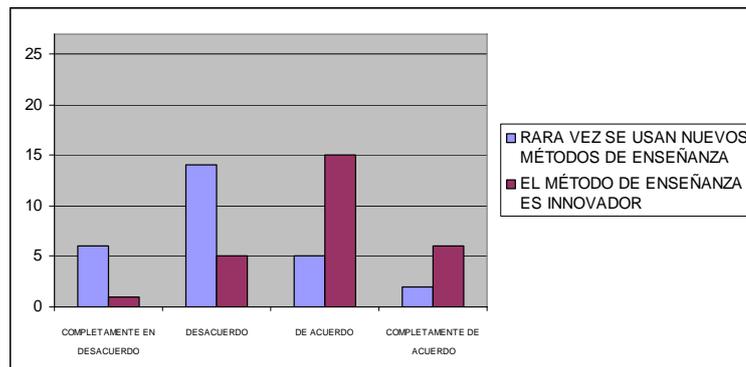
“Esta sesión esta siendo un poco liosa, porque el grupo no ha explicado bien los ejercicios a realizar por sus compañeros” (R.A. 10 de Marzo de 2009).

“En esta unidad didáctica: “La condición física saludable” las sesiones están siendo un poco desorganizadas y las tareas a realizar no están quedando muy claras. Soy consciente de ello, pero lo importante es que ellos sean los que preparen la clase y las actividades que deben ejecutar sus compañeros”. (D.C. 17 de Marzo de 2009).

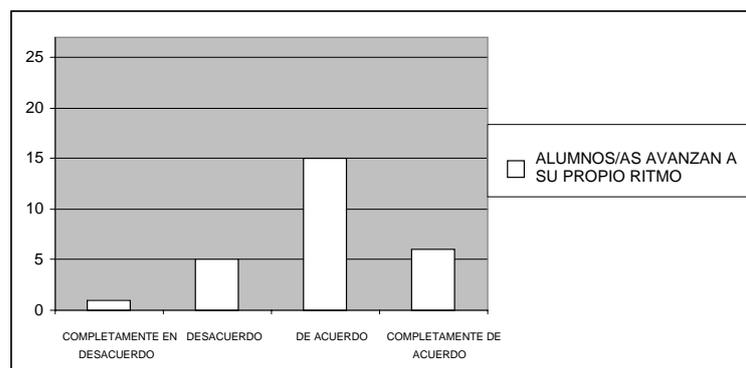
Aunque esta visión del docente no es compartida por la gran mayoría del alumnado quienes están en desacuerdo con que la clase de Educación Física esté desorganizada (C.A. 15 de Enero de 2009):



Comentando la subescala de la “innovación”, comprobamos como el docente opina que no está introduciendo tareas innovadoras en este grupo-clase, pues otorga a esta categoría poca puntuación. Aunque para el alumnado, este hecho de ser participes y adoptar el rol de docente si es muy novedoso y así lo reflejan en sus respuestas en los cuestionarios (C.A. 15 de Enero de 2009):



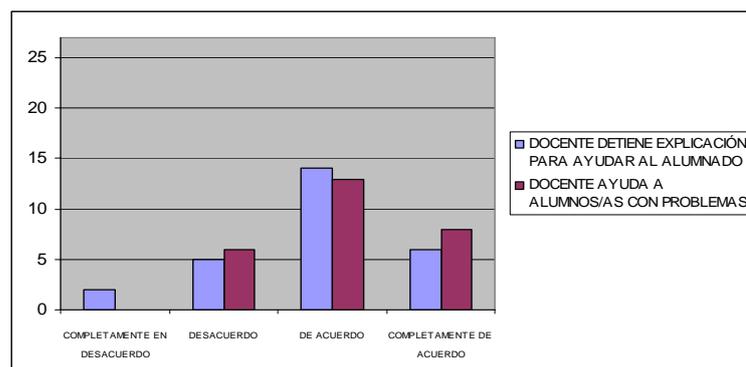
La metodología aplicada por el docente, está bien vista por la gran mayoría del alumnado quién considera que durante las clases de Educación Física cada alumno/a tiene la posibilidad de avanzar a su propio ritmo de aprendizaje (C.A. 15 de Enero de 2009):



- Interacción del docente con el alumnado (IDA): enfrentamientos, tensión encubierta, favoritismo, antagonismo, disconformidad, motivación, mensajes de ánimo, valoración de la relación.

A la hora de analizar la interacción del docente con el alumnado, es interesante comprobar cómo se dirige a los alumnos/as a la hora de informarles sobre como han realizado la ejecución de los ejercicios propuestos. Destacamos esta perspectiva porque nos ha aportado mucha información acerca de las relaciones e interacciones del docente con sus alumnos/as.

En este sentido, cuando preguntamos a los alumnos por la actuación del docente durante las clases, tenemos los siguientes datos (C.A. 20 de Noviembre de 2008):



De forma que la gran mayoría del alumnado esta de acuerdo en que el docente se muestra cercano y ayuda a los alumnos/as que tengan problemas durante la ejecución de los ejercicios, al mismo tiempo que reconocen que detiene la explicación para explicar nuevamente la actividad a aquellos que no lo estén realizando correctamente.

Estos datos se ratifican con las opiniones dadas por los alumnos/as en las entrevistas:

“Siempre está dando vueltas por el gimnasio y hablando con nosotros”.
(E.A. 17 de Noviembre de 2008).

“A mi nunca me ha dicho lo que estoy haciendo mal o bien”. (E.A. 20 de
Noviembre de 2008).

*“Si, nos corrige cuando lo hacemos mal. Por ejemplo te coge la raqueta
y te dice como debes agarrarla...”* (E.A. 24 de Noviembre de 2008).

Respecto a esto el docente reconoce que durante las sesiones ofrece un conocimiento de resultados de individual y específico, siempre que le sea posible:

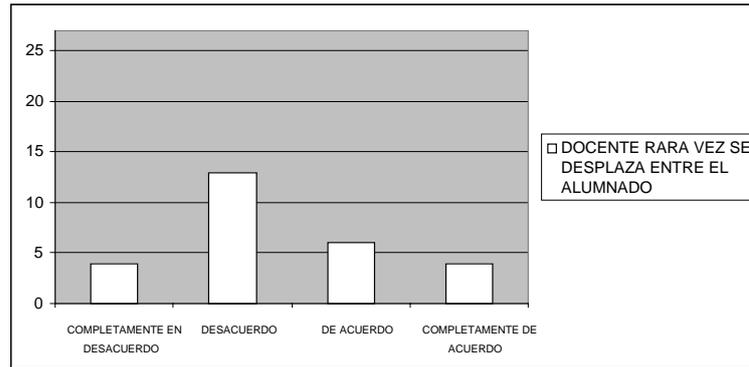
*“En esta clase hay mucha diferencia de nivel entre el alumnado, por ello
no puedo limitarme a realizar correcciones de manera genérica, sino que
he de decir a cada uno cómo debe hacerlo para mejorar y avanzar”.*
(C.D. 1 de Diciembre de 2008).

En este sentido, el docente aplica un conocimiento de resultados específico, de manera que durante las sesiones se suelen oír frases del docente como:

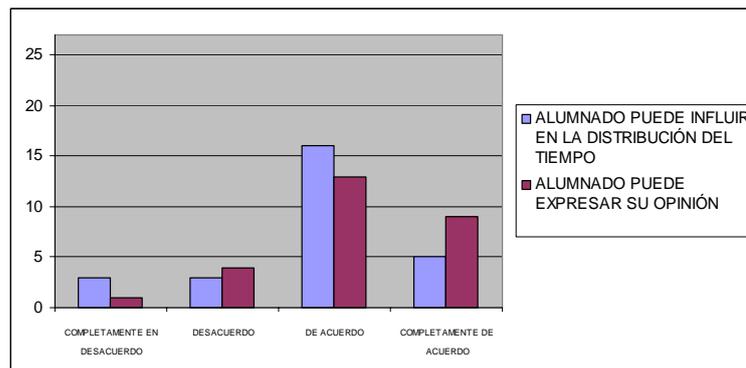
“Tienes que golpear la pelota justo cuando este encima de tu cabeza”.

“Prueba juntando más tus brazos”.

De esta forma el alumnado se siente apoyado por el docente puesto que según sus respuestas en un cuestionario, podemos decir que la gran mayoría de ellos reconocen que el docente para la actividad de clase cuando el grupo no ha entendido algo y que ayuda a los compañeros/as que no han sabido realizar la actividad, de forma que se acerca a ellos para explicárselo nuevamente (C.A. 20 de Noviembre de 2008):



Por todo ello el alumnado se siente cómodo en la relación con el docente puesto que según ellos, tienen la oportunidad de hablar con él y expresar sus opiniones acerca de las actividades que van a realizarse o que han realizado en clase (C.A. 20 de Noviembre de 2008):



Por ello, una amplia mayoría esta de acuerdo en que el docente les deja expresar su opinión sobre las actividades y que esas opiniones son tenidas en cuenta a la hora de poner en práctica los ejercicios. De forma que tenemos opiniones como:

“Si, nosotros proponemos las actividades que queremos realizar”. (E.A. 20 de Enero de 2009).

“La semana pasada mi grupo y yo planificamos la sesión entera y la pusimos en práctica”. (E.A. 3 de Marzo de 2008).

De esta forma, interpretamos que existe una interacción positiva entre el docente y la mayoría del alumnado. Decimos la mayoría porque hemos comprobado que tres alumnos/as afirman que su relación con el docente no es buena. Este hecho es conocido por el docente quién reconoció:

“Con los tres alumnos/as exentos no tengo ninguna relación, cada vez que hablo con ellos para motivarles y preguntarles porque no hacen actividad física se quedan callados y no expresan su opinión”. (D.C. 15 de Diciembre de 2008).

Así, en los registros anecdóticos realizados por el docente durante las clases encontramos afirmaciones como:

“Es la sexta sesión consecutiva que no practican actividad física. Les he dado actividades de tipo teórico para que las realicen durante la sesión”. (R.A. 27 de Noviembre de 2008).

En la interpretación del docente ante este comportamiento encontramos que opina que estos alumnos están desmotivados para la práctica de Educación Física (O). Cuando en las entrevistas se les pregunta a estos alumnos por sus actuaciones en clase y su relación con el docente, ellos responden:

“No me llevo mal ni bien con el profe´ lo que pasa es que no quiero hacer gimnasia” (E. A. 24 de Noviembre de 2008).

“En verdad no hago deporte por no ponerme el chándal” (E. A. 27 de Noviembre de 2008).

De lo que se interpreta que los alumnos/as exentos no tienen mala visión acerca de su relación con el docente, sólo que no les motiva o gusta practicar actividad física.

- **Aspectos referidos al alumnado (A):**

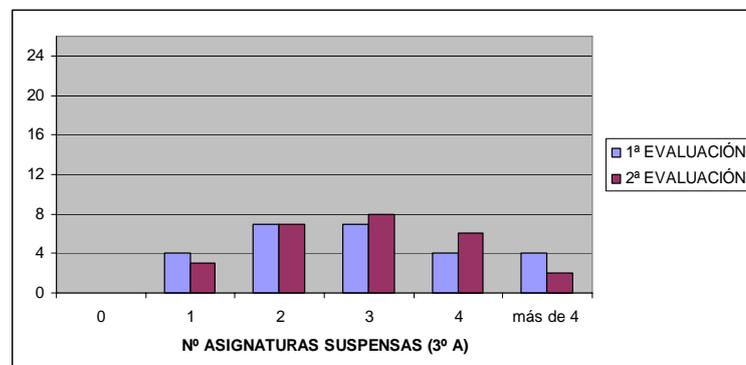
- Características del alumnado y su percepción sobre sí mismos. (CPA).

Como ya se ha indicado, el grupo-clase está compuesto por un total de veintiséis alumnos/as, de los cuales dieciséis son chicos y diez son chicas. Donde hay dieciséis componentes con catorce años de edad, y diez alumnos con quince años, los cuales son repetidores.

Atendiendo a las percepciones del docente, podemos decir que se trata de un grupo donde sus componentes presentan un buen comportamiento, a excepción del comportamiento de los repetidores:

“Como pensaba desde el principio de curso, en esta clase sólo existe un comportamiento inadecuado por parte de los alumnos/as repetidores, que son los que más hablan y además algunos de ellos no quieren practicas actividad física”. (D.C. 4 de Diciembre de 2008).

Aportando más información sobre el grupo clase, vamos a mostrar las estadísticas suministradas por el tutor del grupo durante las sesiones de evaluación del primer y segundo trimestre.



Se observa que es un grupo que no tiene muy buenos resultados académicos, puesto ninguno de ellos ha aprobado todas las asignaturas en los durante los dos primeros trimestres del curso. De manera que a la gran mayoría de los alumnos/as le han quedado dos, tres y hasta cuatro asignaturas de media durante el presente curso. Esta realidad ya la apreciaba el docente cuando en el examen teórico de Educación Física sólo aprobaron diez de los ventiséis alumnos/as.

Respecto a cómo es comportamiento y actitud del grupo, vamos a mostrar algunas conclusiones a las que se llegaron, en las sesiones de evaluación, por parte del equipo docente de 3º A:

“Es un grupo que no trabaja, el ritmo lo están marcando los repetidores que son los que menos ganas de trabajar tienen”. (Profesor de Ciencias Naturales, 17 de Diciembre de 2008).

“El problema de los repetidores es que me han dicho que el año que viene cumplen los dieciséis y que van a dejar los estudios, por eso no están trabajando ni estudiando”. (Tutora del grupo, 17 de Diciembre de 2008).

“En mis clases hablan mucho y hacen poco”. (Profesora de Inglés, 26 de Marzo de 2009).

De lo que se puede interpretar que el equipo docente no está muy contento con los resultados obtenidos por los alumnos/as, ni por la actitud, ni comportamiento que tienen en sus clases. Estas informaciones son verificadas cuando analizamos la visión que tienen el alumnado sobre sí mismo. De manera que en las entrevistas aparecen citas como:

“Me han quedado cinco pero me da igual el año que viene voy a dejar los estudios” (E. A. 12 de Enero de 2009).

“Yo ya tengo los dieciséis, así que el curso que viene no tengo que venir al instituto” (E.A. 19 de Enero de 2009).

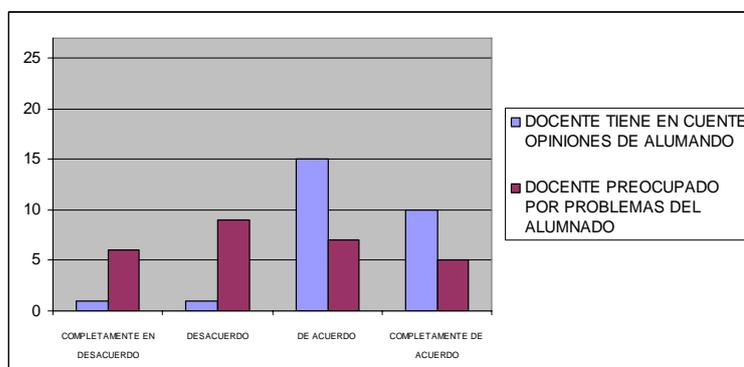
De esta forma, las opiniones de los profesores/as y de los alumnos/as son coincidentes en que en este grupo clase existe poco ambiente de trabajo, que se obtienen malas notas.

Ente estas informaciones, sobre la marcha del alumnado en las demás asignaturas, el docente interpretó:

“Esta claro que este grupo estudia poco, así que les haré exámenes prácticos en lugar de teóricos. Porque cuando hay actividades prácticas si que las realizan a excepción de los tres alumnos/as exentos”. (D.C. 18 de Diciembre de 2008).

- Percepción del alumnado sobre el docente (PASD).

Para obtener información relevante acerca de lo que los alumnos/as opinan sobre su profesor, una vez avanzada la investigación, pasamos un cuestionario al donde el alumnado respondió a cuestiones relativas a su percepción sobre la figura docente. Los datos obtenidos están plasmados en la siguiente gráfica:

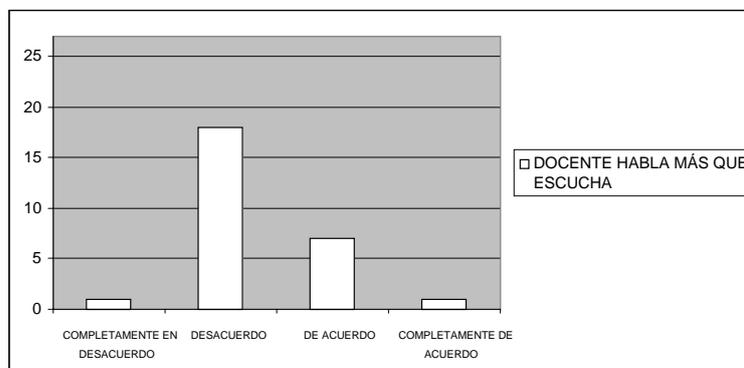


Se puede observar que la gran mayoría de alumnos/as opinan que el docente tiene en cuenta las opiniones dadas por ellos durante las clases. Se comprueba que

son conscientes de que en las clases pueden participar, proponer actividades e incluso adoptar el rol como docentes en algunas sesiones.

Donde no existe unanimidad es en lo referente a si el docente se preocupa o no por los problemas del alumnado, pues la mitad de ellos opinan que si lo hace y la otra mitad dice que no esta de acuerdo en que el docente se preocupe por lo que le pase al alumnado.

En otro sentido, la gran mayoría del grupo esta en desacuerdo con el hecho de que el docente hable más que escucha (C.A. 8 de Enero de 2009):

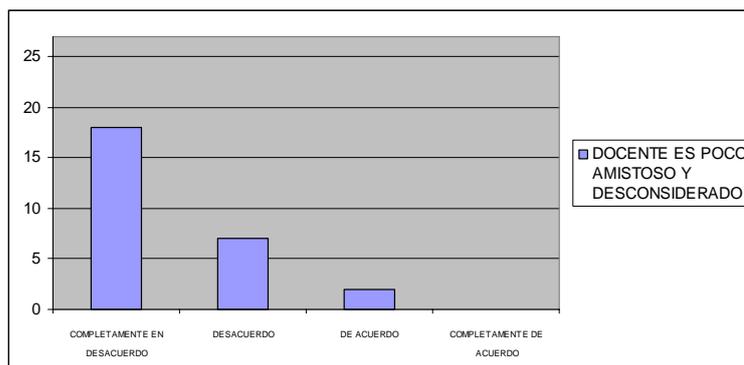


Esto queda un poco más claro cuando atendemos a las respuestas de las entrevistas:

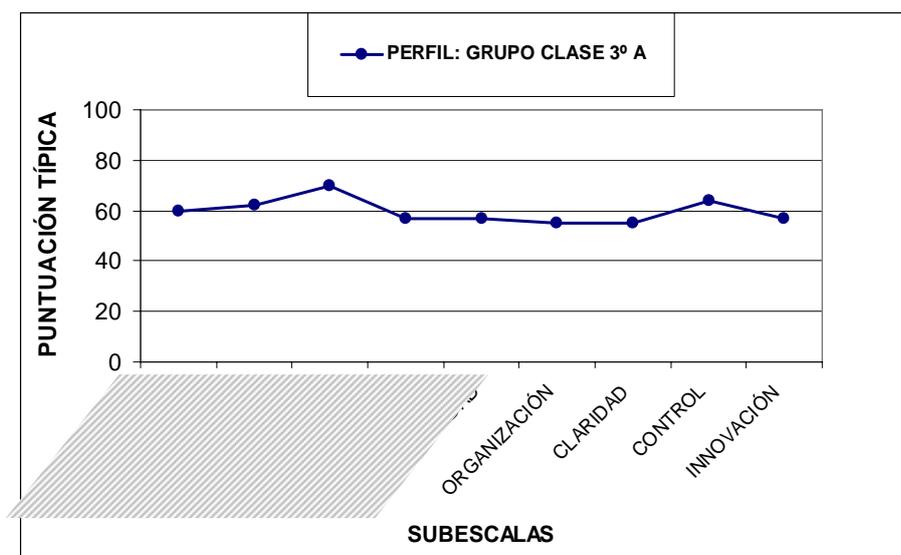
“El profe´ nos escucha y nos atiende cuando le preguntamos algo sobre la asignatura” (E.A. 25 de Noviembre de 2008).

“Además siempre se para a hablar con nosotros, el otro día nos corrigió nuestra sesión de Velocidad durante un recreo...” (13 de Enero de 2009).

Por lo que casi la totalidad del alumnado esta totalmente en desacuerdo o en desacuerdo con que el docente es poco amistoso y desconsiderado en el trato con ellos (C.A. 8 de Enero de 2009):



Ya avanzado el segundo trimestre, se volvió a plantear al alumnado que opinara sobre la labor docente, en cuanto a si tenía o no controlada la clase. De esta forma se le paso otro cuestionario (C.A. 2 de Marzo de 2009), cuyos resultados mostramos con esta gráfica:



Se comprueba que el alumnado ha otorgado las puntuaciones más bajas a las subescalas “organización” y “claridad”, considerando que las clases no están muy bien organizadas y que falta claridad en cuanto a las tareas a ejecutar:

“Cuando un grupo da la sesión hay momentos que no se sabe bien lo que tenemos que hacer”. (E. A. 3 de Marzo de 2009).

“El otro día la sesión fue un lío, nadie sabíamos que juegos teníamos que realizar”. (E.A. 20 de Marzo de 2009).

“No, cuando da la sesión el profe´ ya no es igual, ahí si queda claro lo que tenemos que hacer”. (E.A. 20 de Marzo de 2009).

Es decir que perciben cierta sensación de desorden y descontrol en las clases cuando sus compañeros/as son los encargados de realizar la sesión. Esta realidad es reconocida y asumida por el docente:

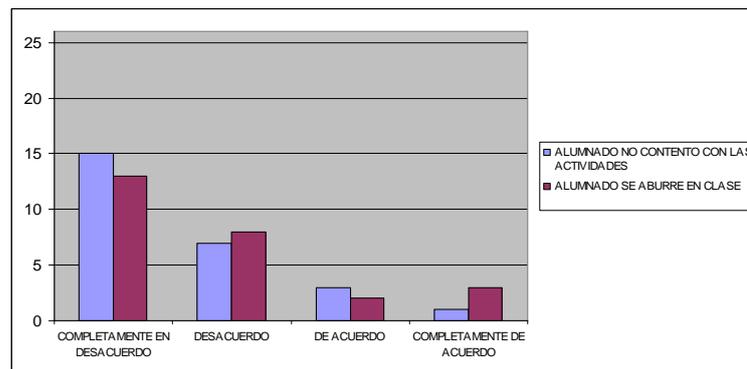
“Se que en muchas clases los alumnos/as se pierden, pero cuando vayan avanzando las sesiones todo irá mejor porque los grupos que dan la clase tendrán mas recursos para manejar a sus compañeros/as” (D.C. 20 de Marzo de 2009).

Siguiendo con el análisis de la gráfica anterior, podemos observar la elevada puntuación que tiene la subescala “control” por lo que los alumnos/as asumen que aunque en ocasiones la clase este desorganizada, el docente tiene lo tienen todo controlado, puesto que hay claridad en cuanto a las normas propuestas y un control exhaustivo en su seguimiento y cumplimiento. Donde no valoran de forma tan positiva al docente es en la innovación, pues opinan que podría proponer más actividades y juegos nuevos en clase.

- Percepción del alumnado de la tarea (PAT): dificultad manifiesta, ausencia de respuesta, participación limitada, inseguridad en la ejecución.

Como hemos indicado anteriormente, atendiendo a las indicaciones del docente, las tareas que se han realizado en este grupo clase se han basado en que grupos de alumnos/as sean los que propongan las actividades, diseñando diferentes sesiones y que las expliquen y desarrollen en las clases de Educación Física. Todo ello con el objetivo de que vayan adquiriendo cada vez más autonomía en la práctica, el diseño y la planificación de actividades físicas.

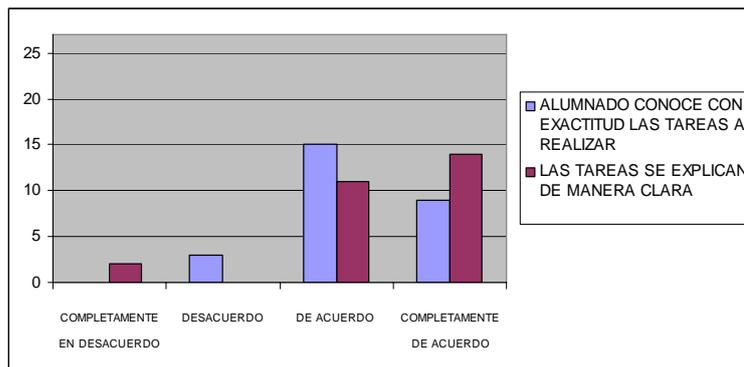
Es ahora cuando mostramos cual es la visión que tiene el grupo-clase sobre las tareas que se realizan en Educación Física. Así, de las respuestas ante los cuestionarios podemos concluir que (C.A. 20 de Noviembre de 2008) la gran mayoría del alumnado dicen que están en desacuerdo con que ellos no estén contentos en clase y que no comparten la afirmación de que se aburren durante las sesiones:



Estas opiniones quedan visibles durante las sesiones donde se puede observar que el grupo clase participa de manera activa y motivada en la mayoría de actividades propuestas en las sesiones. Así, en un registro anecdótico el docente anoto:

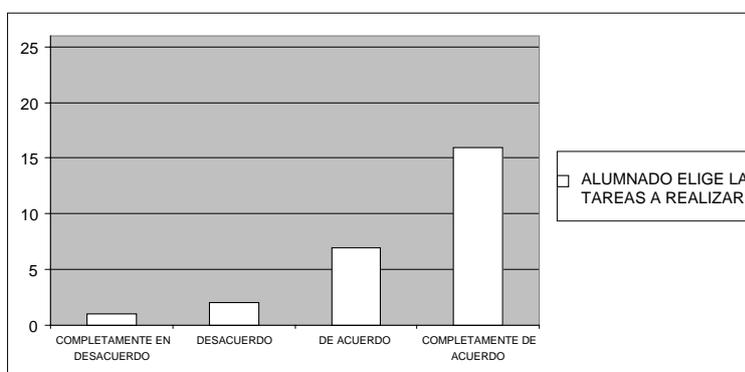
“A excepción de los tres alumnos/as exentos, el resto esta participando en todas las actividades de clase”. (R.A. 27 de Noviembre de 2008).

Otra información sobre la visión que tiene el alumnado sobre las tareas, la encontremos en los cuestionarios (C.A. 20 de Noviembre de 2008), donde la gran mayoría de ellos esta de acuerdo en que saben lo que tienen que hacer en clase y que las tareas están explicadas de manera clara.

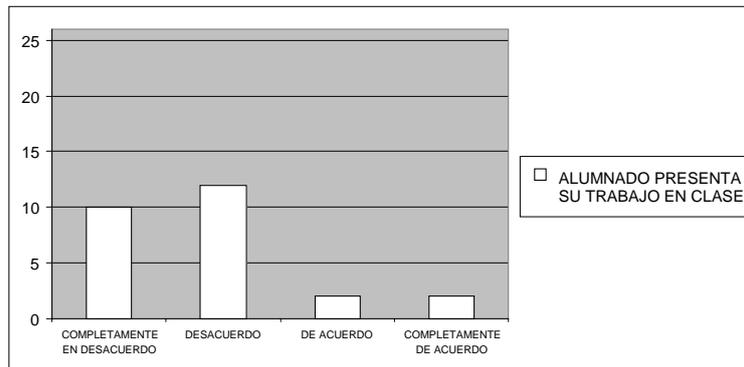


Interpretando que estas opiniones están relacionadas con el docente, es decir que afirman que las actividades están claramente explicadas cuando están propuestas por el profesor. No ocurre lo mismo cuando las actividades son propuestas por sus compañeros/as, tal y como vimos con anterioridad.

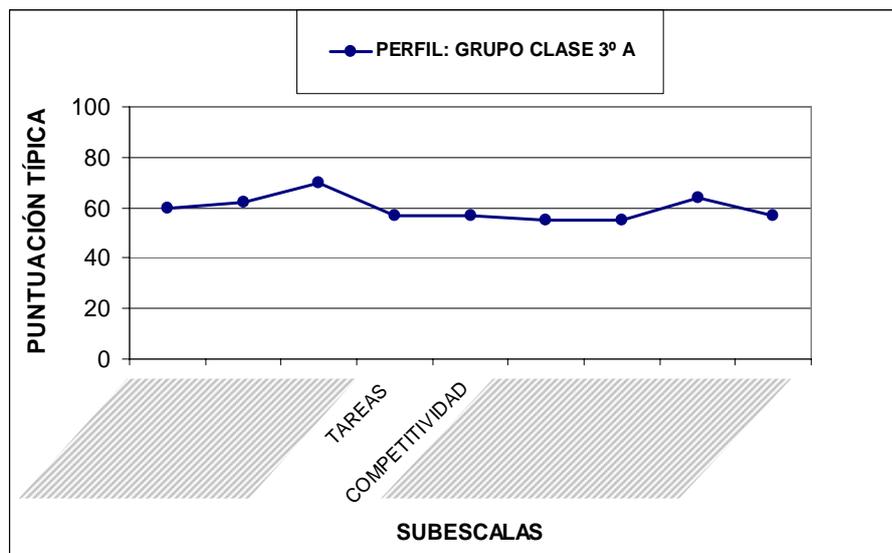
De manera que en otro cuestionario realizado en el mes de marzo de 2009, los alumnos seguían opinando que el docente les da la oportunidad de que elijan qué tarea pueden o quieren realizar durante las sesiones:



De igual modo que la gran mayoría del alumnado está acuerdo o completamente de acuerdo en que pueden presentar sus trabajos y actividades en las clases (C.A. 20 de Noviembre de 2008):



Finalizando con la percepción que el alumnado tiene sobre la tarea, mostramos los resultados de otro cuestionario donde se le preguntaba si entre ellos existía competencia para hacer bien las tareas y si había rivalidad por sacar más notas que los demás (C.A. 2 de Marzo de 2009):



Se observa que las subescalas “tarea” y “competitividad” son unas de las menos valoradas por los alumnos/as, por lo que se concluye que no dan mucha importancia a las tareas de clase y que no las hacen para sacar notas, si no para divertirse.

Esta visión de los alumnos/as es compartida por el docente:

“En 3º A los alumnos/as no se esfuerzan al máximo en las actividades, sólo las hacen para divertirse. No existe un ambiente en el que se exijan mayor rendimiento para sacar más notas académicas”. (D.C. 9 de Diciembre de 2008).

Esta interpretación queda justificada cuando en los exámenes teóricos sólo aprobaron diez alumnos/as.

- Interacción del alumnado con docente (IAD).

Los primeros datos que nos informan sobre la relación del docente con el alumnado, los encontramos en unas respuestas del docente ante un cuestionario (C.P. 30 de Octubre de 2008) donde el docente afirma que *“está en desacuerdo en que en ocasiones haya falta el respeto al profesor, repitiendo lo que dice, haciendo muecas o poniéndole en ridículo”*.

Por ello, y como venimos comentando a lo largo del presente informe, el docente acepta y respeta al alumnado y viceversa. Esta relación de cordialidad se puede observar durante las sesiones donde no aparece ningún tipo de actitud negativa del alumnado hacia el docente, ni del docente hacia el alumnado. A excepción de la relación que tiene el docente con los alumnos/as exentos, con los que apenas habla durante las sesiones.

“Les acabo de entregar las actividades teóricas a los exentos para que las realicen durante este trimestre y me las entreguen al final del mismo”. (R.A. 8 de Enero de 2009).

Respecto a la relación con el resto de alumnos/as del grupo clase, el docente opina:

“El grupo me cae bien, pero hay algunos alumnos/as repetidores a los que debo estar mandándoles callar continuamente”. (C.D. 10 de Noviembre de 2008).

En las clases se observa un ambiente distendido donde el docente plantea los juegos o actividades y el alumnado las realiza. Sólo existe algo de tensión por parte del docente cuando tiene que explicarles la siguiente actividad, puesto que debe mandar a callar a varios alumnos/as varias veces seguidas:

“Estoy perdiendo mucho tiempo al explicar los ejercicios porque hay alumnos que no se callan y tengo que estar continuamente regañándoles”. (R.A. 30 de Noviembre de 2008).

Aunque estas interrupciones no suponen un aspecto tan negativo para el docente puesto que, en una respuesta en un cuestionario afirmó que *“no está de acuerdo con que la marcha de la clase se interrumpe frecuentemente para llamadas al orden motivadas por acciones o palabras fuera de su sitio o improcedentes por parte del alumnado”* (C.P. 2 de Febrero de 2009).

Por parte del alumnado, tal y como venimos viendo en el informe, podemos decir que tienen una buena relación con el docente, de igual forma lo podemos comprobar en las respuestas de las entrevistas:

“Me cae bien, habla con nosotros durante toda la clase”. (E. A. 15 de Marzo de 2009).

“Se interesa por nosotros, nos pregunta cómo llevamos la sesión que debemos dar en las clases” (E. A. 9 de Marzo de 2009).

En este sentido, encontramos que el docente en su cuaderno de campo anotó la siguiente afirmación:

“Intento mostrarme cercano al alumno/a porque están en primero y los veo un poco perdidos”. (D.C. 27 de Octubre de 2008).

- Interacción del alumnado con el alumnado (IAA).

En este grupo clase se puede observar que no existe ninguna falta de respeto ni de maltrato entre los compañeros/as, puesto que durante las sesiones no se oye ningún insulto ni menosprecio entre ellos (O.).

Al cuestionar al alumnado sobre su relación con los demás, dentro de la clase, y hacerles pregunta acerca de si sus compañeros son sus amigos o si le caen bien, tenemos respuestas como:

“En esta clase conozco a muchos compañeros de cuando estábamos en 1º y 2º de ESO” (E.A. 1 de Octubre de 2008).

“Me llevo bien con todos menos con los repetidores”. (E.A. 1 de Diciembre de 2008).

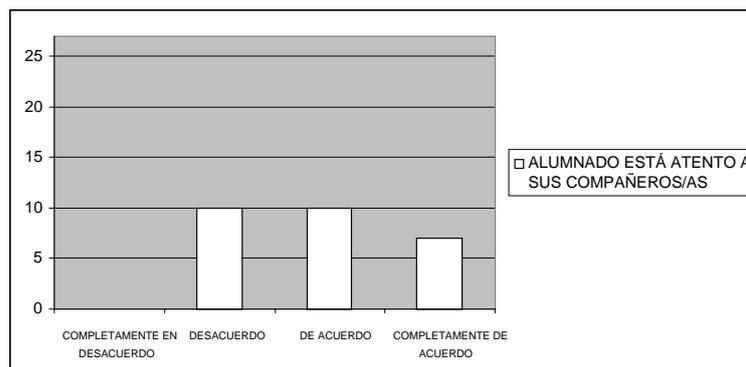
Esta visión del alumnado es la misma que hemos podido observar durante las sesiones de Educación Física, donde el alumnado siempre se sitúa en dos grandes grupos: por un lado el de los repetidores, y por otro el de los alumnos no repetidores. Se comprueba como los repetidores siempre se ponen juntos, tanto cuando el docente está explicando una actividad como cuando se agrupan para la realización de los ejercicios (O).

Esto también lo detecto el docente quien anotó en su registro anecdótico:

“Han salido cuatro grupos para dar las sesiones prácticas: dos formados por alumnos/as no repetidores y otros dos formados por los repetidores” (R.A. 13 de Enero de 2009).

A pesar de la existencia de subgrupos dentro del grupo clase, se observa que existen buenas relaciones entre los alumnos/as, aunque no son muy fluidas y espontáneas (O).

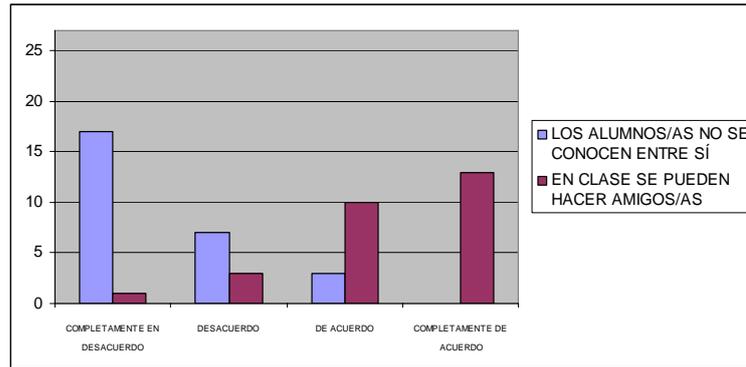
Esta interpretación se ratifica si tenemos en cuenta las respuestas del alumnado en un cuestionario (C.A. 20 de Noviembre de 2008), donde se le pregunto si creían que entre ellos había diálogo en la realización de las actividades:



Se comprueba que tres cuartas partes del alumnado esta de acuerdo o completamente de acuerdo en que se prestan atención entre ellos cuando hablan. Para interpretar este resultado, podemos atender a una anotación del registro anecdótico del docente:

“Aunque haya dos grandes grupos dentro de la clase, cuando propongo una actividad grupal, no tienen ningún problema en hablar entre ellos y ponerse de acuerdo”. (R.A. 13 de Enero de 2009).

Por lo tanto las relaciones grupales son buenas pero no idóneas o perfectas, lo cual puede ser debido a la existencia de dos grupos diferenciados: los repetidores y los no repetidores. (O). Esto se puede comprobar en las respuestas del alumnado ante los cuestionarios (C.A. 20 de Noviembre de 2008):



El alumnado considera que no es cierta la afirmación de que los alumnos/as de este grupo clase no se conocen entre sí. Al mismo tiempo que opinan que en las sesiones de Educación Física se dan las condiciones y situaciones adecuadas para poder hacer amigos y que en las clases.

- Fricciones entre el alumnado (FEA): tensiones, diputas, incordios, molestias, rechazo.

En este punto del informe estamos en disposición de afirmar que no existen grandes problemas en cuanto a la fricciones y disputas entre el alumnado de este grupo clase. Como se ha comprobado, al explicar las interacciones entre los alumnos. Esto se comprueba en las respuestas del alumnado en las entrevistas:

“Con los repetidores no me llevo mal, lo que pasa es que no me junto mucho con ellos”. (E.A. 16 de Diciembre de 2008).

“En los recreos siempre estoy con los compañeros que tenía el año pasado en 2º de ESO” (E.A. 3 de Febrero de 2009).

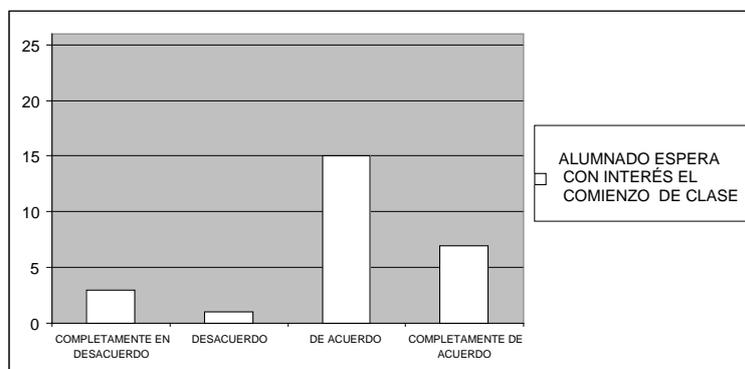
“Para hacer los grupos en clase siempre nos ponemos los mismos, los que nos conocemos del año pasado en esta clase.Si claro los repetidores”. (E.A. 5 de Febrero de 2009).

Como dijimos antes y ratifican ahora los alumnos, hay dos grandes grupos en clase, pero para el docente este hecho no tiene una gran importancia para el funcionamiento y la estabilidad de las relaciones sociales entre los compañeros/as, puesto que en un cuestionario respondió *“no hay malas relaciones entre compañeros, no se ponen moteles ridiculizadores, y que no hay enemistades o rechazos patentes”* (C.P. 11 de Diciembre de 2008). Además otra respuesta relacionada con al anterior fue que *“en esta clase no suceden frecuentemente agresiones físicas o insultos violentos entre determinados niños y otros compañeros.”*

Queda claro que tras el análisis de toda la información podemos establecer que ha existido ninguna situación en la que se hayan dado muestras reales de situaciones de fricción entre el alumnado. Hecho que no es muy importante para el profesor ya que respondió lo siguiente en un cuestionario: *“estoy en desacuerdo con que existan casos de victimización, es decir un niño al que se le hace la vida imposible, en este grupo clase”.* (C.P. 11 de Diciembre de 2008).

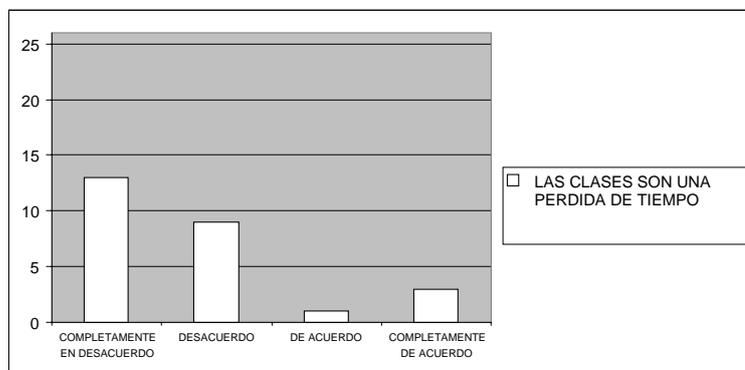
- Motivación del alumnado (MA): entusiasmo, participación, implicación, agrado, entusiasmo.

Para interpretar si el alumnado está motivado o no en las clases de Educación Física le planteamos una serie de preguntas relacionadas con su visión de la asignatura, de las respuestas obtenemos (C.A. 20 de Enero de 2009):

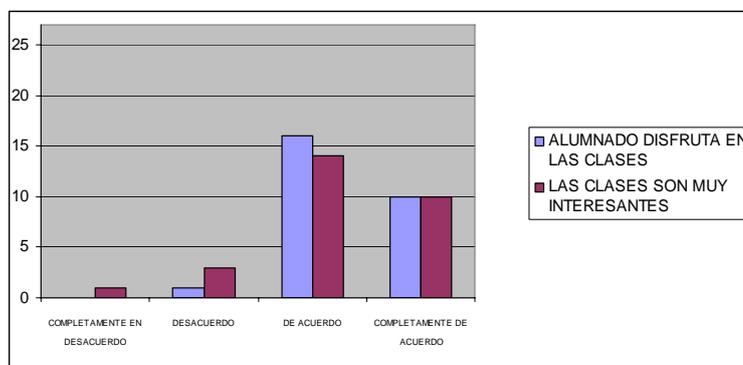


Lo primero que nos llama la atención es que sólo cuatro alumnos/as opinan que no esperan con interés el inicio de la clase, entre los que se encuentran los tres alumnos/as exentos. El resto, es decir, la gran mayoría esta de acuerdo o completamente de acuerdo en que sí esperan con interés que empiecen las sesiones de Educación Física.

En esta línea, en otra pregunta del cuestionario obtuvimos que la amplia mayoría de los alumnos/as están totalmente en desacuerdo o en desacuerdo en que las clases son una pérdida de tiempo:



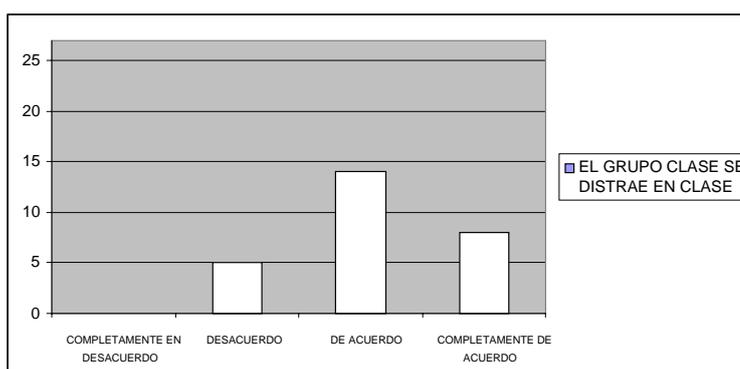
Por todo lo cual podemos concluir que los alumnos muestran una actitud de motivación hacia la asignatura puesto que espera con agrado y entusiasmo que comiencen las clases, a excepción de los tres alumnos/as exentos. Verificando estas afirmaciones, mostramos más respuestas del alumnado (C.A. 20 de Enero de 2009):



Se vuelve a comprobar que la mayor parte del grupo-clase está satisfecho en las clases, disfrutan en las mismas y consideran que son muy interesantes.

En este sentido, el docente respondía en un cuestionario (C.A. 25 de Enero de 2009): *“estoy de acuerdo en que existen algunos alumnos/as que no muestran el más mínimo interés por el trabajo en clase”*. Es evidente que el docente se refiere a los tres alumnos exentos que no han realizado ni un sola de las sesiones de Educación Física (O).

Por otro lado, y aunque los alumnos/as afirman que disfrutan en las clases y que esperan con interés el inicio de las sesiones, debemos reflejar las respuestas dadas por ellos en un cuestionario (C.A. 20 de Noviembre de 2008):



La gran mayoría de ellos esta de acuerdo o completamente de acuerdo en que el grupo clase se muestra distraído durante las sesiones de Educación Física. Esta cuestión es aclarada cuando acudimos a buscar información en el diario de campo del docente:

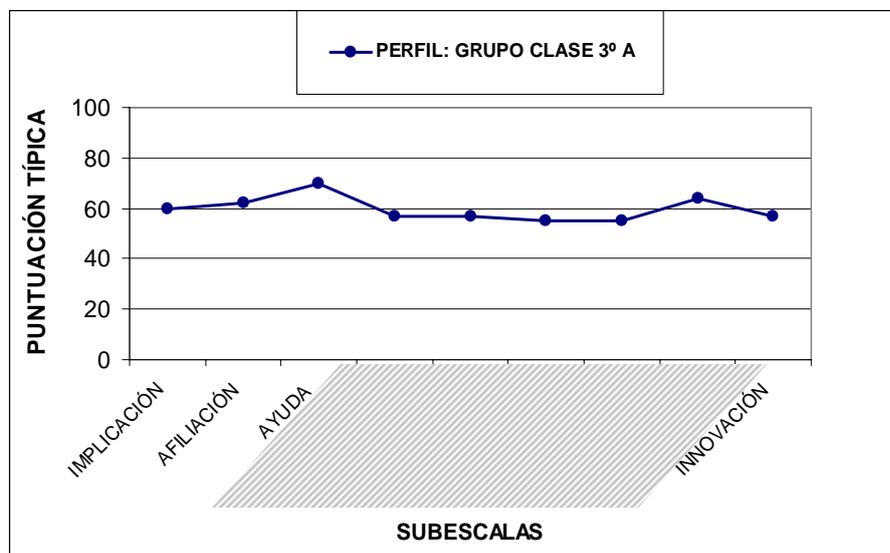
“Hoy la clase esta dispersa porque el grupo encargado de dar la sesión no lo esta haciendo del todo bien”. (R.A. 20 de Enero de 2008).

- **El ambiente de aula (AA):**

En esta categoría nos ha surgido tras la recopilación de datos e informaciones referidas a la ausencia de cohesión grupal que hay en esta clase y a las relaciones sociales correctas que hemos encontrado al analizar el ambiente o clima de aula.

- Cohesión grupal (CG): aceptación, intervención conjunta, afiliación, ayudas.

Para tener información acerca de la cohesión grupal, preguntamos al alumnado, mediante un cuestionario (C.A. 2 de Marzo de 2009), acerca de si pensaban que si entre ellos se ayudaban y apoyaban durante las sesiones de Educación Física:



En este sentido, y teniendo en cuenta las tres primeras subescalas (implicación, afiliación y ayuda) que corresponden a la dimensión referida a las *Relaciones* existentes entre los alumnos/as del grupo-clase, se observa que la que obtuvo mayor puntuación es la de implicación, es decir que el alumnado considera

que está implicado en las actividades de la clase y que se siente cómodo en la realización de las tareas junto con sus compañeros/as.

Por otro lado, han otorgado una puntuación menor, aunque también elevada a la subescala “afiliación” puesto que reconocen que existen relaciones de amistad entre ellos. Esto se verifica cuando tenemos en cuenta las respuestas en las entrevistas, acerca de su relación de amistad con los demás compañeros/as:

“Yo conozco a mucha gente del año pasado”. (E.A. 3 de Noviembre de 2008).

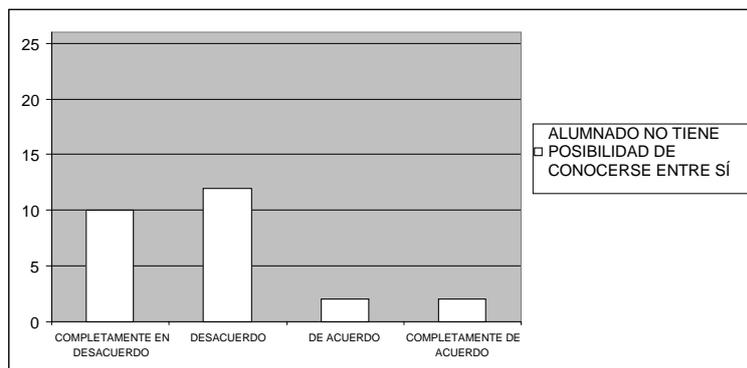
“Si, los repetidores nos conocemos todos del año pasado” (E.A. 12 de Noviembre de 2008).

Aunque todos los alumnos se sientan cómodos dentro de este grupo clase, si atendemos a sus respuestas en las entrevistas, podemos comprobar que sigue estando patente la existencia de dos grandes grupos dentro de la clase: los repetidores y los no repetidores. En este sentido el docente afirmaba lo siguiente en un cuestionario: *“no pienso que esta aula sea más conflictiva que la media de las que conozco”* (C.P. 15 de Enero de 2009).

Continuando con el análisis de gráfica, observamos que de las tres subescalas, la que tiene un mejor perfil es la de “ayuda”, pues son conscientes de que cuando están participando en las tareas, colaboran y se ayudan entre ellos.

– Relaciones sociales en el aula (RSA).

Por todo ello, se observa y se comprueba, atendiendo a las respuestas del alumnado a diferentes cuestionarios, que las relaciones sociales en el aula son positivas y fluidas. Esto se ratifica atendiendo a más respuestas del alumnado en otro cuestionario (C.A. 20 de Noviembre de 2008):



La gran mayoría del grupo (veintidós de veintiséis) no está de acuerdo con la afirmación: “el alumnado no tiene posibilidades de conocerse”. Por lo que interpretamos que ellos perciben un buen ambiente para entablar relaciones positivas y de amistad con los demás compañeros.

Otro instrumento utilizado para conocer las distintas relaciones que existen entre los alumnos/as que conforman este grupo clase ha sido el sociograma, mediante el cual hemos podido interpretar las uniones o lazos de influencia y de preferencia que existen entre los alumnos/as. Los resultados del sociograma quedan plasmados en la siguiente figura donde se muestran los treinta y un componentes del grupo clase (mediante números dentro de los círculos) y a quién han dado su voto como mejor amigo (indicado con flechas):

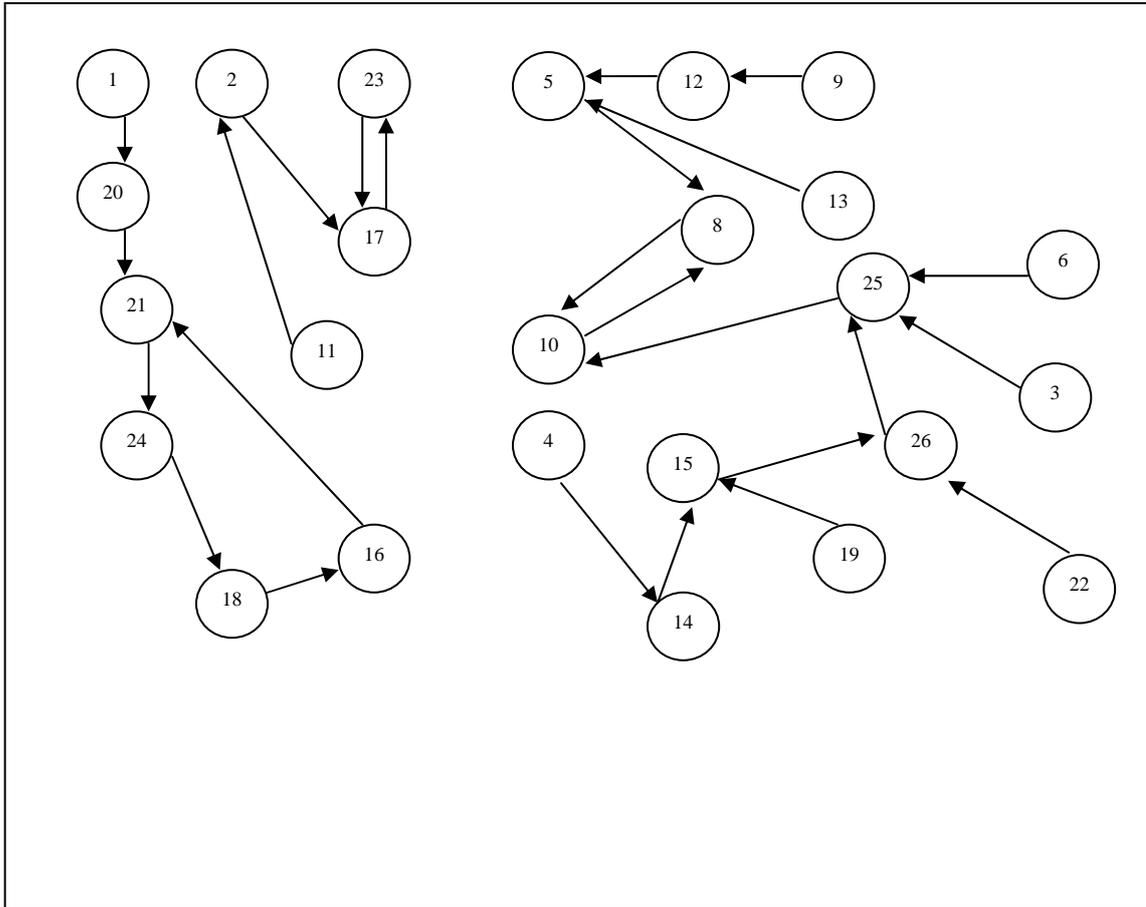


Figura 4.3. Resultados del sociograma de grupo nº 3 (3ºA).

En la figura anterior donde se han plasmado los resultados del sociograma se puede observar de una manera muy clara la existencia de dos grandes grupos, uno formado por diez alumnos, a la izquierda de la figura (los repetidores), y otro formado por los dieciséis restantes, a la izquierda de la figura (los no repetidores).

4. 2. 5. INFORME DEL GRUPO-CLASE Nº 4.

El informe de investigación correspondiente a este grupo-clase está dividido en tres grandes apartados o categorías generales: *aspectos referidos al docente*, *aspectos referidos al alumnado y ambiente de aula*. Además, cada una de las cuales está subdividida en diferentes sub-categorías que han ido emergiendo a medida que iban apareciendo los datos y los íbamos codificando y triangulando entre sí.

El grupo-clase nº 4 pertenece al segundo nivel de Educación Secundaria Obligatoria, concretamente cuarto curso. En el centro educativo, este grupo es 4º A y está compuesto por un total de veintiocho alumnos/as, donde dieciocho son alumnos y diez son alumnas.

- **Aspectos referidos al docente (D):**

Antes de especificar y detallar los aspectos referidos al docente en relación con el grupo-clase nº 4, queremos recordar que en el informe general se han especificado cuales son las características personales del docente y su percepción sobre sí mismo. Puesto que son datos comunes a todos los grupos clase. A continuación pasamos a detallar la información obtenida en esta categoría del informe:

- Percepción del docente sobre el alumnado (PDSA).

Durante las primeras sesiones, lo primero que se observa es que se trata de un grupo muy numeroso:

“La primera impresión que me ha dado es que se trata de un grupo con muchos alumnos/as” (D.C. 3 de Octubre de 2008).

“Después de las dos primeras sesiones tengo que reconocer que es verdad lo que me decían mis compañeros de departamento sobre que 4ºA era el mejor grupo del instituto”. (R.A. 6 de Octubre de 2008).

Así, el docente reconoce que se encuentra cómodo en los primeros días con este grupo clase. En las primeras sesiones podemos observar como el alumnado se comporta de manera correcta, participando en todas las actividades y guardando silencio y atendiendo a las explicaciones del docente (O).

“Después del primer mes de clase, creo que no tendré ningún problema de disciplina en 4ºA. Todo lo contrario, parece un grupo muy bueno y donde el alumnado da muestras de mucha unidad y afiliación entre ellos”. (D.C. 10 de Noviembre de 2008).

Así, el docente, a medida que avanza el curso, va percibiendo al grupo-clase de una manera muy positiva:

“La actitud de estos alumnos es bastante buena, no se quejan por nada y lo más importante, cuando he parado la actividad para explicar la siguiente, todos se han quedado callados sin tener que llamar la atención a ninguno de ellos” (R.A. 28 de Noviembre de 2008).

Por todo ello, el docente daba la siguiente respuesta en los cuestionarios:

“Estoy en desacuerdo con que hay poco ambiente de trabajo, orden y concentración en esta aula.” (C.P. 5 de Noviembre de 2008).

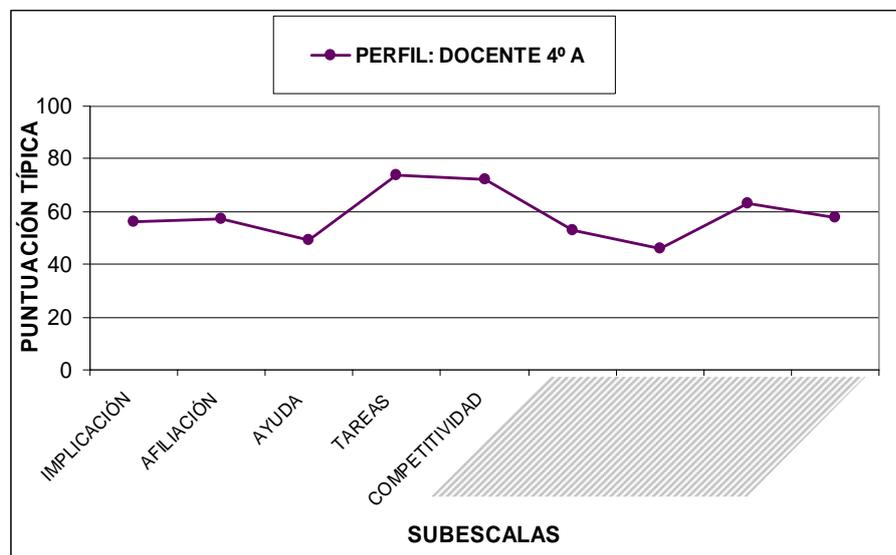
Es importante destacar que el docente valoró muy positivamente el hecho de que estos alumnos/as además de participar en las actividades prácticas, también superan con éxito la realización de las actividades teóricas:

“Todos han superado el examen teórico de este primer trimestre” (R.A. 16 de Diciembre de 2008).

De este modo, el docente percibe de manera positiva al alumnado puesto que considera que son buenos alumnos:

“Impartir docencia en esta aula no es difícil puesto que considero que los problemas personales del alumnado no son muy graves.” (C.P. 10 de Enero de 2009).

A medida que iban pasando los meses de investigación, se iban sucediendo los cuestionarios para la obtención de información. Puesto que el docente tenía un mayor conocimiento del grupo y de sus alumnos que al principio de curso. De esta forma, se paso un cuestionario donde el docente debía responder a cuestiones referidas al clima de aula, propiciándonos más datos acerca de la percepción que tiene sobre el grupo-clase y las relaciones existentes entre sus componentes (C.P. 21 de Enero de 2009). Las respuestas del docente las mostramos en la siguiente gráfica donde se muestran 9 subescalas, pero que en este punto sólo atenderemos a las 5 primeras.



Comenzamos analizando las tres primeras subescalas: implicación, afiliación y ayuda, que integran la dimensión referida a las *Relaciones* existentes entre los

alumnos/as del grupo-clase; hemos de indicar que el docente ha puntuado de forma muy elevada a las tres subcategorías: casi 60 de 100 posibles.

De las tres, a las que el docente da mayor puntuación son las de “implicación” y “afiliación”, considerando que los alumnos/as se sienten cómodos y bien integrados en este grupo-clase. Además, percibe que el alumnado muestra implicación en la realización de las tareas propuestas. Pero otorga poca puntuación a la subescala “ayuda”, pues consideran cada uno se preocupa por realizar su actividad sin atender a lo que está haciendo el compañero/a.

Respecto a la dimensión de *Autorrealización*, compuesta por las subescalas “tareas” y “competitividad”, indicamos que el docente percibe que los alumnos dan mucha importancia a la realización correcta de las tareas propuestas y que además, compiten entre ellos por obtener una mejor y mayor puntuación que los demás:

“Los componentes de este grupo quieren sacar mucha nota en la asignatura, de hecho todos han sacado mucha nota en la parte teórica”.
(D.C. 19 de Diciembre de 2008).

Podemos interpretar que el docente considera que se trata de un grupo clase donde no existen ningún problema de comportamiento, y donde hay buenas relaciones sociales entre ellos:

“No es difícil impartir docencia en esta aula a causa de los problemas que tiene el alumnado” (C.P. 21 de Noviembre de 2008).

“No hay poco ambiente de trabajo, orden y concentración en esta aula”
(C.P. 21 de Noviembre de 2008).

- Estrategias de enseñanza (EE): metodología.

En cuanto a la metodología empleada por el docente en este grupo clase, hemos de comenzar mostrando las intenciones metodológicas que van a ser las referencias en la actuación didáctica del docente, las cuales aparecen en la Programación de Departamento: *incrementar el tiempo de compromiso motor y fisiológico de los alumnos/as*: los grupos serán poco numerosos, la actuación de tipo simultánea, eficiencia en la comunicación de las tareas...; *disminuir la tasa de conductas disruptivas*: control de la actuación de los alumnos/as, clima de aula de afecto y confianza, intolerancia ante conductas de menosprecio, agresividad...; y *evitar situaciones de riesgo*: actividades con diferentes niveles de dificultad según capacidad, control de los espacios de juego y de los materiales...

Estas proposiciones metodológicas se cerraron en una reunión de departamento producida a principios de Septiembre, donde se concluyó:

“En estos grupos de segundo nivel de la ESO es importante que los alumnos/as vayan adquiriendo autonomía en la realización de actividades física, de manera que de manera vayan desarrollando valores relacionados con la actividad física saludable”.

Ante estas premisas generales, el docente, una vez conocidas las características específicas del grupo clase, concreto y adapto su estrategia metodológica:

“En cuarto de ESO el alumnado debe acabar el curso siendo autónomo en cuanto a la práctica de actividad física. Es decir que cuando acaben su formación obligatoria sepan cómo hacer deporte en su tiempo libre con el objetivo de tener un buen estado de salud en la vida adulta. Por lo que desde el principio de curso pondré un práctica estilos de enseñanza

participativos, socializadores y cognoscitivos". (D.C. 20 de Octubre de 2008).

Mediante la puesta en práctica de estas estrategias metodológicas se observa que los alumnos/as están motivados en la realización de actividades y proponiendo juegos para ser llevados a la práctica (O). Así, el alumnado ve de manera positiva que ellos puedan participar en la elección de las actividades:

"Nosotros debemos preparar las sesiones y explicarlas a los compañeros" (E.A. 4 de Noviembre de 2008).

"Está muy bien porque podemos planificar las actividades que nosotros queramos hacer durante las clases" (E.A. 14 de Noviembre de 2008).

De esta forma se observa como en clase, los alumnos siempre están organizados en pequeños grupos y están continuamente proponiendo actividades o variables a las tareas propuestas por el docente (O).

A medida que avanza el curso se observa como se aumenta la autonomía del alumno/a en las clases. De esta forma, el docente a través de los estilos de enseñanza participativos, hace que sean los alumnos/as los que preparen y den las clases de Educación Física.

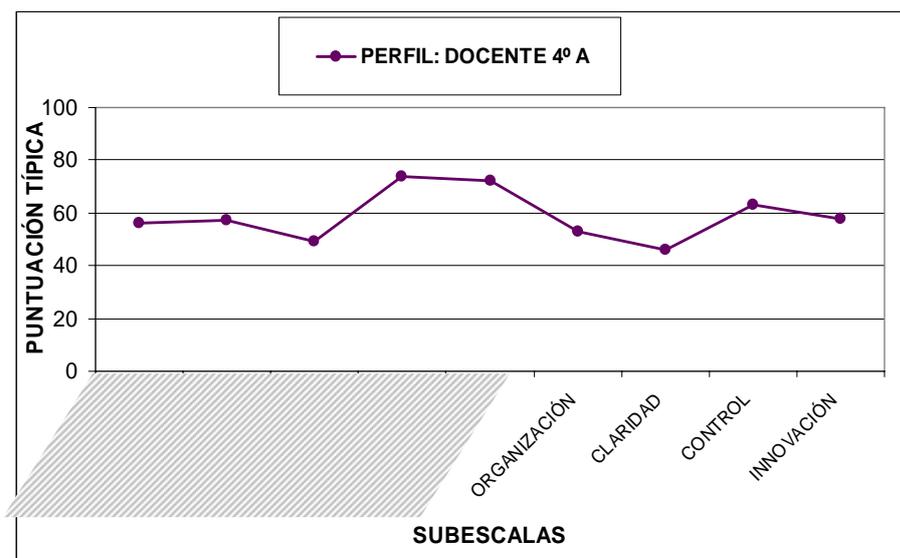
"Esta mañana mi grupo ha dado la sesión de Atletismo, ha salido bien, los compañeros han hecho todo lo que le hemos mandado". (E.A. 13 de Marzo de 2009).

"Al dar la clase estaba nerviosa al principio pero luego me he calmado y todo ha salido bien". (E.A. 20 de Marzo de 2009).

Esta metodología es valorada positivamente por el docente:

“En esta clase se pueden hacer muchas cosas, los alumnos responden sin problemas. Se están dando cuenta de que ellos mismos pueden planificar sus propias actividades, ese es el objetivo de aplicar los estilos de enseñanza participativos”. (R.A. 27 de Marzo de 2009).

Teniendo en cuenta esta metodología empleada por el docente, se le ha preguntado por cómo valora él la metodología empleada durante este curso en este grupo clase. Para ello, respondió a diferentes preguntas en un cuestionario (C.P. 19 de Enero de 2009), cuyas respuestas están reflejadas en la siguiente gráfica:



Analizando la gráfica, observamos que la subescala a la que el docente ha otorgado mayor puntuación ha sido a la de “control” puesto que considera que para poner un práctica una metodología basada en el desarrollo de la autonomía del alumnado es fundamental tener bien controlada la clase, con normas muy específicas acerca de lo que pueden o no pueden hacer durante las sesiones.

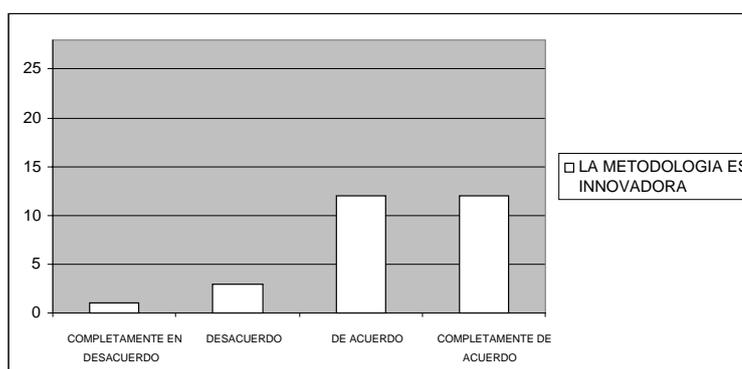
El docente otorga una menor puntuación a las subescalas “organización” y “claridad” puesto que opina que como en muchos en las clases no existe mucha organización y claridad en las actividades propuestas, dado que son los alumnos los que proponen alguna de las actividades.

“En las primeras sesiones donde el alumnado ha adoptado el rol de docente se ha apreciado un poco de desorden en el planteamiento de las actividades” (D.C. 3 de Marzo de 2009).

Comentando la subescala de la “innovación”, comprobamos como el docente opina que está introduciendo tareas innovadoras en este grupo-clase, pues ha otorgado mucha puntuación a esta categoría:

“Estoy incluyendo rutinas de trabajo y actividades muy diferentes entre ellas, además de ser muy divertidas. En realidad, al ser un grupo tan bueno, estoy poniendo en práctica mitologías novedosas incluso para mí, porque se que me van a responder” (D.C. 5 de Diciembre de 2008).

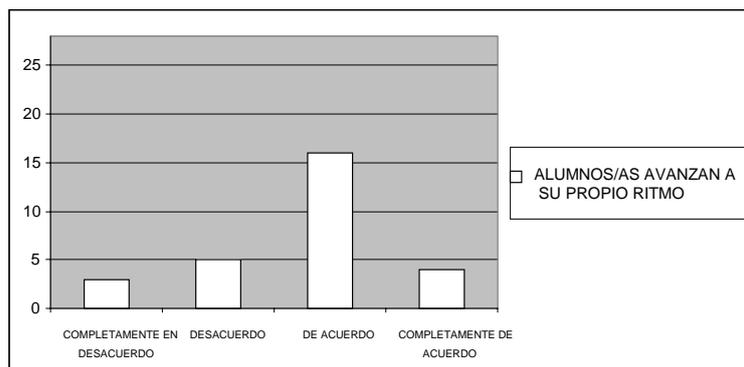
Este hecho es valorado positivamente por el alumnado y así lo refleja en las respuestas ante los cuestionarios (C.A. 15 de Enero de 2009):



Más información, acerca de la valoración positiva del alumnado sobre la puesta en práctica de una metodología innovadora por parte del docente, la encontramos en las respuestas de las entrevistas:

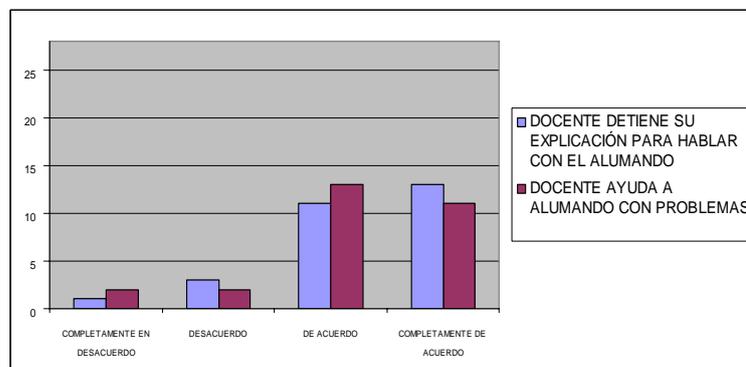
“Es la primer vez que tengo que explicar algo ante tanta gente, pero me ha gustado se profe ´ por un día” (E.A. 15 de Marzo de 2009).

La metodología aplicada por el docente, está bien vista por la gran mayoría del alumnado quién considera que durante las clases de Educación Física cada alumno/a tiene la posibilidad de avanzar a su propio ritmo de aprendizaje (C.A. 15 de Enero de 2009):



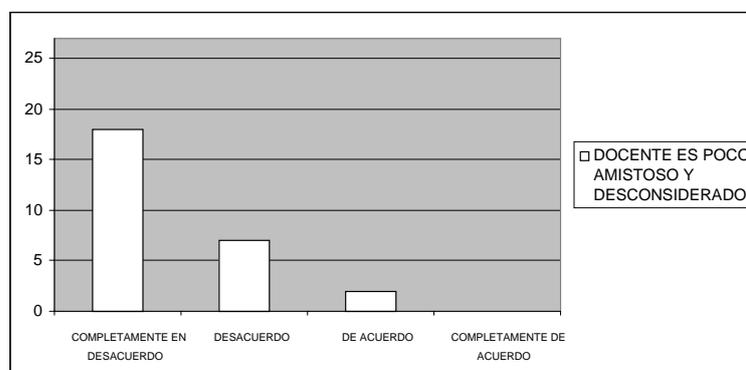
- Interacción del docente con el alumnado (IDA): motivación, mensajes de ánimo, valoración de la relación.

La información acerca de la interacción entre el docente y el alumnado, proviene de los cuestionarios donde preguntamos a los alumnos por la actuación del docente durante las clases, tenemos los siguientes datos (C.A. 20 de Noviembre de 2008):



De forma que la gran mayoría del alumnado está de acuerdo en que el docente se muestra cercano y ayuda a los alumnos/as que tengan problemas durante la ejecución de los ejercicios, al mismo tiempo que reconocen que detiene la explicación para explicar nuevamente la actividad a aquellos que no lo estén realizando correctamente.

Es decir que desde el punto de vista didáctico, el alumnado valora positivamente su relación en interacción del docente hacia ellos. Otro tipo de interacción que podemos analizar es la de tipo afectivo o informal. Por ello preguntamos a los alumnos y obtuvimos (C.A. 8 de Enero de 2009):



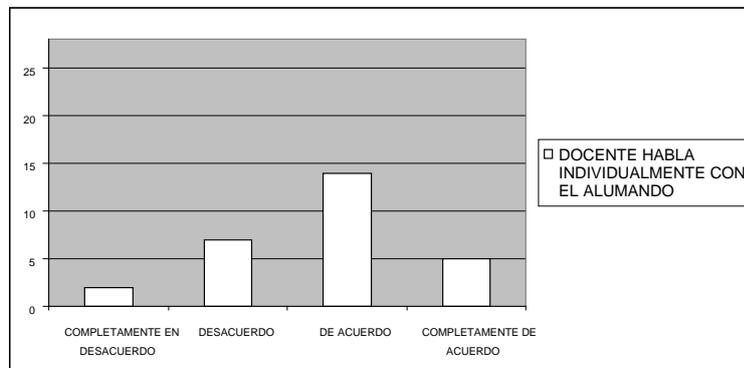
De manera que casi la totalidad del alumnado está totalmente en desacuerdo o en desacuerdo con que el docente es poco amistoso y desconsiderado en el trato con ellos.

Se observa en el día a día que la interacción es positiva y fluida, puesto que se suceden situaciones donde el docente utiliza las bromas a la hora de relacionarse con el grupo:

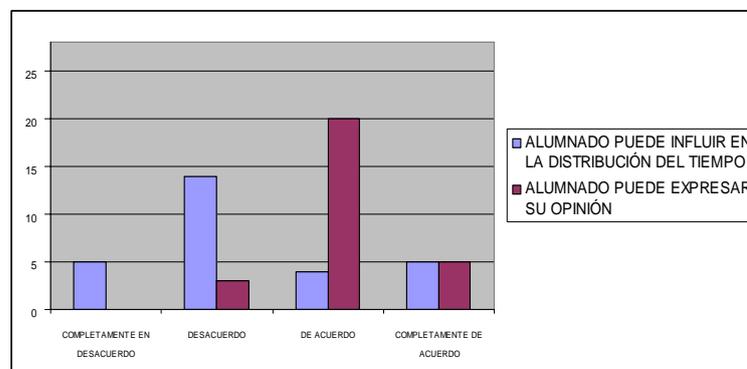
“Dando clase en esta clase me siento cómodo, y por eso en algunas ocasiones bromeo con el alumnado y ellos bromean conmigo”. (R.A. 6 de Marzo de 2009).

De esta forma el alumnado se siente apoyado por el docente puesto que según sus respuestas en un cuestionario, podemos decir que la gran mayoría de ellos reconocen que el docente para la actividad de clase cuando el grupo no ha

entendido algo y que ayuda a los compañeros/as que no han sabido realizar la actividad, de forma que se acerca a ellos para explicárselo nuevamente (C.A. 20 de Noviembre de 2008):



Por todo ello el alumnado se siente cómodo en la relación con el docente puesto que según ellos, tienen la oportunidad de hablar con él y expresar sus opiniones acerca de las actividades que van a realizarse o que han realizado en clase (C.A. 20 de Noviembre de 2008):



■ **Aspectos referidos al alumnado (A):**

- Características del alumnado y su percepción sobre sí mismos. (CPA).

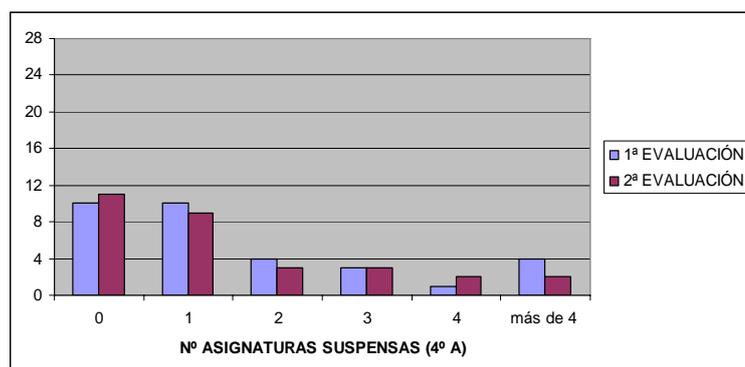
Como ya se ha indicado, el grupo-clase está compuesto por un total de veintiocho alumnos/as, donde dieciocho son alumnos y diez son alumnas. Donde

hay veinticuatro con quince años de edad, y cuatro alumnos/as con dieciséis años, los cuales son repetidores de 4º curso de la ESO.

Atendiendo a las percepciones del docente, podemos decir que se trata de un grupo donde sus componentes presentan un buen comportamiento durante las sesiones de Educación Física:

“En dos meses que llevamos de curso no se ha dado ninguna situación de comportamiento inadecuado por parte del alumnado de 4º A” (D.C. 4 de Diciembre de 2008).

Aportando más información sobre el grupo clase, vamos a mostrar las estadísticas suministradas por el tutor del grupo durante las sesiones de evaluación del primer y segundo trimestre.



Se observa que es un grupo con buenos resultados académicos, puesto que a más de veinte alumnos/as de los veintiocho no le han quedado ninguna o sólo una asignatura durante el primer y segundo trimestre del presente curso académico. De estos buenos resultados académicos ya daba muestra el grupo clase cuando en el primer trimestre todos aprobaron el examen teórico de Educación Física.

Respecto a cómo es comportamiento y actitud del grupo, vamos a mostrar algunas conclusiones a las que se llegaron, en las sesiones de evaluación, por parte del equipo docente de 4º A:

“En mi asignatura solo han suspendido cuatro alumnos, pero tienen un 4 así que creo que pasaran el curso sin problemas”. (Profesor de Informática, 18 de Diciembre de 2008).

“Es un grupo muy trabajador. Conmigo han aprobado todos”. (Profesora de Inglés, 26 de Marzo de 2009).

“Yo los conozco desde que estaban todos juntos en 1º de ESO y siempre ha sido un grupo muy bueno y muy trabajador”. (Tutora y profesora de Lengua Castellana y Literatura, 17 de Diciembre de 2008).

De lo que se puede interpretar que el equipo docente está muy contento con los resultados obtenidos por los alumnos/as, y por la actitud y el comportamiento mostrado por el alumnado en sus clases. Estas informaciones son verificadas cuando analizamos la visión que tienen el alumnado sobre sí mismo. De manera que en las entrevistas aparecen citas como:

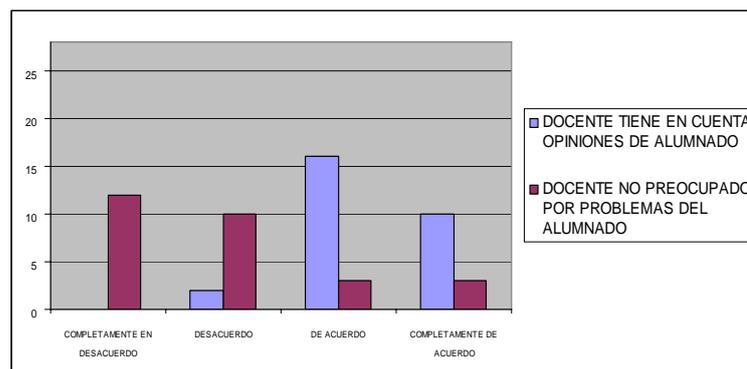
“Estamos juntos desde 1º y siempre pasamos todos juntos al curso siguiente” (E. A. 6 de Febrero de 2009).

“Si, creo que la mayoría queremos seguir estudiando el año que viene, un modulo o bachillerato...” (E.A. 19 de Enero de 2009).

De esta forma, las opiniones de los profesores/as y de los alumnos/as son coincidentes en que en este grupo clase existe un buen ambiente de trabajo y que se preocupan por conseguir buenas notas y aprobar el curso.

- Percepción del alumnado sobre el docente (PASD).

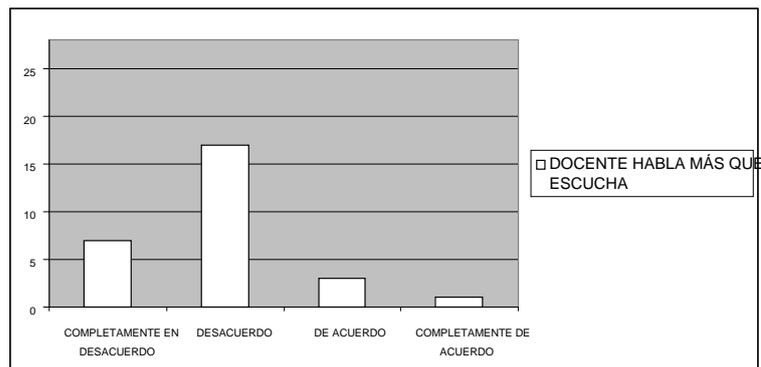
Para obtener información relevante acerca de lo que los alumnos/as opinan sobre su profesor, una vez avanzada la investigación, pasamos un cuestionario al donde el alumnado respondió a cuestiones relativas a su percepción sobre la figura docente. Los datos obtenidos están plasmados en la siguiente gráfica:



Se puede observar que la gran mayoría de alumnos/as opinan que el docente tiene en cuenta las opiniones dadas por ellos durante las clases. Se comprueba que son conscientes de que en las clases pueden participar, proponer actividades e incluso adoptar el rol como docentes en algunas sesiones.

De la misma forma creen que el profesor es una figura muy cercana y próxima al grupo puesto que no están de acuerdo en que el docente no esté preocupado por los problemas de los alumnos/as.

En otro sentido, la gran mayoría del grupo esta completamente en desacuerdo o en desacuerdo con el hecho de que el docente hable más que escuche (C.A. 8 de Enero de 2009):



Esto queda un poco más claro cuando atendemos a las respuestas de las entrevistas:

“Hablamos todos los días con el profesor, sobre temas de Educación Física y sobre las otras asignaturas” (E.A. 12 de Enero de 2009).

“Me gusta hablar de fútbol y de otros deportes con el profesor, hablamos de lo que pasa el fin de semana en la liga...” (E.A. 25 de Noviembre de 2008).

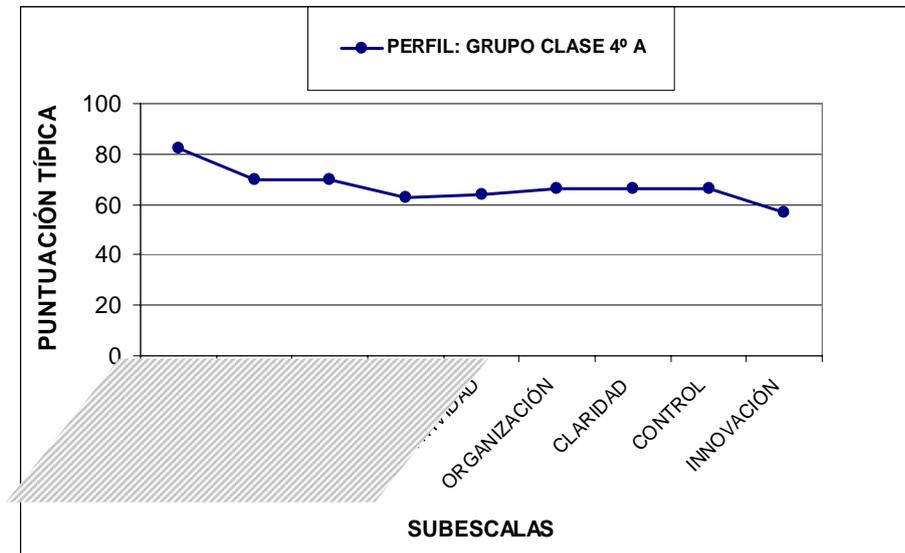
“Nos pregunta si hemos descansado bien, cuantas horas hemos dormido o que hemos durante el fin de semana”. (E.A. 15 de Diciembre de 2008).

Así, al inicio de las sesiones el docente invierte cinco minutos, mientras están llegando los alumnos/as y prepara el material a utilizar, para hablar de manera relajada con el alumnado (O).

“Hoy hemos hablado de tenis, todos vieron la final del domingo y hemos comentado lo que paso. Me gusta hablar con ellos, son muy maduros y saben de deporte”. (R.A. 9 de Marzo de 2009).

Ya avanzado el segundo trimestre, se volvió a plantear al alumnado que opinara sobre la labor docente, en cuanto a si tenía o no controlada la clase. De esta

forma se le paso otro cuestionario (C.A. 2 de Marzo de 2009), cuyos resultados mostramos con esta gráfica:



Se comprueba que el alumnado ha otorgado puntuaciones elevadas (64 puntos sobre 100 posibles) a las subescalas “organización”, “claridad” y “control” considerando que las clases están muy bien organizadas y que las tareas a realizar están explicadas de manera clara.

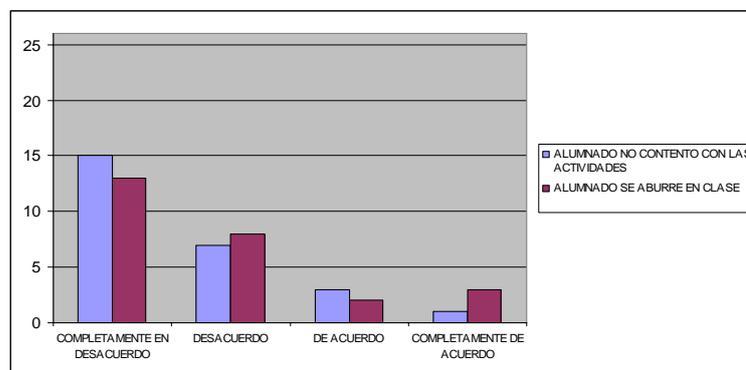
Siguiendo con el análisis de la gráfica anterior, podemos observar la elevada puntuación que tiene la subescala “control” por lo que los alumnos/as asumen el docente tiene lo tienen todo controlado, puesto que hay claridad en cuanto a las normas propuestas y un control exhaustivo en su seguimiento y cumplimiento.

- Percepción del alumnado de la tarea (PAT).

Como hemos indicado anteriormente, atendiendo a las indicaciones del docente, las tareas que se han realizado en este grupo clase se han basado en que grupos de alumnos/as sean los que propongan las actividades, diseñando diferentes sesiones y que las expliquen y desarrollen en las clases de Educación Física. Todo

ello con el objetivo de que vayan adquiriendo cada vez más autonomía en la práctica, el diseño y la planificación de actividades físicas.

Es ahora cuando mostramos cual es la visión que tiene el grupo-clase sobre las tareas que se realizan en Educación Física. Así, de las respuestas ante los cuestionarios podemos concluir que (C.A. 15 de Enero de 2009) la gran mayoría del alumnado dicen que están en desacuerdo con que ellos no estén contentos en clase y que no comparten la afirmación de que se aburren durante las sesiones:



Esto se une a las respuestas del alumnado en las entrevistas:

“En gimnasia me lo paso muy bien porque me encanta hacer deporte”
(E.A. 10 de Enero de 2009).

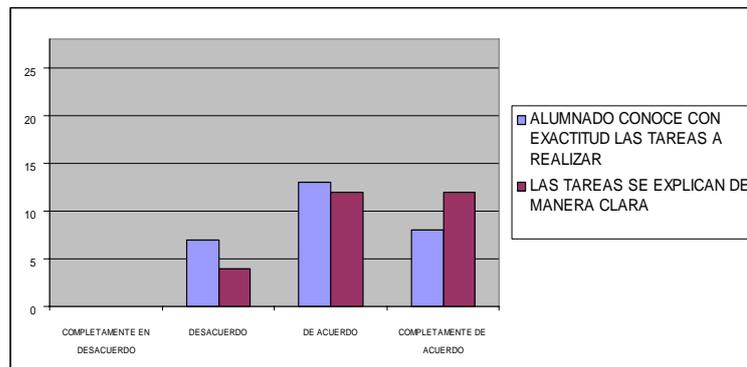
“Siempre nos estamos riendo cuando hacemos los juegos, son muy divertidos...” (E.A. 16 de Enero de 2009).

Estas opiniones quedan visibles durante las sesiones donde se puede observar que el grupo clase participa de manera activa y motivada en la mayoría de actividades propuestas en las sesiones. Así, en un registro anecdótico el docente anoto:

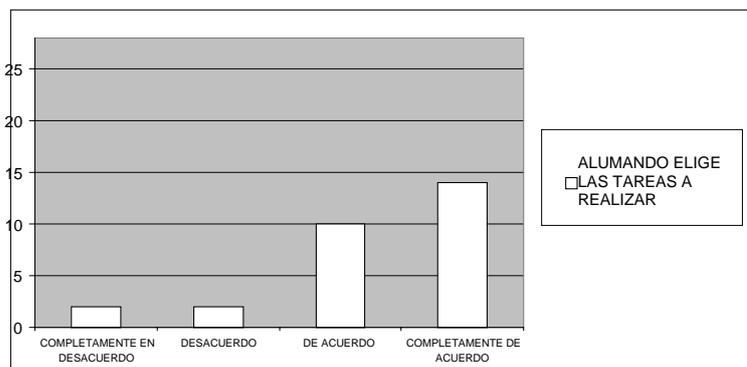
“Da gusto ver a esta clase cuando están haciendo las actividades, a estas alturas de curso no recuerdo ninguna situación de disputa o pelea”

entre ellos, ni problemas por ganar o perder un juego” (R.A. 6 de Marzo de 2009).

Otra información sobre la visión que tiene el alumnado sobre las tareas, la encontremos en los cuestionarios (C.A. 20 de Noviembre de 2008), donde la gran mayoría de ellos esta de acuerdo en que saben lo que tienen que hacer en clase y que las tareas están explicadas de manera clara.

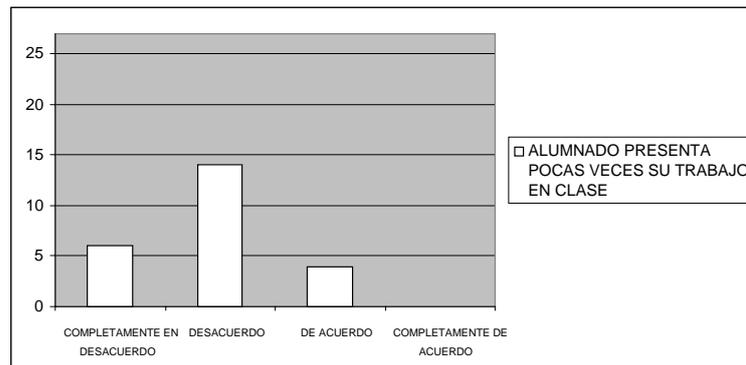


Además, en otro cuestionario planteado al alumnado (C.A. 10 de Marzo de 2009) obtuvimos las siguientes respuestas:

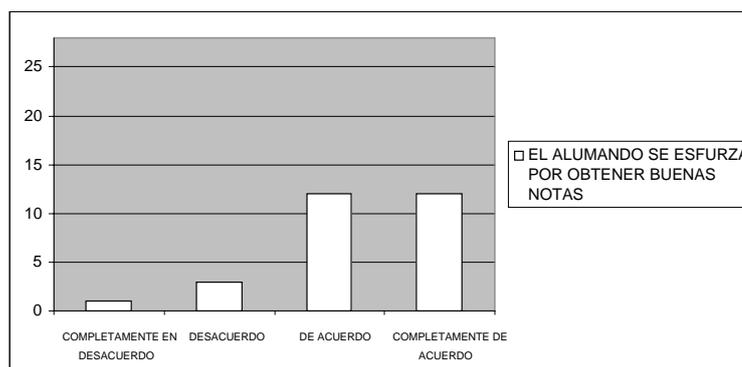


De manera que los alumnos siguen opinando que el docente les da la oportunidad de que elijan qué tarea pueden o quieren realizar durante las sesiones.

De igual modo que la gran mayoría del alumnado está acuerdo o completamente de acuerdo en que pueden presentar sus trabajos y actividades en las clases (C.A. 20 de Noviembre de 2008):



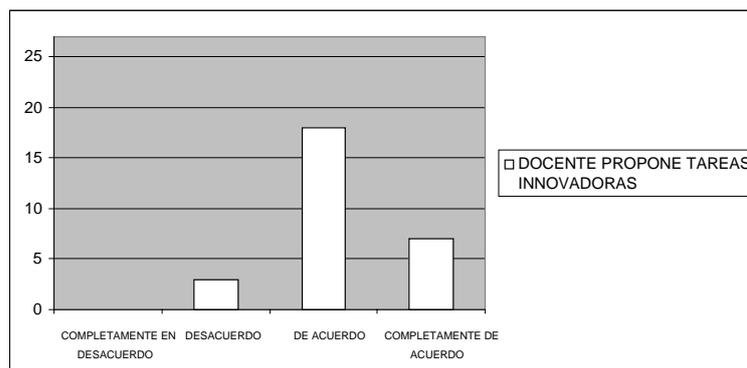
Finalizando con la percepción que el alumnado tiene sobre la tarea, mostramos los resultados de otro cuestionario donde se le preguntaba si entre ellos existía competencia para hacer bien las tareas y si había rivalidad por sacar más notas que los demás (C.A. 2 de Marzo de 2009):



Esta visión de los alumnos/as es compartida por el docente:

“En 4º A los alumnos/as se esfuerzan al máximo en las actividades. Se implican en todos los juegos. Hoy, quince alumnos/as me han pedido quedarse en el recreo en el gimnasio para ensayar una figura de acrosport” (R.A.6 de Marzo de 2009).

Por último, en otro cuestionario obtuvimos información acerca de la visión del alumnado respecto a la innovación de las tareas propuestas por el docente (C.A. 12 de Marzo de 2009):



Donde se observa que a excepción de tres alumnos/as, todos los demás opinan que están de acuerdo con que las tareas propuestas por el docente son innovadoras.

- Interacción del alumnado con docente (IAD).

Como se observa, la interacción del alumnado con el docente es muy positiva y fluida. En esta subcategoría hemos reunido toda la información referida a la relación docente-alumnado. Los primeros datos que nos informan sobre la relación del docente con el alumnado, los encontramos en unas respuestas del docente ante un cuestionario (C.P. 30 de Octubre de 2008) donde el docente afirma que *“está en desacuerdo en que en ocasiones haya falta el respeto al profesor, repitiendo lo que dice, haciendo muecas o poniéndole en ridículo”*.

Por ello, y como venimos comentando a lo largo del presente informe, el docente acepta y respeta al alumnado y viceversa. Esta relación de cordialidad se puede observar durante las sesiones donde no aparece ningún tipo de actitud negativa del alumnado hacia el docente, ni del docente hacia el alumnado (O).

Respecto a la relación con el resto de alumnos/as del grupo clase, el docente opina:

“El grupo me cae bien, disfruto dando clase con ellos porque realizan todas las tareas sin quejarse y con una actitud muy positiva, de superación y de esfuerzo”. (C.D. 10 de Noviembre de 2008).

En las clases se observa un ambiente distendido donde el docente plantea los juegos o actividades y el alumnado las realiza. Además, y como dijimos con anterioridad, los alumnos/as se mantienen en silencio cuando el docente les esta transmitiendo información (O). El docente es consciente de esta actitud positiva del alumnado y reconoce: *“no está de acuerdo con que la marcha de la clase se interrumpe frecuentemente para llamadas al orden motivadas por acciones o palabras fuera de su sitio o improcedentes por parte del alumnado”* (C.P. 2 de Febrero de 2009).

Por parte del alumnado, tal y como venimos viendo en el informe, podemos decir que tienen una buena relación con el docente, de igual forma lo podemos comprobar en las respuestas de las entrevistas:

“Me llevo bien con el profesor, siempre estamos hablando de fútbol”. (E. A. 20 de Marzo de 2009).

“Al empezar y acabar las clases hablo con el profe´ de cosas de deporte”. (E. A. 27 de Marzo de 2009).

- Interacción del alumnado con el alumnado (IAA).

Comenzar esta sub-categoría indicando que tras todo lo visto podemos interpretar que en este grupo clase no existen situaciones donde aparezca alguna falta de respeto o maltrato entre los compañeros/as, puesto que durante las sesiones no se oye ningún insulto ni menosprecio entre ellos (O.).

Al cuestionar al alumnado sobre su relación con los demás, dentro de la clase, y hacerles pregunta acerca de si sus compañeros son sus amigos o si le caen bien, tenemos respuestas como:

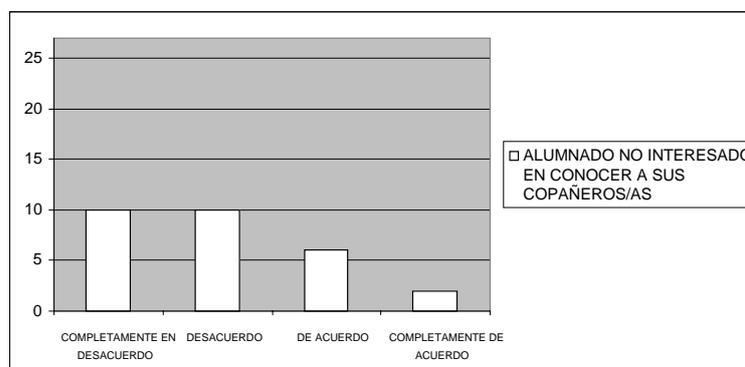
“Estamos juntos desde primero de ESO y nos conocemos muy bien. Yo tengo a mis mejores amigos en esta clase”. (E.A. 1 de Octubre de 2008).

“Conozco a compañeras desde que estábamos en el colegio” (E.A. 1 de Diciembre de 2008).

Así, durante las sesiones podemos observar que todos los compañeros/as se hablan con todos, además de formarse grupos diferentes en cada juego y donde hay chicos y chicas (O):

“En este grupo sólo tengo que decir hacer grupos y ellos se colocan directamente formando grupos mixtos. Se observa que les da igual estar con un compañero o con otro, es decir que no hay subgrupos que no se relacionen entre ellos”. (R.A. 23 de Enero de 2009).

Esta interpretación se ratifica si tenemos en cuenta las respuestas del alumnado en un cuestionario (C.A. 20 de Noviembre de 2008), donde se le pregunto si creían que entre ellos había diálogo en la realización de las actividades:



Se comprueba que veinte de los veintiocho alumnos/as están completamente en desacuerdo o en desacuerdo con que no estén interesados en conocer a los compañeros/as de su grupo clase.

Por lo tanto las relaciones grupales son buenas y positivas puesto que no existen subgrupos dentro de la clase, sino que todos se conocen e interaccionan los unos con los otros. Creándose así un clima de aula muy agradable y distendido en las sesiones de Educación Física (O).

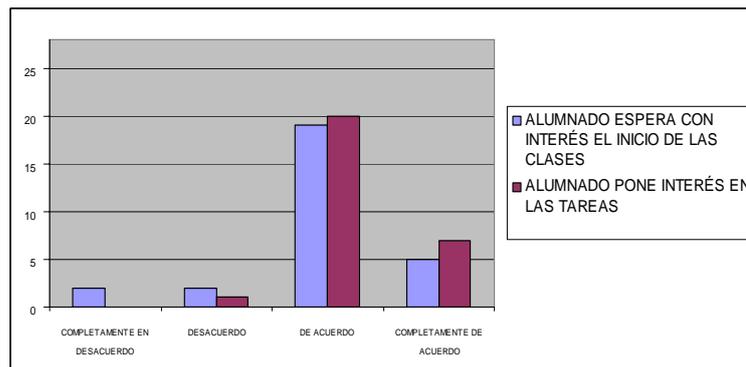
Queda claro que tras el análisis de toda la información podemos establecer que ha existido ninguna situación en la que se hayan dado muestras reales de situaciones de fricción entre el alumnado. Hecho que no es muy importante para el profesor ya que respondió lo siguiente en un cuestionario:

“Estoy en desacuerdo con que existan casos de victimización, es decir un niño al que se le hace la vida imposible, en este grupo clase”. (C.P. 11 de Diciembre de 2008).

“Considero que no hay malas relaciones entre compañeros, pues no se ponen moteles ridiculizadores, y no existen hay enemistades o rechazos patentes” (C.P. 11 de Diciembre de 2008).

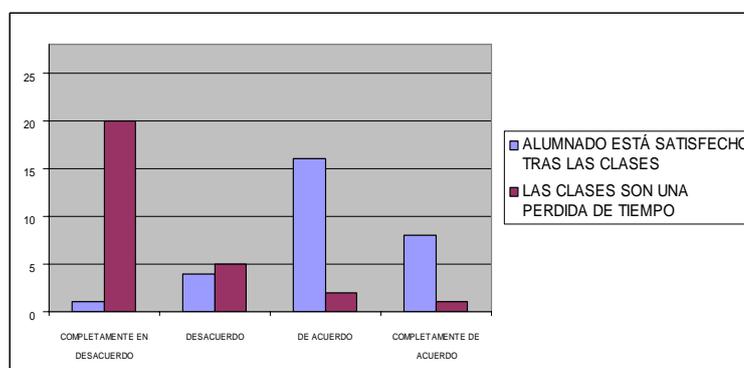
- Motivación del alumnado (MA): entusiasmo, participación, implicación, agrado, entusiasmo.

Para interpretar si el alumnado está motivado o no en las clases de Educación Física le planteamos una serie de preguntas relacionadas con su visión de la asignatura, de las respuestas obtenemos (C.A. 20 de Enero de 2009):

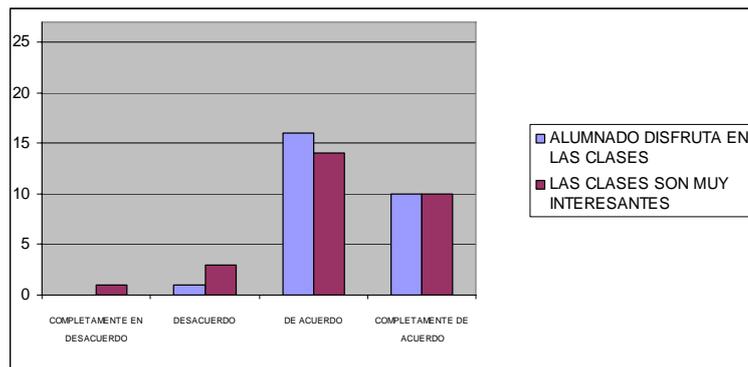


Lo primero que nos llama la atención es que sólo cuatro alumnos/as opinan que no esperan con interés el inicio de la clase, entre los que se encuentran los tres alumnos/as exentos. El resto, es decir, la gran mayoría está de acuerdo o completamente de acuerdo en que sí esperan con interés que empiecen las sesiones de Educación Física.

En esta línea, en otra pregunta del cuestionario obtuvimos que la amplia mayoría de los alumnos/as están totalmente en desacuerdo o en desacuerdo en que las clases son una pérdida de tiempo:



Por todo lo cual podemos concluir que los alumnos muestran una actitud de motivación hacia la asignatura puesto que espera con agrado y entusiasmo que comiencen las clases, a excepción de los tres alumnos/as exentos. Verificando estas afirmaciones, mostramos más respuestas del alumnado (C.A. 20 de Enero de 2009):



Se vuelve a comprobar que la mayor parte del grupo-clase está satisfecho en las clases, disfrutan en las mismas y consideran que son muy interesantes.

En este sentido, el docente respondía en un cuestionario:

“No estoy de acuerdo en que existen algunos alumnos/as que no muestran el más mínimo interés por el trabajo en clase” (C.A. 25 de Enero de 2009).

“No hay un nivel alto de impulsividad, hiperactividad y falta de concentración en las tareas, en esta clase” (C.A. 25 de Enero de 2009).

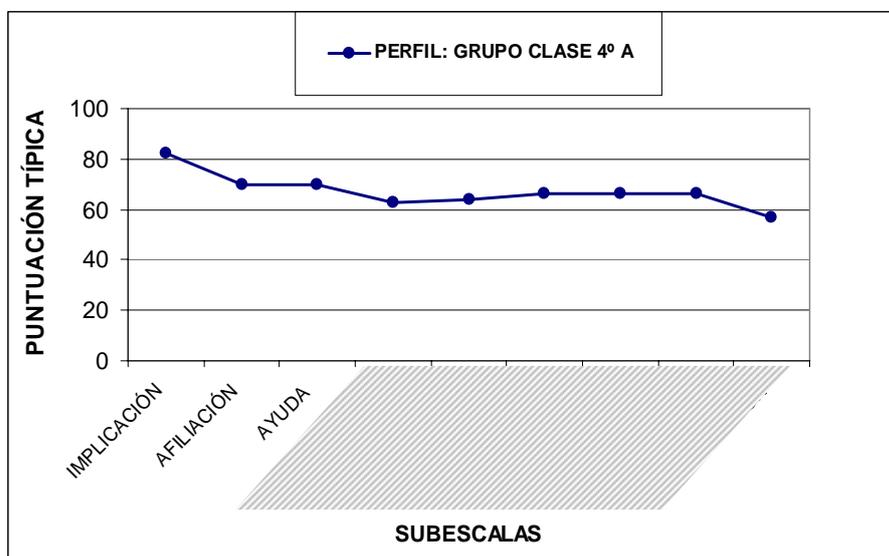
■ **El ambiente de aula (AA):**

En esta categoría nos ha surgido tras la recopilación de datos e informaciones referidas a la ausencia de cohesión grupal que hay en esta clase y a las relaciones sociales correctas que hemos encontrado al analizar el ambiente o clima de aula.

- Cohesión grupal (CG): aceptación, intervención conjunta, afiliación, ayudas.

Para tener información acerca de la cohesión grupal, preguntamos al alumnado, mediante un cuestionario (C.A. 20 de Marzo de 2009), acerca de si

pensaban que si entre ellos se ayudaban y apoyaban durante las sesiones de Educación Física:



En este sentido, y teniendo en cuenta las tres primeras subescalas (implicación, afiliación y ayuda) que corresponden a la dimensión referida a las *Relaciones* existentes entre los alumnos/as del grupo-clase, se observa que la que obtuvo mayor puntuación es la de implicación, es decir que el alumnado considera que está implicado en las actividades de la clase y que se siente cómodo en la realización de las tareas junto con sus compañeros/as.

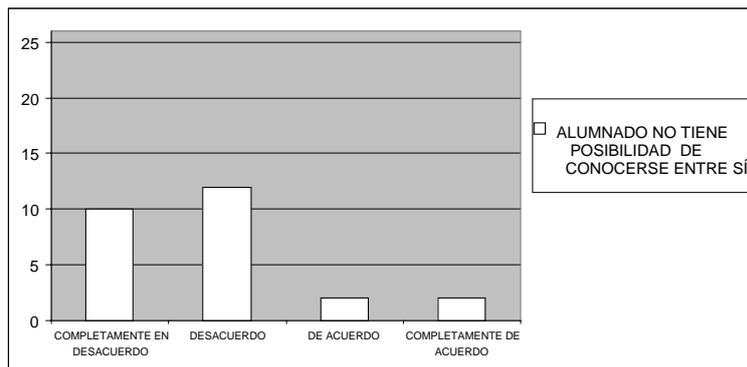
Por otro lado, también le han otorgado una puntuación muy elevada a las subescalas “afiliación” y “ayuda” puesto que reconocen que existen relaciones de amistad entre ellos, y que son conscientes de que cuando están participando en las tareas, colaboran y se ayudan entre ellos. Esto se verifica cuando tenemos en cuenta las respuestas en las entrevistas, acerca de su relación de amistad con los demás compañeros/as:

“Yo conozco a mucha gente del año pasado. Me gusta estar en esta clase”. (E.A. 3 de Noviembre de 2008).

De lo que es interpreta que el alumnado percibe que en su grupo clase existe cohesión grupal puesto que se ayudan, se implican en las decisiones grupales, y se sienten cómodos y tranquilos en dicha clase.

- Relaciones sociales en el aula (RSA).

Por todo ello, se observa y se comprueba, atendiendo a las respuestas del alumnado a diferentes cuestionarios, que las relaciones sociales en el aula son positivas y fluidas. Esto se ratifica atendiendo a más respuestas del alumnado en otro cuestionario (C.A. 20 de Noviembre de 2008):



La gran mayoría del grupo (veintidós de veintiocho) no esta de acuerdo con la afirmación: “el alumnado no tiene posibilidades de conocerse”. Por lo que interpretamos que ellos perciben un buen ambiente para entablar relaciones positivas y de amistad con los demás compañeros.

Otro instrumento utilizado para conocer las distintas relaciones que existen entre los alumnos/as que conforman este grupo clase ha sido el sociograma, mediante el cual hemos podido interpretar las uniones o lazos de influencia y de preferencia que existen entre los alumnos/as. Los resultados del sociograma quedan plasmados en la siguiente figura donde se muestran los treinta y un componentes

del grupo clase (mediante números dentro de los círculos) y a quién han dado su voto como mejor amigo (indicado con flechas):

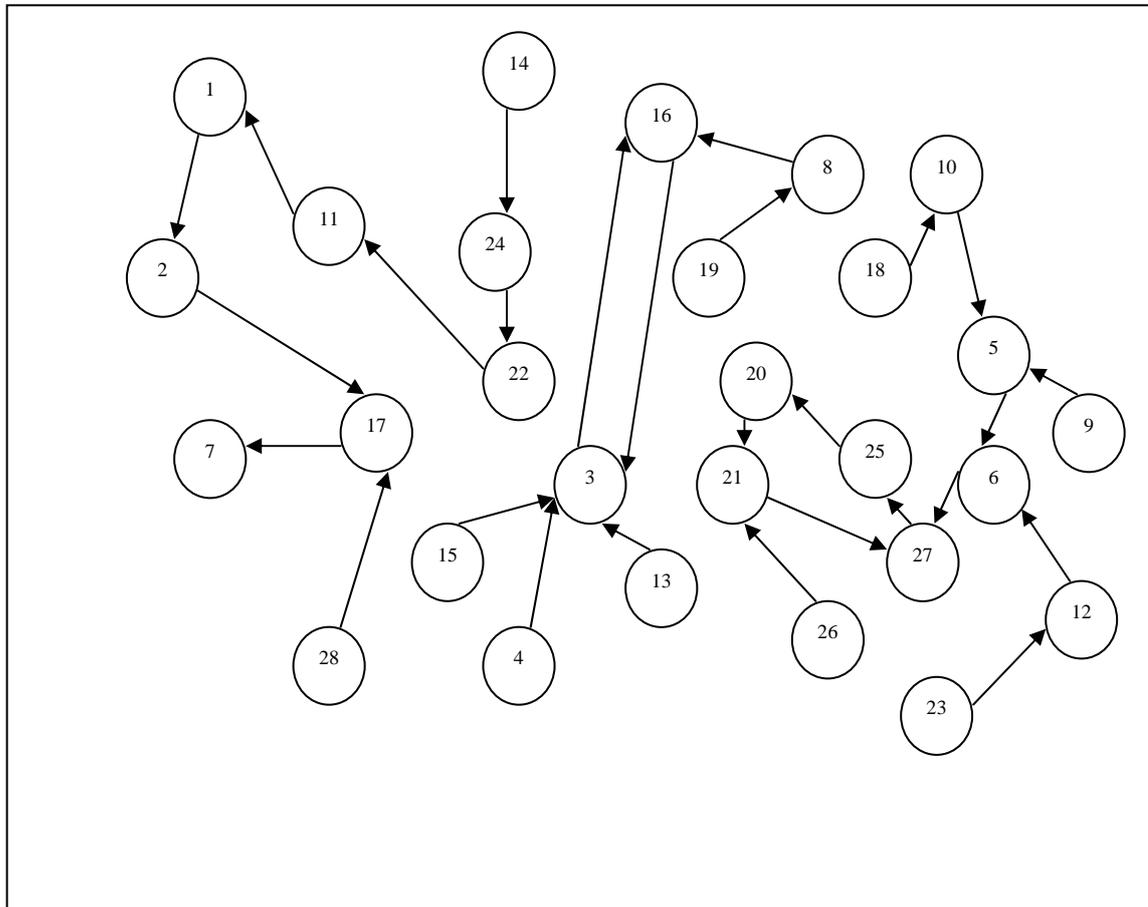


Figura 4.4. Resultados del sociograma de grupo nº 4 (4ºA)

En la figura anterior donde se han plasmado los resultados del sociograma se puede observar de una manera como no existen líderes dentro del grupo clase, como tampoco existen sub-grupos independientes.

Por el contrario se comprueba la existencia de una red social muy compleja donde todos los alumnos/as se eligen entre todos a la hora de nombrar a su mejor amigo dentro del grupo clase. Interpretándose que en este grupo las relaciones sociales son fluidas y positivas entre todos los alumnos/as.

CAPÍTULO V
EVALUACIÓN DEL PROCESO.

CAPITULO V.

Respecto a la evaluación que hemos puesto en práctica durante todo el proceso de investigación, la hemos entendido de la misma forma que la definiera Santos (1990a) quién utilizó el término de meta-evaluación, la cual exige una perspectiva de distancia y de unos criterios de análisis sobre el rigor del método utilizado. Así, en la meta-evaluación o evaluación del proceso nos surgen preguntas como: ¿para qué sirve todo esto?, ¿sirven los resultados para comprender lo que sucede en otras situaciones semejantes a la investigada?, ¿se pueden dar por buenas las conclusiones en otros momentos, en otras circunstancias similares?, etc.

Teniendo en cuenta las características de la investigación cualitativa, donde es imprescindible la interacción del investigador con el medio investigado, es necesario establecer una serie de recursos para salvaguardar la veracidad de este tipo de investigaciones. Por ello hay diversos autores que han generado técnicas y procedimientos para asegurar, fundamentar y evidenciar el valor del conocimiento generado por este tipo de estudios. En la presente investigación hemos tenido en cuenta los recursos propuestos por autores como Guba (1981), Santos (1990a, 2000) y Pérez (1994), estos criterios son: *credibilidad, transferibilidad, confirmabilidad y dependencia*.

En este sentido, Autores como Del Villar (1994, p. 29) y Ruz (2004, p. 233) relaciona estos criterios utilizados para la evaluación de una investigación cualitativa, con los criterios que tradicionalmente se han empleado en las investigaciones cuantitativas. De manera que establece que en los procesos cualitativos se habla de validez interna, validez externa, objetividad y fiabilidad; mientras que en los procesos cuantitativos se habla de credibilidad, transferibilidad, confirmabilidad y dependencia, respectivamente.

Tabla 5.1. Criterios para la evaluación del proceso de investigación.

METODOLOGÍA CUANTITATIVA	METODOLOGÍA CUALITATIVA.
Validez interna	Credibilidad
Validez externa	Transferibilidad.
Objetividad	Confirmabilidad
Fiabilidad	Dependencia

Fuente: Tabla de elaboración propia.

En este apartado, vamos a analizar cada uno de los criterios, al mismo tiempo que detallaremos cómo los hemos aplicado a nuestra investigación cualitativa.

5.1. VALIDEZ INTERNA O CREDIBILIDAD.

Ruz (2004, p. 229) determina que la *validez* es el grado en que nuestros resultados coinciden realmente con la realidad estudiada. Para McMillan & Schumacher (2005) la validez en la investigación cualitativa incluye cuestiones de credibilidad. De forma que para comprobar si una investigación es válida y tiene credibilidad, hemos de plantearnos las siguientes cuestiones: ¿observan, realmente, los investigadores lo que ellos creen que observan?, ¿oyen, realmente, los investigadores los significados que creen que oyen? En otras palabras, la validez de los diseños cualitativos es el grado en el que las interpretaciones y los conceptos poseen significados recíprocos entre los participantes y el investigador.

De esta manera (Martínez, 2006), la validez es el grado en que un instrumento de medida mide lo que realmente pretende o quiere medir; es decir, lo que en ocasiones se denomina exactitud. Por lo tanto, la validez es el criterio para valorar si el resultado obtenido en un estudio es el adecuado.

Goetz & LeCompte (1988) y Ruz (2004) distinguen entre *validez externa* y *validez interna*. Atendiendo a Santos (1990a) hablamos de validez interna cuando el

proceso de análisis refleja con precisión lo que sucede, es decir, que describe fielmente la realidad.

Así, para Pérez (1994), la validez interna, hace referencia a que los datos de la investigación sean aceptables, es decir, “*creíbles*”, de manera que esta autora asemeja validez interna y credibilidad. Por lo que analizando el criterio de credibilidad, Guba (1981), establece que para que exista credibilidad en una investigación cualitativa, propone que debemos trabajar durante periodos de tiempo prolongados, en el campo objeto de estudio, utilizando la observación continua y persistente, así como diversas formas de triangulación (entre participantes, métodos, fuentes, etc.); y que los informes resultantes sean estudiados por expertos que no hayan participado en la investigación.

En este sentido, Santos (1990a) afirma que la *credibilidad* de estos estudios se basa en el tiempo que el investigador permanece en un lugar durante la fase de recogida de datos, puesto que una realidad tan compleja no puede ser captada en un breve espacio de tiempo.

5.2. VALIDEZ EXTERNA O TRANSFERIBILIDAD.

La validez externa (Santos, 1990a) se preocupa por el rigor de la *transferibilidad*, es decir, por la claridad y la fuerza en que los resultados obtenidos pueden servir para explicar la realidad de otras situaciones parecidas a la analizada en la investigación. En este sentido, Goetz & LeCompte (1988) establecen que la validez externa hace referencia a la similitud de los resultados con los obtenidos por otros investigadores en contextos parecidos, así podemos hablar de las posibilidades de traducción o transferencia.

En lo referente a la *validez externa*, Pérez (1994) afirma que la transferibilidad consiste en trasladar los resultados de la investigación a otros contextos. En este sentido, para Walter (1980; citado en Santos 1990a), la transferibilidad es un

proceso que nos permite aplicar los hallazgos conseguidos a otra situación diferente/similar. Cuando nos enfrentamos con otra situación, en parte distinta y en parte semejante (pues tiene elementos comunes), nos preguntamos: ¿hasta qué punto son válidos en esta nueva situación los resultados obtenidos en la primera?, ¿son aplicables a este contexto aquellas conclusiones? Por ello Devís (1996) afirma que esa aplicabilidad descansa en la habilidad del lector de generalizar las conclusiones del estudio a su situación personal.

Aunque cabe dejar claro que la transferibilidad del estudio siempre es limitada, pues *“cada contexto tiene su carácter concreto e irreplicable y de su estudio no se extrae la comprobación de hipótesis de carácter general”*. (Santos 1990a, p.169).

En este sentido, Guba (1981) determina que las conclusiones de una investigación serán sólo aplicables a casos de circunstancias muy similares al estudiado, por ello se debe hacer una descripción pormenorizada del contexto estudiado para poder decidir cuando otro medio es similar a éste.

Esta misma teoría es compartida por Gutiérrez (1994) cuando afirma que para que la transferibilidad de una investigación cualitativa tenga lugar es necesaria la similitud entre el medio investigado y aquellos centros donde se desea hacer extensibles los resultados del proceso. Dicha similitud nunca es total, pero para que ello ocurra es necesario que se de una buena explicación del centro de estudio para que el lector lo pueda identificar con el suyo.

5.3. OBJETIVIDAD O CONFIRMABILIDAD.

La *confirmabilidad* es otro de los criterios propuestos por Guba (1981) para ser tenido en cuenta a la hora de evaluar las investigaciones cualitativas. El sentido de demostrar la *confirmabilidad* está en hacer ver que la investigación tiene neutralidad, es decir, que es objetiva. Para lo cual, se debe dar una información

consensuada a los participantes, debe existir una triangulación de métodos, fuentes y participantes, han de realizarse registros concretos de los datos en la observación y una recogida minuciosa de todos los datos. Todo ello para garantizar que los datos obtenidos no están sesgados por motivaciones ni intereses del investigador.

5.4. FIABILIDAD O DEPENDENCIA.

La *dependencia* es el siguiente criterio a tener presente (Guba, 1981) para la evaluación de las investigaciones cualitativas. Se trata de que la investigación sea consistente y fiable. Es decir, que se debe garantizar la repetición de los resultados cuando se realicen investigaciones a los mismos participantes, en el mismo contexto, y usando las mismas técnicas para la investigación. Para ello el investigador debe dar descripciones minuciosas sobre el proceso seguido en el estudio, sobre su propia actitud al investigar, acerca de su papel dentro de la investigación, y sobre las técnicas utilizadas y la finalidad de las mismas.

Para Goetz & LeCompte (1988) la fiabilidad supone las posibilidades de réplica de los resultados de la investigación en cuestión. Para estos autores, la fiabilidad interna supone el grado de acuerdo existente en las observaciones de un determinado contexto, empleando distintos marcos de referencia y las mismas categorías de análisis. Y La fiabilidad externa responde a la cuestión de si un investigador independiente llegaría a las mismas conclusiones al estudiar el mismo escenario. Por lo que Martínez (2006) determina que la fiabilidad se refiere a la consistencia interna de la medida; es decir que la fiabilidad de una medida analiza si ésta se halla libre de errores aleatorios y, en consecuencia, proporciona resultados estables y consistentes.

5.5. APLICACIÓN DE LOS CRITERIOS DE EVALUACIÓN A LA PRESENTE INVESTIGACIÓN.

Una vez analizados los cuatro pilares sobre los que se basa la evaluación de las investigaciones cualitativas, vamos a aplicarlos a la presente investigación apoyándonos en la evaluación que realizó Gutiérrez (1998), en su tesis doctoral: *La estética del espacio escolar. Estudio de un caso*.

■ Credibilidad de la investigación.

Con el objetivo de dar *credibilidad* a la presente investigación, hemos realizado un trabajo de campo mediante una observación continua y persistente durante seis meses. En este sentido, Ruz (2004), determina que la validez y la generalización de los resultados se consiguen con la permanencia prolongada del observador en el campo de estudio.

La credibilidad queda medida por la duración de la permanencia del investigador en el campo, para ver lo que sucede en repetidas ocasiones, pudiéndonos alejar del grupo cuando la ocurrencia sucesiva de hecho no nos aporte nada nuevo. La permanencia prolongada en los grupos-clase, nos permitirá comprobar conductas observadas en diferentes ocasiones.

Ruz (2004) establece que desde el área de la antropología, se considera razonable el periodo de un año para estudiar un fenómeno o unidad social compleja. Pero, "...para el caso de un aula con tres meses se considera suficiente". (Ruz, 2004, p. 234). La finalidad de permanecer en el campo tanto tiempo, viene dada por ver la realidad de manera holística. Para Ruz (2004) el holístico o contextualización nos permite comprender la realidad dentro de su propio contexto.

Además se ha realizado una triangulación, con el objetivo de facilitar el contraste y la depuración de los datos. Como propone Santos (2000) el proceso de

triangulación se ha ido realizando durante toda la investigación, no sólo al final de la misma, y hemos usado diferentes tipos de triangulación: triangulación de datos procedentes de diversos métodos (observación, registros anecdóticos, diario de campo, entrevistas, cuestionarios, sociogramas); triangulación de datos procedentes de diversos informantes (profesores, alumnos y alumnas, observadores externos); triangulación de los datos procedentes de momentos distintos de la investigación, pues la perspectiva temporal nos permite contrastar los datos favoreciendo la interpretación del fenómeno y una mayor comprensión de la realidad; y triangulación de los datos procedentes de diferentes lugares en la realización de la investigación.

En esta misma línea, y atendiendo a ideas de autores como Goetz y LeCompte (1988), Colás & Buendía (1992); Del Rincón, & cols. (1995), y Rodríguez & cols. (1996); la triangulación es una estrategia para el control de calidad de la investigación cualitativa, que nos da garantía y confianza respecto a la corrección metodológica empleada para la obtención de nuestros hallazgos. Su uso garantiza calidad, y su idea de calidad se asocia a la credibilidad de la investigación cualitativa.

Además, para asegurar el rigor científico del estudio, hemos atendido a diferentes aspectos presentados por Santos (2000), como son: la presencia prolongada en el sitio a observar, la realización de entrevistas significativas a todos los participantes, la contraste de datos procedentes de diferentes técnicas de análisis, el contraste de diferentes opiniones de los participantes, la coherencia estructural del informe, la realización de una negociación interna (inicial y final) transparente, la realización de una visión enriquecedora de la realidad, la aportación de referencias documentales en la aproximación conceptual del tema de estudio y en las generalizaciones finales.

Buendía y cols. (1999) determinan para dar credibilidad y validez interna a la investigación, debe existir correspondencia entre lo que el investigador ha atribuido a las categorías utilizadas en su estudio y el significado que han atribuido a esas categorías los alumnos/as participantes. Por ello, en nuestro estudio se cumple el criterio de credibilidad, puesto que el investigador y los participantes están de

acuerdo en la descripción o la constitución de los acontecimientos, especialmente en los significados de estos acontecimientos. Dado que se ha producido la firma del documento final en el cual se permite al investigador publicar el informe del estudio.

En este sentido, Soriano (2000) afirma que la validez interna se garantiza a través de la comunicación, lo cual significa que hemos contado al alumno la interpretación que hemos realizado de su actuación. Si el alumno está de acuerdo con dicha interpretación, estamos cumpliendo con el principio de validez. Para garantizarlo, el informe final es revisado y aprobado por los participantes.

Por todo ello, existe validez y credibilidad cuando (Smith y Heshusius, 1986; citado en García, 1994, p. 347) varias personas comparten una descripción o interpretación. Nosotros lo conseguimos con la firma del informe final por parte de los participantes, y con la aceptación por parte del observador externo, en nuestro caso el director de la tesis. En este sentido, Buendía y cols. (1999) establecen que la valoración de la calidad o credibilidad en el diseño y desarrollo de la investigación puede correr a cargo del propio investigador o bien de otros agentes implicados que den prueba suficientes de que el curso que se ha seguido en la investigación ha sido el correcto, de que se han recogido los datos de manera adecuada y sin trampas, y de que se ha seguido un proceso de análisis de los datos sin forzar los resultados en ninguna dirección tendenciosa...

■ **Transferibilidad de los datos.**

Del Rincón & cols. (1995) establecen que determinar el nivel de aplicación de los resultados a otros contextos, depende más del investigador que realice la transferencia que del investigador original. Para facilitar la transferibilidad a otros contextos, nuestra labor ha consistido en hacer descripciones extensas y profundas de nuestro contexto, con el objetivo de mostrar datos representativos acerca del contexto y grupos de clases estudiados.

Creemos que hemos descrito ampliamente el contexto en donde se ha desarrollado nuestra investigación, y lo hemos tenido en cuenta este contexto a la hora de explicar los acontecimientos, sin compararlos con otros contextos distintos. Puesto que, como indica Ruz (2004), cuanto más intrínseco sea el estudio de casos, la descripción de todos estos aspectos deberá ser más exhaustiva.

- **Confirmabilidad del estudio.**

Para garantizar la *confirmabilidad* u objetividad del estudio, en todo momento se ha realizado una recogida minuciosa de los datos a través de diferentes técnicas, tal y como se puede observar en el informe. Por lo que podemos decir que no existe sesgo por parte del investigador pues los participantes han conocido en todo momento el contenido de la investigación y han leído y aprobado el informe final de la misma.

Además, atendiendo a Rodríguez y cols. (1996), hemos logrado la objetividad o confirmabilidad a través de la realización del proceso de triangulación, la reflexión por parte del investigador y la revisión por un agente externo.

- **Dependencia de los datos.**

Respecto a la *consistencia* o fiabilidad de que se garantice la repetición de los resultados obtenidos cuando se realicen investigaciones a los mismos participantes en el mismo contexto y usando las mismas técnicas para la investigación, hemos de tener presente que: “*no es posible repetir una investigación de este tipo, dadas las circunstancias cambiantes de los escenarios naturales y la irrepetibilidad de las historias personales*”. (Santos, 2000, p. 253).

En este sentido, (Ruz, 2004, p.228) habla de *fiabilidad externa*, mediante la cual, cuando otros investigadores usen la misma metodología y la misma muestra, deben obtener los mismos resultados de investigación. Sin embargo, en nuestro estudio es muy difícil que esto se cumpla, pues cada grupo clase es único en cada momento y posee sus propias características diferenciadas de las de los demás grupos, de manera que se comporta de manera única en cada momento de su historia. Es decir, que lo que está sucediendo en cada momento en ese grupo, puede que no se vuelva a repetir en toda la vida del mismo grupo. Por lo cual otro investigador no podrá observar lo que observa el primer investigador, aún ni siquiera utilizando la misma metodología y procedimientos.

Aunque no por ello la investigación pierda rigor científico, pues “*no es acertado pensar que la investigación cualitativa carezca de credibilidad científica y de capacidad de reformulación de teorías*” (Santos, 2000, p. 253). Por todo ello, y para salvaguardar la fiabilidad interna y externa, y atendiendo Goetz & Lecompete (1988), hemos aportado una minuciosa descripción del proceso seguido, explicado cual ha sido la actitud y el papel que hemos desempeñado como investigador, al mismo tiempo que se han expuesto las técnicas de estudio utilizadas, así como las estrategias de análisis de datos que hemos empleado. Además, de hacer una descripción pormenorizada del contexto estudiado con el objetivo de que el lector pueda realizar el mismo tipo de estudio en una situación y contexto propia y que pueda ser parecida o no a la estudiada en esta investigación.

Además, nos aseguramos la fiabilidad de la investigación, en el mismo sentido que apunta Ruz (2004, p. 229), mediante la confirmación de resultados con los informantes, la revisión por partes de otros investigadores y la utilización de registros automáticos (audio). En este sentido, para Vallés (1997) la fiabilidad se consigue mediante una auditoria externa, por lo que durante todo el proceso hemos facilitado toda la documentación que íbamos manejando, a un agente externo (profesores, director de tesis) para que fuese inspeccionada por ellos.

Atendiendo a todo lo anterior, estamos en disposición de afirmar que cumplimos con los criterios de validez expuestos por McMillan & Schumacher (2005):

Tabla 5.2. Estrategias para mejorar la validez del diseño.

ESTRATEGIAS PARA MEJORAR LA VALIDEZ DEL DISEÑO	
Tiempo prolongado de trabajo	Para asegurar la concordancia entre información y la realidad del participante.
Estrategias con varios métodos	Permite la triangulación en la recopilación de datos, métodos y el análisis.
Lenguaje del participante	Obtiene consideración literal de los participantes
Indicadores de nivel bajo de deducción	Registro de descripciones detalladas y casi literales de las personas y situaciones.
Datos registrados mecánicamente	Empleo de grabadoras
Investigador participante	Utilización de impresiones de los participantes anotadas en los diarios o registros anecdóticos.
Revisión de participantes	Preguntar a cada uno de los participantes para revisar los resúmenes de todas las entrevistas para precisar la representación, análisis y estudio de la entrevista.
Casos negativos y datos discrepantes	Búsqueda activa para registrar, analizar, y presentar casos negativos, datos discrepantes que son una excepción en los modelos o que modifican los modelos encontrados.

Fuente: McMillan, H. & Schumacher, S. (2005). Investigación Educativa. Madrid: Pearson Educación.

Finalmente, mostramos un cuadro resumen, basando en autores como Del Villar (1994); Rodríguez y cols. (1996); y Buendía y cols. (1999), en el que aparecen todas las acciones que hemos ido realizando durante el proceso de investigación, para cumplir con los criterios de evaluación de la investigación cualitativa.

Tabla 5.3. Acciones realizadas para cumplir con los criterios de evaluación.

CRITERIO DE CREDIBILIDAD
<ul style="list-style-type: none">- Duración de la observación: permanencia en el campo durante seis meses.- Observación persistente: profundizando en aspectos más característicos de la situación.- Triangulación de datos procedentes de diferentes: métodos, de participantes, de espacios, de tiempos, de investigadores, de fuentes.- Comentario y supervisión de pares: sometimiento a juicio crítico por parte de otros investigadores (director de tesis doctoral) y colegas.- Comprobación de los participantes: contraste sistemático de la información con los agentes participantes.- Aprobación por parte de los participantes del informe final.
TRANSFERIBILIDAD DE LOS DATOS
<ul style="list-style-type: none">- Muestreo teórico: maximizando la cantidad de recogida de información a la hora de documentar los hechos y situaciones.- Descripción en profundidad e intensa de los grupos clase: con el fin de permitir una posterior comparación de escenarios respecto al estudiado (descripción precisa el contexto y descripción del proceso de selección de casos representativos).- Descripción minuciosa del proceso de investigación seguido.

CRITERIO DE CONFIRMABILIDAD

- Auditoria externa: comprobando la correspondencia de los datos y las interpretaciones llevadas a cabo por el investigador.
- Descriptores de bajo nivel de inferencia: registrando fielmente la realidad donde se obtuvieron los datos (transcripciones textuales, citas, referencias directas, grabaciones en audio...)
- Ejercicio de reflexión continuada y tras abandonar el trabajo de campo.
- Explicación del papel o rol del investigador.
- Elaboración de informes amplios: donde se produzca una descripción minuciosa de los hechos acaecidos mediante la explicación detallada de las categorías emergidas,
- Proporcionar los documentos utilizados para la investigación.

CRITERIO DE DEPENDENCIA

- Establecer pistas de revisión: dejando constancia de cómo recogemos los datos, cómo se seleccionan los participantes, papel del investigador.
- Auditoria de dependencia: control de calidad externa de la investigación y de las decisiones tomadas durante el proceso.
- Explicación de cómo se ha producido al obtención de los datos y su posterior análisis.
- Réplica paso a paso: resisando finalmente todo el diseño de investigación y las decisiones tomadas, con el fin de verificar si fueron o no adecuadas.
- Métodos solapados: triangulación de técnicas de recogida de información.

Fuente: Tabla de elaboración propia.

CAPÍTULO VI
CONSIDERACIONES FINALES.

CAPÍTULO VI.

El objetivo de realizar estas **consideraciones finales** es unir e interpretar de manera conjunta los datos obtenidos en los informes de la investigación, mostrados anteriormente, al mismo tiempo que los relacionaremos con la documentación teórica existente en la bibliografía acerca del tema de estudio, es decir, el clima de aula.

Llegamos a este punto del discurso en donde ya se han expuestos los rasgos más destacados que definen el clima de las clases estudiadas, somos conscientes de las limitaciones que tienen los resultados de un estudio de casos. Nuestra pretensión no ha sido en absoluto generalizar a otros contextos educativos. Declaramos, humildemente, y a pesar de nuestras limitaciones personales, profesionales y / o coyunturales, que hemos intentado considerar todos los aspectos metodológicos que nos permitan obtener una investigación de calidad.

Hemos de dejar claro que no son conclusiones finales, puesto que somos conscientes de que es difícil que si se generan conclusiones éstas puedan convertirse en criterios únicos y exclusivos a tener en cuenta. Dado que se trata de un estudio cualitativo tiene que existir relación entre el fenómeno estudiado y la situación para la cual se quieran tener presente y aplicar estas consideraciones finales.

Así, mediante esta relación de lo investigado con la documentación existente, se pretende hacer reflexionar al lector por si puede aplicar algo a su lugar de trabajo, siempre que existan muchas similitudes con el lugar y las circunstancias aparecidas en el presente estudio. Como afirma Eisner (1998) en los estudios de casos cualitativos los lectores deben determinar si los hallazgos de la investigación coinciden con la situación en la que trabajan.

De forma que el lector que quiera aplicar las siguientes generalizaciones deberá reconocer la similitud, que no la identidad, entre una situación estudiada y la

situación donde quiera aplicar estas generalización, y si de da dicha similitud, estará en disposición de poder hacer la inferencia adecuada (Eisner, 1998).

Las generalizaciones o conclusiones obtenidas a partir de la presente investigación tienen como objetivo cumplir con los aspectos señalados por Goetz & LeCompte (1988), es decir, que son: consideraciones inductivas, se desarrollan desde abajo, a través de la relación entre diversas evidencias empíricas.; generativas, pues encuentran proposiciones a partir de la evidencia de datos; constructivistas, pues las categorías de análisis surgen de la descripción; y subjetivas al ser producto de interpretaciones particulares y contextualizadas.

De esta manera, para Yin (1984), la cuestión de generalizar a partir del estudio de casos no consiste en una “generalización estadística” (desde una muestra o grupo de sujetos hasta un universo), como en las encuestas y en los experimentos, sino que se trata de una “generalización analítica” (utilizar el estudio de caso único o múltiple para ilustrar, representar o generalizar a una teoría).

Por ello, el fin de estas generalizaciones finales es cumplir con las orientaciones dadas por Stake (1998) en la siguiente cita:

“Las generalizaciones naturalistas son conclusiones a las que se llega mediante la implicación personal en los asuntos de la vida, o mediante una experiencia vicaria, tan bien construida, que las personas sientan como si ellas mismas la hubieran tenido”. (Stake, 1998, p. 78).

Los objetivos principales de la investigación cualitativa (Coffey y Atkinson, 2005) son el contexto local y la historia humana, de la cual cada individuo y comunidad estudiados son un reflejo, y no las generalizables que sean. Así, basándonos en Colás (1992), diremos que la finalidad de esta investigación científica es la comprensión de los fenómenos educativos, mediante el análisis de las percepciones e interpretaciones de los sujetos que intervienen en dicha acción educativa. Y no busca la generalización de los resultados, sino lograr teorías

inductivas con carácter orientativo para que cada lector pueda aplicarlas a su realidad en la medida en que ésta se asemeje con la estudiada.

“Los resultados de la investigación cualitativa pueden transferirse a otras escuelas a través de una sencilla y a la vez compleja pregunta: ¿Sucederá en esta otra escuela lo que se ha descubierto en aquella?”
(Santos, 1990b, p. 18).

Comenzando ya con las **generalizaciones**, diremos que estas van a estar estructuradas en dos grandes partes: por un lado mostramos las generalizaciones surgidas en cada uno de los grupos clase; y por otro, realizamos generalizaciones comunes a todos los casos estudiados donde compararemos e interpretaremos la relación existente entre los cuatro grupos clase estudiados.

■ **Consideraciones del grupo clase nº 1 (1º A).**

Atendiendo a los datos obtenidos en el informe, podemos afirmar que existe un buen clima de aula en este grupo-clase, puesto que las estrategias metodológicas puestas en práctica por el docente favorecen la creación de un clima de aula positivo (Posada, 2000), estas son: mantener un adecuado nivel de disciplina que favorezca un buen clima de trabajo; proponer medidas preventivas para evitar las conductas inadecuadas del alumno/a; ofrecer al alumnado una imagen de respeto y dignidad personal y profesional; tratar al alumnado con cariño y respeto interesándose por sus problemas; mostrar actitudes positivas y de interés hacia la actividad física; ofrecer credibilidad respetando las reglas y los compromisos adquiridos; y desprender buen humor y entusiasmo. Además de establecer normas de funcionamiento diario para mejorar la convivencia.

En cuanto al tipo de interacción existente entre el docente y el alumnado, podemos decir que se han basado en una relación correcta, positiva y fluida. Puesto que el docente se ha mostrado próximo y cercano al alumnado, y no se han observado acciones donde exista falta de respeto hacia el profesor por parte del alumnado. Todo lo cual ayuda a crear un clima positivo (Siedentop, 1998) en el que los alumnos/as pueden alcanzar los objetivos educativos propuestos.

Por otro lado, determinamos que el docente percibe al grupo como un grupo muy numeroso y muy hablador, pero cuyo comportamiento ha sido correcto. Y en cuanto a la percepción del alumnado sobre la figura del docente podemos establecer que ha sido positiva puesto que opinan que el docente tiene en cuenta sus opiniones dándoles la posibilidad de elegir las tareas a realizar. Además de mostrarse preocupado por sus problemas, ayudarles y les motivarles para la correcta realización de las tareas. Finalmente, el alumnado considera que el docente tiene un control de todo lo que ocurre en clase.

Respecto a la metodología empleada por el docente, hemos de destacar que ha propuesto la mayor parte de los contenidos a través de juegos, con el objetivo de hacer divertidas las sesiones. Al mismo, puso en práctica un conocimiento de resultados o feedback de tipo positivo, es decir, que ha empleado refuerzos positivos e intervenciones aprobadoras, lo que, según Sáenz-López (1997), favorece el clima positivo de la clase, y con éste el aprendizaje.

Por todo lo cual, podemos concluir que en este grupo clase existen interacciones positivas entre el docente y el alumnado, y de amistad y afecto entre el alumnado entre sí. A excepción de la situación de un alumno/a quién no tiene relaciones positivas con sus compañeros debido a su carácter competitivo presentado en la realización de las actividades. La relación del docente con este alumno tampoco es muy buena debido a que está continuamente llamándole al orden para que participe de manera correcta y sin molestar al resto de compañeros/as.

- **Consideraciones del grupo clase nº 2 (1º D).**

Debemos comenzar indicando que en este grupo clase no existe una relación positiva entre los elementos personales que conviven en el aula. Puesto que se observa la inexistencia de una estrecha relación sobre al cual se pueda construir un clima de aula positivo. Así, desde el inicio del curso hasta el final de la investigación, se ha venido comprobando la perspectiva negativa que tenía el docente sobre sus alumnos y alumnas, debido a que se trata de un grupo clase desestructurado y que presenta un comportamiento inadecuado, donde es difícil dar clase debido al mal comportamiento y a la aparición de conductas anti-sociales entre sus componentes.

Por otro lado, los alumnos/as consideran al docente como una persona poco amistosa y demasiado autoritaria, y que muestra una actitud de distanciamiento hacia ellos dado que no se preocupa por los problemas reales de sus alumnos/as y no tiene en cuenta sus opiniones. Así, para Ascorra, Arias y Graff (2003), estas perspectivas negativas de unos sobre otros provocan la creación de un clima de aula negativo. Del mismo modo, y atendiendo a Pierón (1999), en clima negativo se empieza a detectar cuando el alumnado percibe un distanciamiento del docente respecto a ellos. De igual forma, para Martínez (1998), el profesor que se muestra distante y no disponible cuando los alumnos le necesitan provoca el rechazo y esto, a su vez, empeora el clima de aula.

Respecto a la percepción del alumnado sobre las tareas realizadas durante las sesiones de Educación Física, podemos comprobar como la gran mayoría de los componentes del grupo clase han mostrado una escasa participación en las mismas, presentando una actitud de desgana y de desmotivación en la realización de las tareas propuestas.

En otro sentido, y resumiendo las características del grupo clase, podemos afirmar que sus componentes no se conocían entre sí, puesto que la mitad de ellos eran repetidores y la otra mitad son de procedencia extranjera. Este hecho hizo que el grupo clase careciera de cohesión grupal y de interacciones fluidas y positivas

entre el alumnado. Así, el alumnado no se mostraba contento con sus compañeros, ni cómodos dentro del grupo.

De esta forma, durante las sesiones se observaban situaciones como: interrupciones continuas por falta de disciplina del alumnado; conductas inadecuadas; llamadas de atención por parte del docente para mantener el orden y el silencio; e insultos y desprecios entre el alumnado. Aunque debemos resaltar que en ningún momento ha aparecido ninguna acción violenta por parte del alumnado hacia sus compañeros o hacia el docente, que hayan desestabilizado por completo la vida en el aula. Así como tampoco han aparecido actos de intimidación y victimización contra ningún alumno/a concreto que haya sido acosado e intimidado por el resto de compañeros/as a través de insultos, rumores, vejaciones, aislamiento social, motes, etc.

Pero ello, y basándonos en palabras de Del Villar (1993) concluimos que en este grupo clase existe un clima de aula negativo puesto que presenta un ambiente escolar donde se produce irritación, estrés, depresión, falta de motivación y apatía por el colegio.

■ **Consideraciones del grupo clase nº 3 (3º A).**

Se trata de un grupo que presente un comportamiento no muy bueno puesto que existen alumnos/as repetidores que hablan continuamente durante las clases. Además de existir un grupo de alumnos/as exentos, tres alumnos/as, que no han realizado ni una sola de las sesiones de educación física.

Ante esta situación, desde el principio de curso, el docente hizo ver de la importancia de adquirir hábitos de comportamiento correctos durante las sesiones de Educación Física. Con el objetivo de conseguir un buen clima de aula, lo cual para Prat y Soler (2003) es fundamental para poder desarrollar correctamente una educación en todos los ámbitos, y especialmente en el de actitudes y valores.

Por ello, utilizó una metodología basada en: tener previstas las organizaciones y las actividades a llevar a cabo en sus clases; poner en práctica un sistema de organización eficaz; establecer reglas de organización y de comportamiento desde el principio de curso; y dar al alumnado la oportunidad de proponer y organizar sus propias actividades. Todo esto, para Siedentop (1998), ayuda a crear y mantener un clima positivo centrado en la tarea.

Pero como se ha podido comprobar, a pesar de la puesta en práctica de todas estas acciones por parte del docente, no se ha observado un clima de aula positivo en este grupo clase. Puesto que las relaciones sociales entre el alumnado no eran muy fluidas, dado que desde el inicio hasta el final de la investigación, el grupo ha estado dividido en dos, por un lado los repetidores y por otro los no repetidores. De manera que sólo existía relación entre los alumnos/as de cada grupo entre sí, y casi nunca se han producido relaciones entre los componentes de ambos grupos.

Respecto a la interacción del docente con el alumnado, podemos concluir que tampoco ha sido muy positiva, aunque sí correcta y sin ningún tipo de problemas. Y a estado influenciada por la disrupción en el aula provocada por el grupo de repetidores, que en algunos casos han impiden con su comportamiento el desarrollo normal de la clase, obligando al profesorado a emplear cada vez más tiempo en controlar la disciplina y el orden.

Por lo que interpretamos que el clima de aula existente en este grupo clase ha sido de carácter neutro, caracterizado por (Soar y Soar, 1995; citado en Siedentop, 1998), la ausencia de manifestaciones afectivas en las relaciones sociales producidas en el aula.

- **Consideraciones del grupo clase nº 4 (4º A).**

El primer aspecto a destacar a la hora de analizar este grupo clase, es que su alumnado se muestra muy contento con sus compañeros pues para algunos de ellos los consideran como amigos, dado que llevan mucho tiempo en la misma clase. Por lo que no tienen problemas para establecer relaciones sociales con sus compañeros/as. En este sentido, Ascorra y cols. (2003) determinan que uno de los factores esenciales para la creación de un buen clima en la sala de clases, es que existan buenos amigos.

De esta forma, se observa como las relaciones sociales entre el alumnado son positivas y fluidas, puesto que no aparecen subgrupos inconexos entre ellos, sino que existe una red social donde todos/as se relacionan con todos/as.

A la hora de hablar del docente, debemos indicar que el grupo clase lo percibe como una persona próxima a ellos, con el que se puede hablar, incluso de manera amistosa e informal, sobre temas ajenos a la asignatura. Es decir, que el docente se acerca a los alumnos/as con temas personales, y con ello gana su confianza. En este sentido, Martínez (1998) determina que la posibilidad de comentar aspectos curriculares e informales será un indicio de que existe un ambiente favorable en el aula.

Por lo tanto y teniendo en cuenta cómo se dan las relaciones entre el docente y los alumnos y alumnas, podemos decir, desde el punto de vista de Siedentop (1998), que el docente del grupo clase es un profesor eficaz pues lo importante es que el docente interactúe con sus estudiantes a partir de lo que ellos valoran; pero también es importante que el profesor intente enseñarles lo que considere significativo.

En otro sentido, podemos concluir que el docente opina que estamos ante un grupo ejemplar, trabajador, donde sus alumnos/as han creado un ambiente relajado y distendido. Valorándolo como un grupo en el que se siente cómodo y en el que incluso se atreve a hacer bromas con el alumnado, lo cual (Pierón, 1999) hace que

los discentes valoren de manera positiva al profesor y se muestren más afectivos y entusiastas en las sesiones. Todo ello, según Posada (2000), mejora el clima de aula.

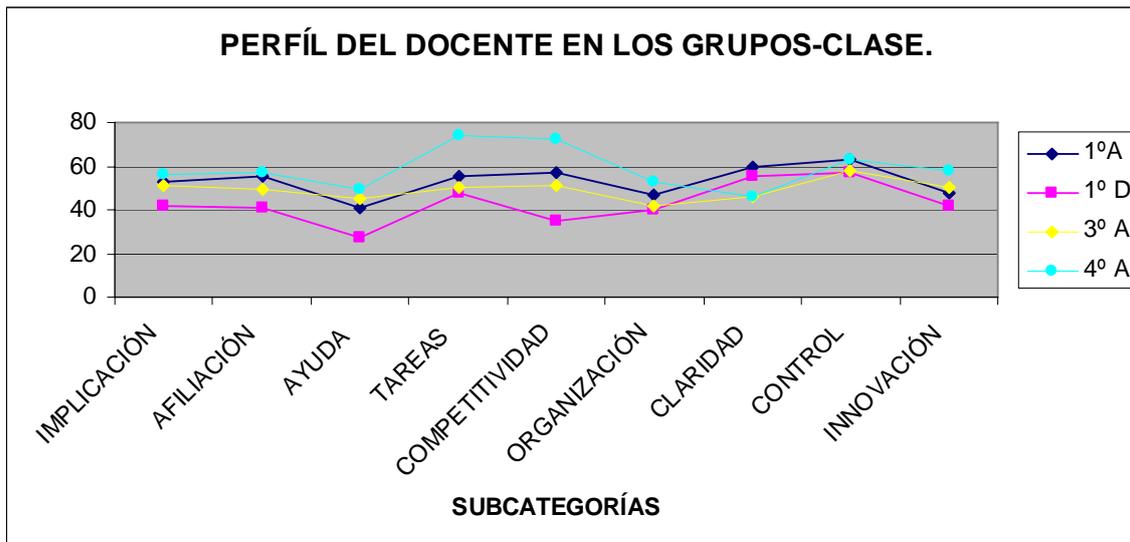
En lo referente a la metodología empleada por el docente, podemos decir que ésta se ha basado en la participación y responsabilidad del alumnado durante su proceso aprendizaje, a través de la puesta en práctica de los estilos de enseñanza participativos. Lo que origina la participación plena del alumnado en el proceso de enseñanza y aprendizaje, favoreciendo su participación en el aula, aspectos que para Santos (2003a), es una de las claves para mejorar la convivencia.

Por todo lo cual, establecemos que la actuación del docente ha estado encaminada a potenciar las relaciones entre pares y de éstos con el profesor. Estableciendo relaciones cordiales, colaborativas y confiadas, donde al alumnado ha le ha visto como un amigo preocupado, capaz de entender los problemas de sus alumnos, capaz de colocarse en su lugar, y entendiendo sus puntos de vista.

■ **Consideraciones finales.**

En este punto vamos a relacionar y comparar los resultados obtenidos en cada uno de los cuatro grupos clase estudiados. Para ello tomamos como referencia las opiniones del docente y de los alumnos/as, dadas ante los diferentes cuestionarios que han respondido.

Comenzando por el docente, mostramos en la siguiente gráfica la puntuación que otorgo a cada una de las subescalas que nos valieron para conocer el clima de aula en cada uno de los grupos clase:



Las tres primeras subcategorías (implicación, afiliación y ayuda) nos informan acerca del grado en que los estudiantes están integrados en la clase, se apoyan y ayudan entre sí. Se comprueba que el docente percibe que el grupo clase donde existen peores relaciones sociales entre sus miembros es en 1º D (grupo nº 2), por el contrario, 4º A (grupo nº4) es valorado por el docente como el aula con más y mejores relaciones entre sus miembros.

Mediante las subescalas “tarea” y “competitividad” se valora la importancia que se concede en la clase a la realización de tareas y a los temas de las asignaturas. Para el docente, los alumnos/as de 1º D son los que menos se preocupan mejor la realización correcta de las atareas en Educación Física, seguidos de 3ºA. Mientras que el grupo clase de 4º A vuelve a ser el más estimado por el docente.

Por otro lado, el docente considera que en los grupos clase de 1º D Y 3º A es donde existe una menor “organización” y “control” sobre el alumnado, es en las clases, precisamente es en estos grupos donde se ha detectado un pero clima de aula.

Cabe destacar como el docente valora que en los grupos clase de 1º A Y 1º D existe una mayor “claridad” en cuanto a las actividades que se deben realizar en

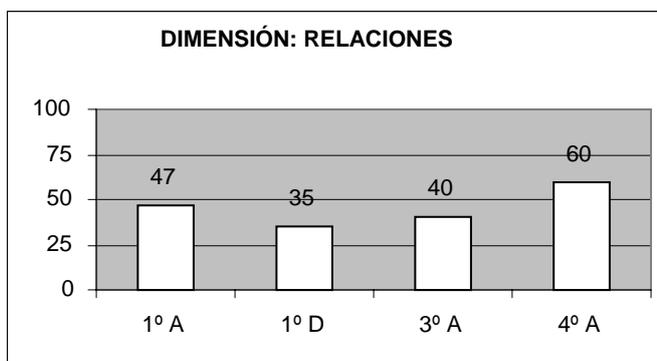
clase, sin embargo percibe que en 3º A y en 4º A las actividades no están tan claras. Esto puede ser debido a que en los grupos de 1º de ESO ha utilizado una metodología basada en los estilos de enseñanza tradicionales: mando directo y asignación de tareas; y en los grupos de segundo ciclo de secundaria ha empleado los estilos de enseñanza participativos, donde son los alumnos/as los que en muchos casos proponían sus propias actividades.

La utilización de los estilos de enseñanza participativos hace que el profesor considere que en 4º A y en 3º A haya puesto en práctica una metodología más innovadora. Cosa que no ha ocurrido en los grupos clase de 1º de ESO (1º A y 1º D).

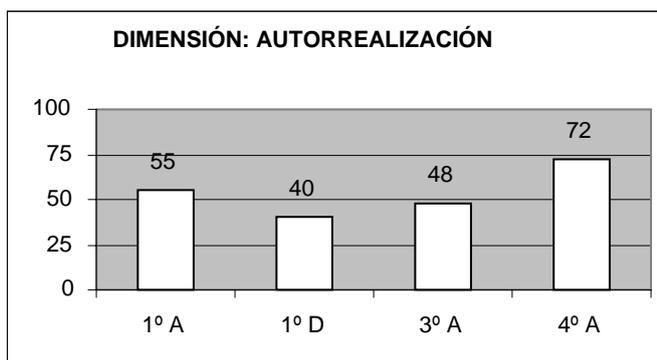
A la hora de relacionar las interpretaciones del alumnado de cada uno de los grupos clase, respecto a lo que ha ocurrido en cada una de sus aulas, tenemos:

En cuanto a la dimensión denominada *Relaciones*, podemos comprobar como los alumnos/as de 4º A son los que han valorado de manera más positiva las interacciones existentes entre ellos mismos. Estando muy alejada de la puntuación que se han dado los alumnos/as de 1ºD acerca de las relaciones sociales tienen entre ellos durante las clases de Educación Física.

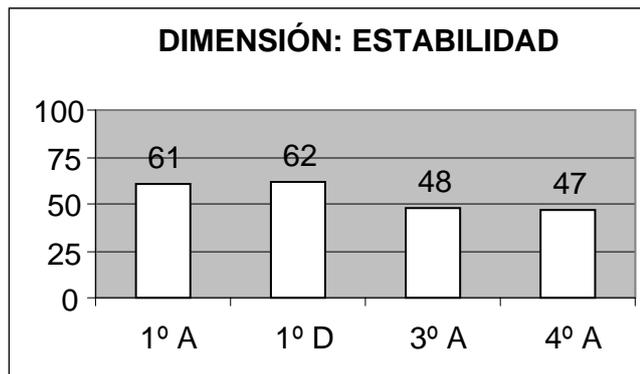
Por otro lado, en 1º A también valoran de forma positiva sus relaciones sociales, y en 3º A consideran que esas relaciones no son tan buenas, lo cual puede ser debido a que son conscientes de la existencia de dos subgrupos que se comportan de manera independiente dentro del mismo grupo clase:



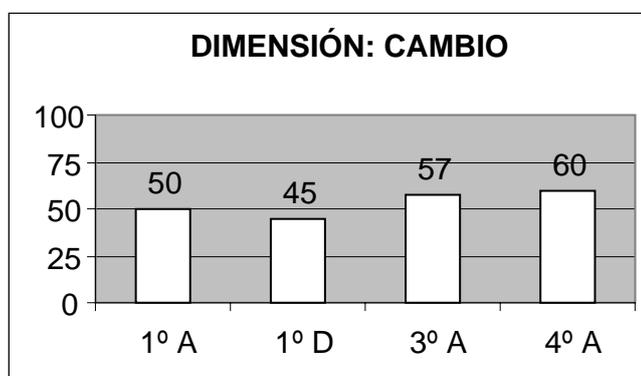
Respecto a la *Autorrealización*, es decir a la importancia que los alumnos dan a las tareas propuestas en clase y al esfuerzo que realizan para obtener mejores resultados que sus compañeros/as, se observa que en 1º D y 3º A los alumnos/as reconocen que dan poca importancia a estos aspectos. Sin embargo, en los grupos clase donde se ha percibido un mejor clima de aula, sus componentes son conscientes de la importancia de ejecutar las tareas propuestas, destacando la elevada valoración aparecida en 4º A:



El alumnado también ha sido preguntado por cómo ve la *Estabilidad* en sus clases, entendida esta como la existencia o no de un funcionamiento adecuado de la clase, y de organización y claridad en las actividades propuestas. Ante lo que obtuvimos que donde menos valoraban estas cuestiones ha sido en 4º A y en 3º A, lo se debe a que las actividades y en muchos casos las sesiones completas eran desarrolladas por el propio alumnado, dado que en estos grupos el docente empleo los estilos de enseñanza participativos. Por otro lado, en las clases donde el docente tuvo n mayor control en cuanto a la organización y funcionamiento de la clase, mediante los estilos de enseñanza tradicionales, los alumnos valoraron de mejor manera estos aspectos (1º A y 1º D):



Finalmente, a través de la dimensión denominada *Cambio*, obtuvimos las respuestas del alumnado acerca su valoración sobre el grado en que existe diversidad, novedad y variación razonables en las actividades desarrolladas en las sesiones de Educación Física. Donde encontramos que los alumnos de 4º A y 3º A son los que valoran de manera más positiva la aparición de actividades novedosas y variadas, mientras que en los grupos clase donde el docente ha utilizado los estilos de enseñanza tradicionales, sus alumnos/as opinan que no ha existido actividades motivadores y variadas (1º A y 1º D).



CONCLUSIONES

CONCLUSIONES.

Tras la presentación e interpretación de toda la información en el informe de investigación y en las consideraciones finales, es el momento de presentar las conclusiones que podemos extraer de la presente investigación:

1. El proceso educativo supone un acto social en el que el que alumno/ y profesor/a, profesor/a y grupo de alumnos/as interactúan de forma intencional para la consecución de unos objetivos que se consideran deseables.
2. La interacción educativa y social con el alumnado que se encuentra en la etapa de la adolescencia es una tarea difícil y complicada puesto que durante la adolescencia se producen un gran número de cambios en los individuos.
3. De las investigaciones realizadas acerca del clima de aula y de las interacciones sociales en ESO, se concluye que la comunidad educativa está preocupada por la presencia en las aulas de hechos como: conductas disruptivas, faltas de disciplina, maltrato entre iguales o bullying, y los actos de vandalismo, daños materiales y agresión física.
4. El análisis del clima de aula es una tarea esencial si queremos conocer cómo son las interacciones sociales que tienen lugar entre el docente y los alumnos y entre estos entre sí, durante el proceso de enseñanza-aprendizaje.
5. En Educación Física, debido a sus características específicas y diferenciadoras, existe una mayor complejidad en cuanto a las interacciones sociales que se producen entre el docente y el alumnado y el alumnado entre sí.
6. Estudiar el clima de aula no es una tarea fácil debido a su complejidad y a la multitud de factores que influyen en él: factores relacionados con la organización y el funcionamiento de la clase; las características físicas del

aula; el contexto físico y social que la rodea; las características personales del docente y del alumnado; y la interacción social, comunicativa y didáctica entre el docente el alumnado y entre estos entre sí.

7. El estudio de casos es una metodología de investigación adecuada para el analizar y comprender las interacciones sociales que se producen durante las sesiones de Educación Física.
8. Existe un **clima de aula negativo** en el grupo clase nº 2 (1º D) pues se han observado un ambiente marcado por: interrupciones continuadas debido a faltas de disciplina por parte del alumnado; conductas inadecuadas y disruptivas; llamadas de atención por parte del docente para mantener el orden y el silencio; e insultos y desprecios entre el alumnado.
9. Se interpreta que en el grupo clase nº 3 (3º A) existe un **clima de aula neutro** puesto las interacciones sociales han estado marcadas por la ausencia de manifestaciones afectivas, aunque en ningún momento se han dado interacciones sociales negativas.
10. En el grupo clase nº 1 (1º A) existe un **clima de aula positivo** donde existen interacciones positivas entre el docente y el alumnado, y de amistad y afecto entre el alumnado entre sí. A excepción de la situación de un alumno/a quién no tiene relaciones positivas con sus compañeros ni con el docente debido a su carácter competitivo presentado en la realización de las actividades.
11. Existe un **clima de aula positivo** en el grupo clase nº 4 (4º A) basado en relaciones sociales fluidas y continuas entre el alumnado. Y donde el docente ha establecido relaciones cordiales y afectivas con el alumnado, lo cual ha hecho que estos le consideren como un amigo preocupado, capaz de entender los problemas de sus alumnos y colocarse en su lugar entendiendo sus puntos de vista.

12. La permanencia durante un tiempo prolongado del investigador en el contexto investigado; la triangulación de información procedentes de diferentes métodos, participantes, espacios y momentos de la investigación; así como la aprobación del informe final por parte de los participantes, garantizan la confirmabilidad y la credibilidad de la investigación.

Atendiendo a las conclusiones, podemos establecer que mediante la metodología de investigación utilizada, el estudio de casos, hemos logrado superar los objetivos iniciales de nuestro estudio. Así como dar respuesta al foco de estudio y a las cuestiones o aspectos determinantes de esta investigación. Pues se ha realizado un análisis de las interacciones sociales existentes en las sesiones de Educación Física, en Educación Secundaria Obligatoria.

Queremos finalizar mostrando las posibles líneas de investigación que pueden surgir a partir de este trabajo, debido que durante la puesta en práctica de la investigación nos han ido surgiendo nuevos objetivos para ser alcanzados en el futuro. Así, las futuras líneas de investigación que se proponen se refieren principalmente a:

- Analizar el clima de aula y las interacciones sociales que tienen lugar en las demás materias del currículo de Educación Secundaria Obligatoria, así como en Educación Primaria y Educación Post-obligatoria.
- Realizar estudios más amplios donde se incluyan un mayor número de grupos clase con el fin de obtener generalizaciones más amplias dentro de un contexto concreto. Puesto que con este tipo de investigaciones se puede llegar a conocer en profundidad no sólo el clima de un aula en concreto, sino el clima de un centro educativo.

ABSTRACT

ABSTRACT.

The present investigation has been carried out within the educational context and it has as its main purpose the study of the analysis of the social interactions existing among the personal elements of a Physical Education session in Compulsory Secondary Education (ESO).

The motivations that has led us to undertake such a study are that, after revising the existing bibliography about class atmosphere and social interactions in ESO, we found that recent investigations conclude that there is a certain concern within the educational community for the presence in the classrooms of facts such as: disruptive behavior, lack of discipline, bullying, vandalism, damage to property and physical attacks. So we as teachers of ESO ask ourselves if those situations happen also in our classes.

This is the reason why we have undertaken a qualitative investigation, through the methodology of study of cases, in a high school in the province of Malaga, having studied four group-classes in which we are the Physical Education teacher during six months of the academic year 20008-2009.

The investigation is divided in two parts, a theoretical part and a practical one. It is structured in six chapters apart from the conclusions, the bibliographic references and the appendixes. Next we are showing a description of each of the chapters from the investigation:

1. Education as a process of social interactions. In this chapter we state the theoretical frame that was used as the basis for the investigation. Through it we have developed theories, analyzed terms, and schematize concepts related to: education understood as a process of social interactions; the classroom as the context where these relationships happen; the main characters of the interactions (teacher-student); the specific characteristics of the social and educational relations with the adolescent students.

Moreover, we describe the concept of class atmosphere and the deciding factors that condition it, and we describe the proper characteristics of the Physical Education class atmosphere.

2. Conceptual premises of the investigation methodology. In this chapter we state the fundamental characteristics of the qualitative investigation as our study is placed within this paradigm, as well as the study of cases, as it is the strategic methodology used in our work.

3. Nature and design of the investigation. In this chapter we state the focus and the questions of the present study, as well as the objectives of the investigation:

- Know, analyze and interpret the social interactions occurred among the personal elements of the educational and learning process during the Physical Education sessions in ESO.
- Observe and analyze the class atmosphere in the Physical Education sessions in ESO.

Moreover, we justify why we chose the methodology of study of cases for this investigation. We also explain the role of the investigator, as he had a double role (investigator and teacher). We end the chapter setting out the criteria we took into account to choose the sample of the study, and the development of the point referred to the design and stages of the investigation.

5. Analysis and interpretation of the content. In this chapter, we show how we carried out the analysis of the investigation data and reports. There are five reports: a generic one referred to all the group-classes, and four referred to each one of the cases studied.

6. Evaluation of the process. We state how we have fulfilled with the criteria of credibility, transferability, conformity, and dependency that guarantee the veracity and validity of the qualitative investigations.

7. Final Considerations. Here, we made a global interpretation of all the data obtained from the investigation reports. At the same time we related them with the theoretical documentation existing in the bibliography about class atmosphere.

Finally, we show the conclusions we have obtained, as well as the future lines of investigation that emerged from the present study. We finish this document with the appendix where we show the bibliographic references used and the appendixes where the questionnaires used for the study appear and the document of the initial negotiation of the investigation.

Later, we summarize the content of the most important chapters of the present study:

- **Education as a process of social interactions.**

The process of education and learning that is produced inside the school context supposes, a social and personal process in which every individual must relate, actively with the persons the others. Therefore, we establish that the education must be conceived as an essentially social function where continuous social interactions exist between the personal elements of the educational act. The above mentioned social interactions between teachers-students, and students-students will be the object of study of the present investigation.

Provided that our study centres on the Secondary Obligatory Education, we have to indicate that the interaction with the students that one finds in the stage of

the adolescence is a difficult and complicated task, during the adolescence they produce one great number of changes in the individual, not only physical, but also related to the identity, the social environment, the cognitive development, the consolidation of the own values, and a significant variation in the area of the social relations.

This joins a question of the figures of authority, a major importance of the peer groups, and an increasing school desmotivation, everything which originates the increase of the number of conflicts and problems of disciplines in the institutes.

From the investigations carried out about the class atmosphere and the social interactions in ESO, we can conclude that the educational community is really worried about certain facts occurring in the classrooms such as: disruptive behavior, discipline problems, bullying, vandalism, damage to property and physical assaults.

For what it is necessary to know if in our classes exists problems of discipline and disruptive conducts. This can be known studying the environment that exists in the same ones. Of this form, we want to know how it is the climate of class in our meetings of Physical Education in Secondary Obligatory Education. For it we put into practice a study of cases to know and to interpret the social interactions between the teenagers of our classes and the interactions of these with us as teachers.

- **Methodology of the investigation: study of cases.**

We will realize a qualitative investigation across the study of cases. The study of cases is a form of investigation with proper entity that investigates empirically a contemporary phenomenon inside a real-life context. For which, the investigator is present in the dynamics of the social unit in order to analyze and to describe intensely the different aspects that compose it.

In our investigation there will be put into practice an interpretive, multiple study of cases and observational, to interpret the social interactions that produce to

themselves in four groups classes of the same educational centre of Secondary Obligatory Education.

Indicating that we have developed the teacher -investigator's role to gather the necessary information and to know with accuracy how they are the social existing interactions between the personal elements of these groups - classes in the meetings of Physical Education.

The investigation has developed in four phases:

- *Preparatory phase*: where we realize an initial reflection and the design of the investigation to obtain the nature of the investigation and the topic of study.

- *Phase of fieldwork*: in which we gathered and accumulated all the information of the investigation.

This phase of the Study of Cases is defined as the period of withdrawal of information, for it, the investigator, as basic instrument for the withdrawal of information, turns into participant of the context who studies, to obtain the maximum possible information about the topic, and of not determining with his presence the life of the community which he studies.

The period of time in which the fieldwork was realized in the educational centre was six months, from September, 2008, until March, 2009. In this time, we put into practice the different tools to obtain information it brings over of the climate of classroom in the different groups-classes.

We use the *resources to observe the reality* (auto-observation, anecdotal and daily record of the teacher) and the *resources to interrogate the reality* (interviews, questionnaires and sociogramas); at the same time as we realized a process of triangulation as we were obtaining the information.

- Analytical phase: where we used a system of reduction, codification and interpretation of the information with the purpose to obtain the results of the investigation.
- *Informative phase*: by means of which there is publicized the information obtained across the report of the investigation.

In the report we analyze all the information from four chosen groups-classes, showing all the relevant information about how it is the climate of classroom in every group, in the subject of Physical Education.

For his productions we have born in mind the categories and subcategories in which we have classified and organized the qualitative information of the present investigation:

Aspects referred to the teacher:

- Personal characteristics of the teacher.
- Strategies of education: methodology.
- Perception of the teacher on himself.
- Perception of the teacher over the students.
- Interaction of the teacher with the students: clashes, concealed tension, favouritism, antagonism, objection, motivation, messages of spirit, valuation of the relation.

Aspects referred to the students:

- Characteristics of the students and perception on themselves.
- Perception of the students on the teacher.

- Perception of the students of the task: difficulty demonstrates, absence of response, limited participation, and insecurity in the execution.
- Interaction of the students with the students
- Frictions between the students: tensions, nuisances, inconveniences, troubles, rejection, aggression, insults, contempt.
- Motivation of the students: enthusiasm, participation, laughs, implication, pleasure, enthusiasm.

The environment of classroom:

- Social relations in the classroom.
- Group cohesion.

Context:

- Characteristics of the centre.
- Environmental characteristics of the class.
- Material and facilities used.
- Family Implication.

■ **Final considerations.**

We show the final considerations of every group class:

Considerations of the group class n^o 1 (1^o A):

In this group exist positive interactions between the teacher and his students, and of friendship and affection between the students. With the exception of the situation of a student who does not have positive relations with his companions due

to his competitive character presented in the activities. Of equal way, the teacher does not have good relation with this pupil either

Considerations of the group class n^o 2 (1^o D):

In this class there is not group cohesion and fluid and positive interactions between the students. Of this form, during the meetings we observed: constant interruptions; inadequate conducts; warnings on the part of the teacher to ask the order and the silence; and insults and desprecios between the students. We conclude that in this group exists a negative climate of classroom.

Considerations of the group class n^o 3 (3^o A):

In this group a positive climate of classroom has not been observed, because the social relations between the students were not very fluid, the group was divided in two, on the one hand the repeaters and by other one not repeaters. For what we interpret that the climate of existing classroom in this group class has been of neutral character characterized by the absence of affective manifestations in the social relations produced in the classroom.

Considerations of the group class n^o 4 (4^o A):

The social relations between the students are positive and fluid, existing a social network where they relate all with all. The action of the teacher has been orientated to promote the relations between students and of these with the teacher. Establishing cordial relations where the students have seen him as a worried friend, capable of understanding the problems of his students.

CONCLUSIONS

CONCLUSIONS.

After the presentation and interpretation of all the information in the investigation report and the final considerations, it is the time to state the final conclusions that can be reached in the present investigation:

1. The educational process is a social act in which students, teachers and the group of students interact in an intentional way to obtain the objectives considered more desirable.
2. The social and educational interaction with the students who are in their adolescence stage is a complicate and difficult task as it is during this period when a great number of changes are undertaken.
3. From the investigations carried out about the class atmosphere and the social interactions in ESO, we can conclude that the educational community is really worried about certain facts occurring in the classrooms such as: disruptive behavior, discipline problems, bullying, vandalism, damage to property and physical assaults.
4. The analysis of the class atmosphere is essential if we want to know how the social interactions work, both between the teacher and the students, and among the students as a group.
5. In Physical Education, due to its specific and distinguishing characteristics, there is a greater complexity in the social interaction between the teacher and the students, and among the students as a group.
6. Analyzing the class atmosphere is not an easy task due to its complexity and the enormous number of factors that influence it: factors related with the classroom management, the physical characteristics of the room; the social and physical context that surrounds it; the personal characteristics of the

students and the teacher; the social, communicative and didactic interaction between the teacher and the students and the students among them.

7. The study of cases is an investigation methodology adequate to analyze and understand the social interactions that occur during the Physical Education sessions.
8. There is a negative class atmosphere in the group-class number 2 (1^oD). The atmosphere in this group is marked by: continued interruptions due to the lack of discipline of the students; inadequate and disruptive behavior; constant effort of the teacher to maintain order and silence; insults and disdain among the students.
9. There is a neutral class atmosphere in the group-class number 3 (3^o A) as the social interactions has been marked by the absence of signs of affectivity, though no negative social interactions have taken place either.
10. There is a positive classroom atmosphere in group-class number 1 (1^oA) where there are positive relationships between the teacher and the students. There are also relations of friendship and affectivity among the students. However, we find one exception. There is one student that does not have positive interaction with the teacher or the rest of the students due to his competitive character when doing the activities.
11. There is a positive classroom atmosphere in the group-class number 4 (4^oA) based on fluid and continued social relationships among the students. The teacher has been able to establish cordial relations with the students, which has taken them to consider their teacher as a concerned friend who is able to understand their problems and their points of view.
12. The teacher's continuance for a long span of time in the investigated context, the triangulation of the information coming from different methods, participants, places and moments of the investigation, and the approval of the

final report by the participants, guarantee the conformity and credibility of the investigation.

Taking into account these conclusions we can establish that, through the methodology used in the investigation, the study of individual cases, we have reached the initial objectives of our study. We have also given answers to the focus of study and the questions or deciding aspects of this investigation, as we have undertaken an analysis of the social interactions existing in the Physical Education sessions in ESO (Compulsory Secondary Education).

We would like to finish showing the possible lines of investigation that can emerge from this investigation, as, during the process, new objectives has arisen to be fulfilled in the future. So the new lines of investigation that can be proposed refer to:

- Analyze the classroom atmosphere and the social interactions that take place during the rest of the sessions of the subjects integrated in the ESO curriculum, as well as in Primary Education and Post-Compulsory Education.
- Conduct a larger study including a greater number of group-classes so that we can obtain wider generalizations within a specific context. With this kind of investigations, we will be able to know in depth not only a class atmosphere, but the atmosphere of the whole school.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- A.A.V.V. (1999). *Informe del Defensor del Pueblo sobre la Violencia Escolar*. Madrid: Ministerio del Interior.
- A.A.V.V. (2007). *Informe anual del defensor del menor de Andalucía 2007*. Publicado en BOPA nº 74 de 15/9/2008, VIII Legislatura.
- Anguera, M^a. (1991). La observación como metodología básica de la investigación en el aula. En Sáenz, O. (1991). *Prácticas de Enseñanza. Proyectos curriculares y de investigación-acción*. Alcoy: Marfil.
- Anguera, M^a. T., Blanco, A., Losada, J.L. y Hernandez, A. (2000). La metodología observacional en el deporte: conceptos básicos. *Lecturas: Educación Física y Deportes*, 24. <http://www.efdeportes.com>, 7/11/06, 18:00 h.
- Angulo, J. (1988). *Análisis epistemológico de la racionalidad científica en el ámbito de la didáctica*. Tesis doctoral inédita. Málaga: Universidad de Málaga.
- Anderson, G., Augustowslky, G., Herr, K., Rivas, I., Suárez, F. y Svendlick, I. (2007). *La investigación cualitativa. Una herramienta de conocimiento y de acción*. Buenos Aires: Ediciones Novedades Educativas.
- Ascorra, P., Arias, H. y Graff, C. (2003). La escuela como contexto de contención social y afectiva. *Revista enfoques educacionales*, 5 (1). http://www.csociales.uchile.cl/publicaciones/enfoques/07/Ascorra_Arias_Graff_EscuelaContencionSocialAfectiva.pdf, 06/11/06, 11:00h.
- Avilés, J. M. y Monjas, I. (2005). Estudio de la incidencia de la intimidación y el maltrato entre iguales en la educación secundaria obligatoria mediante el cuestionario CIMEI. *Anuales de Psicología*, 21(1), 27-41.
- Azcárate, P., Rodríguez, A. y Rivero, A. (2007). Los profesores noveles de matemáticas ante el análisis de su práctica. *Investigación en la Escuela*, 61, 37-51.

- Baena, J., M. y Murillo, J. (1999). La formación permanente del profesorado como factor clave en la educación del futuro. *Revista de los centros de profesorado de Andalucía*, 1, 9-18.
- Barragán, F. (1998). Las razones del corazón. Afectividad, sexualidad y currículo. *Cuadernos de Pedagogía*, 271, 72-76.
- Barragán, F. (coord.) (2001). *Violencia de género y curriculum*. Málaga: Ediciones Aljibe.
- Benegas, D. M. (2007). *La inteligencia adolescente según Jean Piaget*. Montevideo: Libros en Red.
- Benítez, J. L., Justicia, F. (2006). El maltrata entre iguales: descripción y análisis del fenómeno. *Revista Electrónica de Investigación Psicoeducativa*, 9 (4), 151-170. http://www.investigacionpsicopedagogica.org/revista/articulos/9/espagnol/Art_9_114.pdf. 30/03/2009, 11:00h.
- Blanco, N. (2000). *Documento de trabajo*. Departamento de Didáctica y Organización Escolar. Málaga: Universidad de Málaga.
- Blázquez, D. (2001). *La Educación Física*. Zaragoza: Inde.
- Blumer, H. (1982). *El Interaccionismo simbólico, perspectiva y método*. Barcelona: Hora D. L.
- Bonache, J. (1999). El estudio de casos como estrategia de construcción teórica: características, críticas y defensas. *Cuadernos de Economía y Dirección de la Empresa*, 3, 123-140.
- Buendía, L., González, D., Gutiérrez, J. y Pegalajar, M. (1999). *Modelos de análisis de investigación educativa*. Sevilla: Ediciones Alfar.

- Bustos, D. (1985). *Nuevos rumbos en psicoterapia psicodramática*. Mar del Plata: Editorial Momento.
- Caballo, V. E. (1996). Evaluación de las habilidades sociales. En Buela-Casal, G., Caballo, V. E. y Sierra, J. C. (1996). *Manual de evaluación en psicología clínica y de la salud*. Madrid: Siglo XXI.
- Calatayud, M^a. A. (2004). La autoevaluación de la práctica docente: una aventura plagada de dificultades y satisfacciones. *Revista de Ciencias de la Educación*, 198-199, 151-171.
- Cañal, P., Lledo, A., Pozuelos, J., y Trevé, G. (1997). *Investigar en la escuela: elementos para una enseñanza alternativa*. Sevilla: Diada Editorial.
- Carabaña, J. y Lamo de Espinosa, E. (1978). La teoría social del interaccionismo simbólico: análisis y valoración crítica. *Revista Española de Investigaciones Sociológicas*, 7, 159-205.
- Carlson, T. (1994). *Why students hate, tolerate, or love Gym: a study of attitude formation and associated behavior in physical education*. Tesis doctoral: Universidad de Massachusetts.
- Carr, W. (1990). Cambio educativo y desarrollo profesional. *Investigación en la escuela*. 11, 3-11.
- Casanova, E., M. (1990). *Para comprender las Ciencias de la Educación*. Navarra: Verbo Divino.
- Cases, I. (2002). Un estudio de casos sobre el crecimiento personal del profesorado. En Inbernon, F. (2002). *La investigación educativa como herramienta de formación del profesorado*. Barcelona: Grao.
- Castellà, J. M^a., Comelles, S., Cros, A., y Vilà, M. (2007). *Entenderse en clase. Las estrategias comunicativas de los docentes bien valorados*. Barcelona: Editorial Grao.

- Castro, M., J. (2006). Actitudes y motivación en educación física escolar. *Retos. Nuevas tendencias en Educación Física, Deporte y Recreación*, 10, 5-22.
- Cava, M^a. J. y Musitu, G. (2002). *La convivencia en la escuela*. Barcelona: Paidós.
- Cecchini, J. A. y Peña, J. V. (2005). Estudio experimental de las repercusiones del clima motivacional sobre la orientación de meta, la motivación intrínseca y los comportamientos disruptivos en las clases de Educación Física. *Bordón. Sociedad española de pedagogía*, 57 (5), 597-608.
- Cerezo, F. (2001). *La violencia en las aulas: análisis y propuestas de intervención*. Madrid: Pirámide.
- Chinchilla, J. L. y Zagalaz, M^a. L. (2002). *Didáctica de la Educación Física*. Madrid: Editorial CCS.
- Chinchilla, J. L., De Burgos, M., Sánchez, J. F., Santana, F. J., y Arrocha, A. J. (2006). *Educación Física en Bachillerato*. Madrid: Editorial CCS.
- Cid, A. (2001). Observación y análisis de los procesos de aula en la universidad: una perspectiva holística. *Enseñanza*. 19, 181-208.
- Clemente, F. (1992). *El sociograma: fundamento y aplicación*.
<http://www.injuve.mtas.es/injuve/contenidos.downloadatt.action?id=38211464>.
12/10/2008, 19:00h.
- Coffey, A. y Atkinson, P. (2005). *Encontrar el sentido a los datos cualitativos. Estrategias complementarias de investigación*. Alicante: Publicaciones de la Universidad de Alicante.
- Cohen, L. y Manion, L. (1990). *Métodos de investigación educativa*. Madrid: La Muralla.
- Colas, M. y Buendía, L. (1992). *Investigación educativa*. Sevilla: Alfar.

- Coll, C. (1989). *Conocimiento psicológico y práctica educativa. Introducción a las relaciones entre psicología y educación*. Barcelona: Editorial Barcanova.
- Coll, C. y Sánchez, E. (2008). El análisis de la interacción alumno-profesor: línea de investigación. *Revista de educación*, 346, 15-33.
- Contreras, O. R. (1998). *Didáctica de la Educación Física. Un enfoque constructivista*. Barcelona: Inde.
- Cook, T. y Reichardt, C. (1986). *Métodos cuantitativos y cualitativos en la investigación evaluativo*. Madrid: Morata.
- Costes, A. (1996). El juego del “Bélit”. Un estudio de caso. En Del Villar, F. (1996). *La investigación en la enseñanza de la educación física*. Cáceres: Universidad de Extremadura.
- Coulon, A. (1998). *La etnometodología*. Madrid: Cátedra.
- Cros, A. (2003). *Convencer en clase. Argumentación y discurso docente*. Barcelona: Ariel.
- Cruz, M. y Martín, J. M^a. (1998). Relaciones interpersonales expresadas y deseadas por la comunidad educativa. *Bordón. Sociedad española de pedagogía*, 50 (1), 35-45.
- Cuellar, M^a. J. y Delgado, M.A. (2001). Estudio sobre los Estilos de Enseñanza en Educación Física *Lecturas: Educación Física y Deportes*, 25. <http://www.efdeportes.com>, 7/11/08, 16:00 h.
- Cuellar, M^a., J. (2006). Diversos métodos de enseñanza en Educación Física. Diversas formas para abordar la diversidad. *Revista Currículum*, 19, 117-139.
- Cuesta, J. y Azcárate P. (2005). Un estudio de casos sobre las concepciones y las preocupaciones docentes del profesorado novel de secundaria. *Bordón. Sociedad española de pedagogía*, 57 (4), 289-506.

- De Burgos, M. (2008). *Diseño y gestión de un programa de actividad física para personas mayores institucionalizadas: un estudio de caso*. Tesis doctoral. Universidad de Málaga.
- De la Cruz, V. (2007). Reinserción social para el adolescente en riesgo. *Artículos de Psicología*. <http://artinotas.blogspot.com/2007/10/reinsercion-social-paradolescentes.html> 30/03/2009, 19:00h.
- De Lucas, J. (2001). La enseñanza de la Educación Física. En Pastor, J. (2001). *Educación Física y su didáctica*. Alcalá: Universidad de Alcalá.
- Del Rincón, D., Arna, J., Latorre, A. y Sans, A. (1995). *Técnicas de investigación en ciencias sociales*. Madrid: Dykinson.
- Del Villar, F. (1993). *El desarrollo del conocimiento práctico de los profesores de Educación Física, a través de un programa de análisis de la práctica docente. Un estudio de casos en formación inicial*. Tesis Doctoral. Granada: Universidad de Granada.
- Del Villar, F. (1994). La credibilidad de la investigación cualitativa en la enseñanza de la educación física. *Apunts. Educación Física y Deportes*. 37, 26-26.
- Del Villar, F. (1996). *La investigación en la enseñanza de la educación física*. Cáceres: Universidad de Extremadura.
- Delgado, M. (1991a). Hacia una clarificación conceptual de los términos didácticos de Educación Física y el Deporte. *Revista de Educación Física. Renovación teoría y práctica*, 40, 25-32.
- Delgado M. (1991b). *Los estilos de enseñanza en Educación Física. Una propuesta para la reforma de la Enseñanza*. Granada: I.C.E. Universidad de Granada.
- Delgado, M. (1993). Los métodos didácticos en educación física. En A.A.V.V. (1993). *Fundamentos de Educación Física para la enseñanza primaria*. Barcelona: INDE.

- Delgado, J. M. y Peinado, A. (1999). Teoría de la observación. En Delgado, J. M. y Gutiérrez, J. (1999). *Métodos y técnicas cualitativas de investigación en ciencias sociales*. Madrid: Síntesis.
- Delgado, M. A. y Sicilia, A. (2002). *Educación Física y Estilos de enseñanza*. Barcelona: Inde Publicaciones.
- Domínguez, J. (2006). *Resolución de conflictos en la Educación Secundaria. Planificación de actuaciones prácticas para responder a los problemas de convivencia*. Algeciras: UNED.
- Doyle, W. (1985). La investigación sobre el contexto del aula. Hacia un conocimiento básico para la práctica y política de la formación del profesorado. *Revista de educación*, 277, 29-43.
- Diccionario de Ciencias de la Educación (1990). Madrid: Ediciones Paulinas. Diccionario de la Real Academia de la Lengua Española. Vigésima Edición.
- Eisner, E (1998). *El ojo ilustrado. Indagación cualitativa y mejora de la práctica educativa*. Barcelona: Paidós educador.
- Enciclopedia internacional de las ciencias sociales (1974): dirigida por David L. Sills. Ediciones Aguilar. Vol. IV.
- Enciclopedia Técnica de la Educación. Organización y administración escolar, psicología de la educación. (1975). Madrid: Santillana. Vol. I.
- Enciclopedia de pedagogía. Pedagogía y psicología. (1998). Barcelona: Editorial Océano.
- Elliot, J. (1990). *La investigación-acción en educación*. Madrid: Morata.
- Everston, C. M., Emmer, E. T. y Worsham, M. E. (2000). *Classroom management for secondary teachers*. Boston: Allyn y Bacon.

- Fernández, I. (2004). *Prevención de la violencia y resolución de conflictos. El clima escolar como factor de calidad*. Madrid: Narcea.
- Flanders, N., A. (1977). *Análisis de la Interacción Didáctica*. Salamanca: Ediciones Anaya.
- Fonseca, J., Brunelle, J. y Carlier, G. (2000). *Enseñar en Educación Física en Secundaria*. Barcelona: Inde.
- Fraile, A. (1995). *El maestro de Educación Física y su cambio profesional*. Salamanca: Amaru ediciones.
- Fraile, A. (1996). Un estudio de casos: sobre la formación permanente en el profesorado de Educación Física. En Del Villar, F. (1996). *La investigación en la enseñanza de la educación física*. Cáceres: Universidad de Extremadura.
- Fuéguel, C. (2000). *Interacción en el aula. Estudio de caso*. Barcelona: Editorial Praxis.
- Fuentes, J., González, A. M^a., Morena, M^a. L. y Barajas, C. (1999). *Psicología del desarrollo. Teoría y prácticas*. Málaga: Ediciones Algibe.
- Fraser, J., Treagust, F. y Marcelo, C. (1991). Inventario de Ambiente de Clase en Facultades y Escuelas Universitarias (C.U.C.E.I.). *Revista Enseñanza: anuario interuniversitario de didáctica*, 9, 34-36. <http://e-spacio.uned.es/fez/view.php?pid=bibliuned:20835>. 30/10/2008, 19:00h.
- Gairín, J. (1986). *Aprendizaje y cambio de actitud en la didáctica especial de las matemáticas*. Tesis doctoral. Departamento de Pedagogía Aplicada. UAB.
- Gairín, J. (1996). *La organización escolar: contexto y texto de actuación*. Madrid: la Muralla.
- García, A. (1990). *El análisis de la realidad social: métodos y técnicas de investigación*. Madrid: Alianza Editorial.

- García, M. V. (1991). *El Método Experimental en la investigación psicológica*. Sevilla: MIDO.
- García, M. (1993). *Tiempo libre y actividades deportivas de la juventud en España*. Madrid: Ministerio de Asuntos Sociales.
- García, E. (1994). Investigación Etnográfica. En García, V. (1994). *Problemas y métodos de investigación en educación personalizada*. Madrid: Rialp. S. L.
- García, M^a (1995). La investigación-acción en la formación del profesorado de Educación Física. *Apunts. Educación Física y Deportes*, 36,58-68.
- García, M^a. A. y Cubo, S. (2007). La Convivencia en Educación Secundaria: aplicación de un Programa de Prevención contra la Violencia Escolar. *Campo Abierto*, 26 (1), 13-33.
- Genovard, C., Gotzens, C. y Montane, J. (1981). *Psicología de la Educación. Una perspectiva interdisciplinar*. Barcelona: CEAC.
- Gilbert, J. (1997). *Introducción a la Sociología*. Madrid: Lom Ediciones.
- Giner, S., Lamo de Espinosa, E. y Torres, C. (1998). *Diccionario de Sociología*. Madrid: Alianza Editorial.
- Gimeno, J. y Pérez, A. (1985). *La enseñanza: Su teoría y su práctica*. Madrid: Editorial Akal.
- Goetz, J. y LeCompte, M. (1988). *Etnografía y diseño cualitativo en investigación educativa*. Madrid: Morata.
- Goffman, E. (1986). *Estigma. La identidad deteriorada*. Buenos Aires: Amorrortu.
- Gómez, A. (2005) La enseñanza y el aprendizaje de los valores en la educación Deportiva. <http://www.cdeporte.rediris.es>. *Revista Internacional de Medicina y Ciencias de la*

Actividad Física y el Deporte.18.
<http://www.cdeportes.rediris.es/revista/revista18/arteduvalores9.htm> 6/11/06, 11:00 h.

Gómez, C. (coord.) (2007). *Convivencia en los Centros Educativos. Modulo 4: Convivencia profesores y alumnos*. Zaragoza: Gofrisa.

González, I. (1985). La clase como sistema social. En Mayor, J. (1985). *Psicología de la Educación*. (pp. 352-371). Madrid: Ediciones Nava.

González, C. (2007). *Mejora de las relaciones sociales en contextos multiculturales a través de la educación física*. Tesis doctoral. Universidad de Málaga.

González, J. y Hernández, Z. (2003). *Paradigmas emergentes y métodos de investigación en el campo de la orientación*.
<http://www.geocities.com/seminarioytrabajodegrado/Zulay2.html>. 10/11/06, 13:20 horas.

Gotzens, C. (1983). *La disciplina en el contexto escolar: análisis de modelos explicativos y aplicados*. Tesis doctoral. Universidad Autónoma de Barcelona.

Gotzens, C. (1985). El control de la clase y la disciplina. En Mayor, J. (1985). *Psicología de la Educación*. (pp. 352-371). Madrid: Ediciones Nava.

Guba, E. (1981). Criterios de credibilidad en la investigación naturalista. En Gimeno, J. y Pérez, A. (1985). *La enseñanza: Su teoría y su práctica*. Madrid: editorial Akal.

Gutiérrez, R. (1998). *La estética del espacio escolar. Estudio de un caso*. Barcelona: Oikos – Tau.

Gutiérrez, R. (1994). *La estética del espacio escolar. Estudio de un caso*. Tesis doctoral. Málaga: Secretariado de Publicaciones de la Universidad de Málaga.

- Gutiérrez, R. (2006). Los estudios de casos una opción metodológica para investigar la educación artística. En Martín, R. (2006). *Investigación en educación artística*. Granada: Universidades de Granada y de Sevilla.
- Gutiérrez y Delgado (1994). *Métodos y Técnicas cualitativas de investigación en ciencias sociales*. Madrid: Editorial Síntesis.
- Heras, L. (1994). *Etnografía del espacio escolar. Estudio de un caso*. Tesis doctoral. Málaga: Secretariado de Publicaciones de la Universidad de Málaga.
- Hargreaves, A. (2003). *Enseñar en la sociedad del conocimiento*. Barcelona: Octaedro.
- Hernández, F. y Sancho, J. M^a. (2004). *El clima escolar en los centros de secundaria: más allá de los tópicos*. Madrid: Secretaría General Técnica (MEC).
- Iguartúa, J. y Humanes, M^a, L. (1999). *Teoría e investigación en comunicación social*. Barcelona: Editorial Sint.
- Jackson, P. H. (1991). *La vida en las aulas*. Madrid: Morata.
- Jares, X. R. (2000). *Educación y conflicto. Guía de educación para la convivencia*. Madrid: Editorial Popular.
- Jares, X.R.(2001). *Aprender a convivir*. Vigo: Editorial Xerais.
- Jiménez, A., B. y Correa, A., D. (2003). Concepciones del profesorado de educación infantil y primaria, secundaria y superior sobre la disciplina y gestión del aula. *Qurrriculum. Revista de Teoría. Investigación y Práctica Educativa*. 16, 87-104.
- Kemmis, S. y McTaggart, A. (1988). *Cómo planificar la investigación-acción*. Barcelona: Laestes.

- Kelly, W. A. (1972). *Psicología de la Educación. Psicología fundamental y didáctica. Aplicaciones especiales y enseñanza programada*. Madrid: Ediciones Morata.
- Lacasa, P. y Borda, R. (2008). *El aula como contexto educativo*. En: www.uco.es. 6/8/2008, 17:11h.
- Latorre, A., Del Rincón, D. y Arnal, J. (1996). *Bases metodológicas de la investigación educativa*. Barcelona: Hurtado Ediciones.
- Lewin, K. (1988). *La teoría del campo en la ciencia social*. Barcelona: Ed. Paidós.
- Llanos, C., Cervelló, E. y Tabernero, B. (2008). Una investigación sobre el clima motivacional en las clases de educación física: un elemento del entorno a considerar por el profesor. *Bordón. Sociedad española de pedagogía*, 60 (1), 59-76.
- León, A. (2005). *El País*. La indisciplina y las peleas, principales problemas de los institutos. Obtenido el 03/07/2005, <http://www.elpais.com>.
- Luque, A. (1999). Educar globalmente para cambiar el futuro. Algunas propuestas para el centro y el aula. *Investigación en la escuela*, 37, 33-45.
- Lytle, S. L. y Cochran-Smith, M. (1999). Aprender de la investigación de los docentes: una tipología de trabajo. En: Pérez, A., Barquín, J. y Angulo, J. F. (1999). *Desarrollo profesional del docente política, investigación y práctica*. Madrid: Ediciones Akal.
- Manasero, M. A. (2003). *Estrés y burnout en la enseñanza*. Palma, Edicions UIB.
- Marcelo, C. y Parrilla, M^a. A. (1991). El estudio de caso: una estrategia para la formación del profesorado y la investigación didáctica. En V. V. A. A. (1991). *El estudio de caso en la formación del profesorado y la investigación didáctica*. Sevilla: Publicaciones de la Universidad de Sevilla.

- Marcelo, C. (1994). Estrategias de análisis de datos en investigación educativa. En Villar, L. (1994). *Manual de entrenamiento: evaluación de procesos y actividades educativas*. Barcelona: PPU.
- Marchena, R. (2005). El ambiente en las clases de Matemáticas y la respuesta a las diferencias individuales. *Bordón. Sociedad española de pedagogía*, 57 (4), 197-210.
- Mariñoso, M^a. C. (2005). *Tutoría de valores con preadolescentes*. Madrid: Editorial CCS.
- Martín, P. (1999). El sociograma como instrumento que desvela la complejidad. *Revista de metodología de ciencias sociales*, 2, 129-152.
- Martín, M. (2003). Participación y clima en el ámbito escolar. *Bordón. Sociedad española de pedagogía*, 49 (1), 71-74.
- Martínez, M. (1996). *La orientación del clima de aula. Investigación sobre el desarrollo de una investigación*. Tesis doctoral. Barcelona: Publicaciones de la Universidad Autónoma de Barcelona.
- Martínez, M. (1998). Educación en valores: un ámbito necesario en la formación del profesorado. *Infancia y Aprendizaje*. 81, 91-97.
- Martínez, M. (1999). *La Investigación Cualitativa Etnográfica en Educación: Manual Teórico-Práctico*. México: Trillas.
- Martínez, M. M. (2000). La investigación-acción en el aula. *Agenda académica*, 7, 27-39.
- Martínez, A. (2003). La etnografía educativa como alternativa para el profesor investigador de educación física. Análisis de una experiencia práctica. *Retos. Nuevas tendencias en educación física, deporte y recreación*, 6, 45-49.
- Martínez, P. (2006). El método de estudio de caso estrategia metodológica de la investigación científica. *Pensamiento y gestión*, 20, 165-193.

- Martínez, A. y Musita, G. (1995). *El estudio de casos. Para profesionales de la acción social*. Madrid: Narcea.
- Mayor, J. (1985). *Psicología de la Educación*. Madrid: Ediciones Nava.
- McKernan, J. (1999). *Investigación-acción y curriculum*. Madrid: Morata.
- McMillan, H. y Schumacher, S. (2005). *Investigación Educativa*. Madrid: Pearson Educación.
- Mead, G., H. (1972). *Espíritu, persona y sociedad*. Buenos Aires: Paidós.
- Mitchell, S.A. (1993). Motivating students for learning in the gymnasium. The role of perception and meaning. *Physical Educator*, 50 (3), 31-46.
- Montoya, J. C. (2007). El docente inocente. Etnografía de la situación escolar. *Docencia e investigación*, 17, 191-211.
- Moral, C. (2006). Criterios de validez de la investigación cualitativa actual. *Revista de Investigación Educativa*, 24(1), 147-164.
- Mooij, T. (1997). Por la seguridad en la escuela. *Revista de Educación*, 313, 29-52.
- Moos, R., H., Moos, B., S. y Trickett, E., D. (1989). *Manual de clima social: familiar, trabajo, instituciones penitenciarias, centro escolar*. (Trad. Fernández-Ballesteros y B. Sierra). Madrid: TEA Ediciones. (Original en inglés, 1974).
- Morse, J. M. (2005). *Asuntos críticos en los métodos de investigación cualitativa*. Alicante: Universidad de Alicante.
- Mosston, M. y Ashworth, S. (1993). *La enseñanza de la Educación Física. La reforma de los estilos de enseñanza*. Barcelona: Editorial Hispano-Europea.

- Muñoz, P. y Muñoz, I. (1999). Investigación en la familia. Estudio de casos. En Pérez, G. (1999). *Modelos de investigación cualitativa en educación social y animación sociocultural*. Madrid: La Muralla.
- Nicolson, D. y Ayers, H. (2001). *Problemas de la adolescencia. Guía práctica para el profesorado y la familia*. Madrid: Nancea.
- Olson, M. W. (1991). *La investigación-acción entra en el aula*. Buenos Aires: Aique.
- Ortega, R. (1998). *La convivencia escolar: qué es y cómo se aborda*. Sevilla: Consejería de Educación y Ciencia. Junta de Andalucía.
- Ortega, R. y Del Rey, R. (2000). *Proyecto Andalucía Anti-Violencia Escolar: ANDAVE*. Universidad de Córdoba.
- Ortega, R. y Del Rey, R. (2003). *La violencia escolar. Estrategias de prevención*. Barcelona: Grao.
- Ortega, R. y Mora-Merchán, J. A. (1996). El aula como escenario de la vida efectiva y moral. *Cultura y educación*, 3, 5-18.
- Olweus, D. (1998). *Conductas de acoso y amenaza entre escolares*. Madrid: Morata.
- Ortiz, M^a., Rivera, E. y Torres, J. (2000). Incidencias de la conducta táctil como elemento no verbal de la comunicación en el aula. Estudio de casos en la formación inicial del maestro especialista en Educación Física. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*. 38, 115-127.
- Ortiz, A. (2005). El programa AQUAD Five como herramienta en el estudio de caso. *Revista de Informática Educativa y Medios Audiovisuales*. 2, 1-15.

- Pagalajar, M. (1999). El proceso de investigación observacional. En Buendía, L., González, D., Gutiérrez, J. y Pegalajar, M. (1999). *Modelos de análisis de investigación educativa*. Sevilla: Ediciones Alfar.
- Parrilla, M^a. A. (1992). Análisis de los procesos de clase. Una perspectiva ecológica. En Marcelo, C. (1992). *La investigación sobre la formación del profesorado. Métodos de investigación y Análisis de Datos*. Madrid: Cincel.
- Pascual, C. (1996). El estudio de casos como metodología de investigación cualitativa en la evaluación de programas: un ejemplo. En Del Villar, F. (1996). *La investigación en la enseñanza de la educación física*. Cáceres: Universidad de Extremadura.
- Pérez, G. (1983). Paradigmas contemporáneos de investigación didáctica. En Gimeno, J. y Pérez, A. (1993). *La enseñanza: su teoría y su práctica*. Madrid: Akal.
- Pérez, G. (1994). *Investigación cualitativa. Retos e interrogantes. II técnicas y análisis de datos*. Madrid: La Muralla.
- Pérez, G. (1999). *Modelos de investigación cualitativa en educación social y animación sociocultural*. Madrid: La Muralla.
- Pérez, R. (2006). *Evaluación de programas educativos*. Madrid: La Muralla.
- Petrus, A. (1998). Educación Social y Educación Escolar. *Pedagogía social. Revista interuniversitaria*, 11, 87-110.
- Pérez del Villar, P. y Mayor, J. (1985). Conducta social. En Mayor, J. (1985). *Psicología de la Educación*. (pp. 222-259). Madrid: Ediciones Nava.
- Piaget, J. (1996). *Psicología de la inteligencia*. Buenos Aries: Psique.
- Piéron, M. (1999). *Para una enseñanza eficaz de las actividades físico-deportivas*. Barcelona: Inde.

- Plaza, F. (1994). *Análisis etnográfico de los determinantes de la disciplina en el centro escolar. Un estudio de casos*. Tesis doctoral. Málaga: Secretariado de Publicaciones de la Universidad de Málaga.
- Porlan, R. (1998). *Constructivismo y escuela. Hacia un modelo de enseñanza-aprendizaje basado en el investigación*. Sevilla: Diada Editorial.
- Posada, F. (2000). *Ideas prácticas para la enseñanza de la Educación Física*. Lérída: Agonós.
- Prat, F. y Soler, A. (2003). *Actitudes, valores y normas en la educación física y el deporte. Reflexiones y propuestas didácticas*. Barcelona: Inde.
- Ramírez, S. (2006). *El maltrato entre escolares y otras conductas-problemas para la convivencia: un estudio desde el contexto del grupo-clase*. Tesis doctoral no publicada: Universidad de Granada.
- Ramos, J. (1999). Preguntar, debatir, indagar, compartir, cuestionar, reconsiderar, concluir...para aprender. *Investigación en la escuela*, 38, 45-64.
- Real Decreto 1631/2006, de 29 de diciembre, por el que se establecen las enseñanzas mínimas correspondientes a la Educación. Secundaria Obligatoria.
- Rizo, M. (2005). El interaccionismo simbólico y la Escuela de Palo Alto. Hacia un nuevo concepto de comunicación. *Aula abierta. Lecciones básicas* http://www.portalcomunicacion.com/esp/pdf/aab_lec/17.pdf, 20/12/08, 20:00 h.
- Rivas, J. (1990). *El aula como espacio social de interacción y aprendizaje. Estudio naturalista de la cultura del aula en los procesos de enseñanza y aprendizaje: las rutinas de aprendizaje*. Tesis doctoral. Málaga: Universidad de Málaga.

- Rivas, J. (1991). *Organización y cultura del aula. Estudio de casos*. Málaga: Secretariado de Publicaciones de la Universidad de Málaga.
- Rodríguez, G; Gil, J. y García, E. (1996). *Metodología de investigación cualitativa*. Málaga: Aljibe.
- Romero, J. F. (1990). *Las relaciones sociales de los niños con dificultades de aprendizaje*. Madrid: Alianza.
- Romero, C. y Ortiz, M^a. (2001). Las decisiones interactivas del docente de Educación Física como un componente de su intervención didáctica. *Lecturas: Educación Física y Deportes*, 37. <http://www.efdeportes.com>, 7/11/06, 16:00 h.
- Ruz, I, (2004). *Diseño, elaboración y evaluación de materiales en el ámbito de la orientación educativa en la ESO y sus repercusiones personales socioprofesionales y académicas*. Tesis doctoral. Málaga: Servicio de publicaciones de la Universidad de Málaga.
- Ruíz, J. (1996). *Metodología de la investigación cualitativa*. Bilbao: Universidad de Deusto.
- Sabariego, Massot y Dorio (2004). Métodos de investigación cualitativa. En Bisquerra, R. (Coord.) (2004). *Metodología de la investigación cualitativa*. Madrid: La Muralla.
- Savater, F. (1997). *El Valor de Educar*. Madrid: Síntesis.
- Sáenz-López, P. (1997). *Educación Física y su Didáctica. Manual para el profesor*. Sevilla: Wanceulen Editorial Deportiva, S.L.
- San Martín, A. (2003). *La mediación escolar. Un camino para la gestión del conflicto escolar*. Madrid: Editorial CCS.
- Sánchez, F. (1989). *Didáctica de la Educación Física y el Deporte*. Madrid: Gymnos.

- Sánchez, F. (1997a). *Nuevas perspectivas didácticas y educativas de la Educación Física*. Madrid: Ministerio de Educación y Cultura y Deporte.
- Sánchez, F. (1997b). *Actitudes de los estudiantes de 3º de BUP frente a la Educación Física dentro del contexto global del plan de estudios de la enseñanza media*. Madrid: Gymnos.
- Sánchez, F. (2003). *Didáctica de la Educación Física*. Madrid: Pearson Educación.
- Sánchez, A. (2008). Modelos de violencia y comportamiento antisocial en las aulas. *Milenio: Revista digital*. <http://convivencia.wordpress.com/2008/07/>. 26/02/2009, 12:00 h.
- Sánchez, J., F., Chinchilla, J., L., De Burgos, M. y Romero, O. (2008). Las relaciones sociales y educativas existentes entre los elementos personales del proceso educativo durante una sesión de Educación Física. Un estudio de casos. *Retos. Nuevas tendencias en Educación Física, Deporte y Recreación*, 14, 66-69.
- Santos, M. A. (1989). *Cadenas y sueños: el contexto organizativo de la escuela*. Málaga: Universidad de Málaga.
- Santos, M. A. (1990a). *Hacer visible lo cotidiano. Teoría y práctica de la evaluación cualitativa de centros escolares*. Madrid: Akal Universitaria.
- Santos, M. A. (1990b). *Investigar en organización*. Málaga: Secretariado de Publicaciones de Málaga.
- Santos, M. A. (1999). La formación del profesorado en las instituciones que aprenden. *Revista de los centros de profesorado de Andalucía*, 1, 19-38.
- Santos, M. A. (2000). *Entre bastidores, el lado oculto de la organización escolar*. Archidona: Aljibe.

- Santos, M. (2001). *Una tarea contradictoria. Educar para los valores y preparar para la vida*. Buenos Aires: Editorial Magisterio del Río de la Plata.
- Santos, M. (2003a). Participar es aprender a convivir. En Santos, M. (2003). *Aprender a convivir en la escuela*. Madrid: Akal.
- Santos, M. A. (2003b). *Arte y parte. Desarrollar la democracia en la escuela*. Rosario, Santa Fe, Argentina: Homo Sapiens Ediciones.
- Santrock, J. W. (2001). *Psicología de la Educación*. México: McGraw-Hill.
- Sanz, G. (2005). *Comunicación efectiva en el aula. Técnicas de expresión oral para docentes*. Barcelona: Grao.
- Sarramona, J. (2000). *Teoría de la Educación. Reflexión y normativa pedagógica*. Barcelona: Ariel.
- Shagoury, R., y Millar, B. (2000). El arte de la indagación en el aula. Manual para docentes-investigadores. Barcelona: Editorial Gedisa.
- Siedentop, D. (1998). *Aprender a enseñar en Educación Física*. Barcelona: Inde.
- Sierra, F. (1998). Función y sentido de la entrevista cualitativa en la investigación social. En Galindo, J. (coordinador) y cols. (1998). *Técnicas de investigación en sociedad, cultura y comunicación*. Mexico: Adison Wesley Longman.
- Sierra, M. A. (2001). La etnografía educativa con observación participante como medio de formación permanente del profesorado de educación física. *Revista electrónica Askesis*, 11, 1-12.
- Silberman, M. y Hasburg, F. (2001). *Inteligencia personal. Una nueva manera de relacionarse con los demás*. (Trad: Casanova, C.) Barcelona: Paidós Plural.

- Skinner, B. F. (1991). *El análisis de la conducta*. México: Lisima.
- Soriano, E. (2000). *Investigación en al aula*. Almería: Servicio de Publicaciones de la Universidad de Almería.
- Sosa, S. (2003). *La génesis y el desarrollo del cambio estratégico: un enfoque dinámico basado en el momentum organizativo*. Tesis doctoral. Las Palmas de Gran Canaria: Universidad de las Palmas de Gran Canaria.
- Stake, R. (1998). *La investigación con estudio de casos*. Madrid: Morata.
- Stenhouse, L. (1984). *Investigación y desarrollo del currículum*. Madrid: Ediciones Morata.
- Stenhouse, L. (1987). *La investigación como base de la enseñanza*. Madrid: Ediciones Morata.
- Stoll, L., Fink, D. y Earl, L. (2004). *Sobre el aprender y el tiempo que requiere. Implicaciones para la escuela*, Barcelona, Octaedro.
- Taylor, S. y Bogdan, R. (1986). *Introducción a los métodos cualitativos de la investigación. La búsqueda de significados*. Barcelona: Paidós.
- Tojar, J. C. (2006). *Investigación cualitativa comprender y actuar*. Madrid: Editorial La Muralla, S. S.
- Toledo, P. (1999). *El ambiente universitario: estudio descriptivo y comparativo del clima de aula de la Universidad de Jaén*. Tesis doctoral. Sevilla: Universidad de Sevilla.
- Torre, S. (2002). *Cómo innovar en los centros educativos. Estudio de casos*. Madrid: Editorial Escuela Española, S.A.
- Torrego, J.C. (coord.) (2006): *Modelo integrado de mejora de la convivencia. Estrategias de mediación y tratamiento de conflictos*. Barcelona: Graó.

- Trianes, M. V., Fernández, F. y Figares, C. (2001). *Aprender a ser persona y a convivir. Un programa para secundaria*. Bilbao: Desclée.
- Trianes, M., Sánchez, A. y Muñoz, A. (2001). Educar la convivencia como prevención de la violencia interpersonal: perspectivas de los profesores. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 41, 73-93.
- Vallés, S. (2000). *Técnicas cualitativas de investigación social*. Madrid: Editorial Síntesis.
- Vallés, A. (2001). *Modificación de la conducta problemática del alumnado*. Alcoy: Marfíl.
- Vásquez, A. y Martínez, I. (1996). *La socialización en la escuela. Una perspectiva etnográfica*. Barcelona: Paidós.
- Vázquez, B. (2001). *Bases educativas de la actividad física y el deporte*. Madrid: Síntesis.
- Vázquez, B., Jiménez, R., Mellado, V. y Taboada, C. (2007). Un análisis de las interacciones en el aula. Estudio de caso de una profesora de secundaria. *Investigación en la Escuela*, 61, 69-83.
- Vayer, P. y Roncin, C. (1989). *El niño y el grupo. Dinámica de los grupos de niños en la clase*. Buenos Aires: Paidós.
- Vega, C. (1999). Evaluación de la animación sociocultural en el ámbito rural en la comunidad de Madrid. En Pérez, G. (1999). *Modelos de investigación cualitativa en educación social y animación sociocultural*. Madrid: La Muralla.
- Viciana, J. (2000). Principales tendencias innovadoras en la Educación Física actual. El avance del conocimiento curricular en Educación Física *Lecturas: Educación Física y Deportes*, 19. <http://www.efdeportes.com>, 26/02/2009, 12:00 h.

- Vieira, H. (2007). *La comunicación en el aula. Relación profesor-alumno según el análisis transaccional*. Madrid: Narcea.
- Villa, A. y Villa, L. M. (1992). *Clima organizativo y de aula. Teoría y modelos e instrumentos para su medida*. Victoria-Gasteiz: Servicio central de publicaciones del Gobierno Vasco.
- Yela, M. (1994). Análisis de datos. En García, V. (1994). *Problemas y métodos de investigación en educación personalizada*. Madrid: Rialp. S. L.
- Yin, R. K. (1984). *Case Study Research: Design and Methods, Applied social research Methods Series*. Newbury Park: CA Sage.
- Wittrock, C. (1989). *La investigación de la enseñanza, II. Métodos cualitativos y de observación*. Barcelona: Paidós educador/M.E.C.
- Woolfolk, A., E. (1996). *Psicología educativa*. México: Prentice-Hall Hispanoamericana, S. A.
- Woods, P. (1995). *La escuela por dentro: la etnografía en la investigación educativa*. Barcelona: Paidós/MEC.

ANEXOS

ANEXO 1. DOCUMENTO DE NEGOCIACIÓN INICIAL.

DEFINICIÓN DEL TRABAJO.

1.1 Responsables de la investigación:

Departamento: Didáctica de la Expresión Musical, Plástica y Corporal.
Universidad de Málaga.

Autor: José F. Sánchez Arroyo.

Director de la tesis doctoral: D. José Luís Chinchilla Minguet.

1.2. Foco de estudio: Las interacciones sociales existentes entre los elementos personales de una clase de Educación Física, en Educación Secundaria Obligatoria.

1.3. Centros de interés: Los temas que, inicialmente, se tratarán como referentes principales de la investigación son los siguientes:

- Análisis de la forma que adoptan las relaciones sociales y afectivas entre los elementos personales del proceso didáctico.
- Observación y análisis de la interacción social y afectiva existente entre el docente y el alumnado y entre los alumnos/as entre sí.
- Valoración las relaciones sociales que se dan en la sesión de Educación Física, a partir de opiniones del profesor y de los alumnos.
- Comprobación de los factores y condicionantes que determinan el clima de aula.

1.4. Ventajas: Al tratarse de una investigación cualitativa, no podemos prever el alcance de esta investigación, pero suponemos que existirán ventajas para ambas partes:

- Conocimiento del tipo de relaciones sociales existentes entre el docente y el alumno/a en las clases de Educación Física.
- Información útil para el profesor acerca de su actividad docente y del clima de aula existente en sus clases.

1.5. Tratamiento metodológico: Esta investigación se plantea como un “*estudio de casos múltiple*”, cuyo carácter cualitativo se establece por las siguientes cuestiones:

- Diseño de carácter abierto y emergente: será la propia realidad (las relaciones sociales) la que marque las directrices de la investigación.
- Observación pormenorizada y prolongada de las clases de Educación Física.
- Constatación y contraste de las múltiples realidades que se recojan según las diversas opiniones de los alumnos y profesores, a través de las diferentes fuentes de información.

CAMPO DE INVESTIGACIÓN.

2.1. Ámbito de estudio.

Para la realización de esta investigación es necesario contar con cuatro grupos-clases durante las horas lectivas de la asignatura Educación Física. Los grupos-clases seleccionados corresponden a Educación Secundaria Obligatoria y son los siguientes:

Grupo-clase nº 1: 1º A

Grupo-clase nº 2: 1º D

Grupo-clase nº 3: 3º A

Grupo-clase nº 4: 4º A

2.2. Nivel de colaboración requerida:

Se necesita la colaboración del profesor y de los alumnos de la clase de Educación Física que va a ser objeto de este estudio. Además será necesario:

- Acceso a todas las dependencias del centro, donde se lleve a cabo la clase de Educación Física.
- Realización de entrevistas y cuestionarios entre los profesores y los alumnos de las clases a observar.
- Realizar grabaciones de audio en las entrevistas.
- Tener acceso a documentación del profesor: programación anual, diario de clase...

2.3. Fases del proyecto:

- Fase de trabajo de campo: investigar los grupos-clase durante los dos primeros trimestres el curso académico 2008/2009.
- Fase de análisis de los datos recogidos, se realizará a medida que se toman los datos y sobretodo al finalizar la fase de observación.
- Elaboración del informe final. Una vez analizado todos los datos se redactará un informe final y se establecerán las generalizaciones y conclusiones del trabajo. Ambos documentos serán entregados a los participantes para que lo aprueben antes de hacerlos públicos.

CONDICIONES DE LA INVESTIGACIÓN.

3.1. Acceso del investigador a la información: El investigador tendrá acceso libre a todo tipo de información que considere necesaria para su trabajo, sin perturbar con ello la marcha habitual del centro.

3.2. Confidencialidad de los datos: la confidencialidad de los datos será respetada, así como el anonimato de los informantes. Para ello utilizaremos un sistema de codificación en las entrevistas, cuestionarios y sociogramas.

3.3. Posibilidades de uso y proyección de la información: Toda la información podrá ser usada respetando siempre la confidencialidad.

3.4. Negociación de los informes con los participantes: Tanto los informes parciales como el final, serán negociados interactivamente con las personas que hayan proporcionado los datos que en ellos se recogen.

Firmas para la autorización y puesta en práctica de la presente investigación:

El director

El director trabajo

El investigador

ANEXO 2. FICHA DE REGISTROS ANECDÓTICOS.

ALUMNO/A:	FECHA:
LUGAR:	CURSO:
INCIDENTE:	
INTERPRETACIÓN:	

ALUMNO/A:	FECHA:
LUGAR:	CURSO:
INCIDENTE:	
INTERPRETACIÓN:	

ANEXO 3. INVENTARIO DE PROBLEMAS DE ENSEÑANZA (I. P. E.).

INDICACIONES GENERALES

El Inventario de Situaciones de Enseñanza (I. S. E.) contiene 55 declaraciones que se refieren a aspectos de la actividad del profesor.

Le pedimos que LEA DETENIDAMENTE cada una de estas situaciones. A continuación responda, SEGUN SU PROPIA EXPERIENCIA PERSONAL, en que medida cada una de las situaciones. HA REPRESENTADO UN PROBLEMA DURANTE SU EXPERIENCIA DOCENTE.

Cada declaración tiene cinco posibles respuestas:

1. No representa ni ha representado NINGÚN PROBLEMA.
2. Representa o ha representado ALGÚN PROBLEMA.
3. Representa o ha representado un CONSIDERABLE PROBLEMA.
4. Representa o ha representado un GRAN PROBLEMA.
5. Este problema no es relevante para el nivel educativo en que enseña.

Escriba su opinión marcando una X en la respuesta que haya seleccionado.

GRACIAS POR SU COLABORACION

	1	2	3	4	5
1. Mantener una adecuada organización en clase					
2. Organizar algunas actividades en clase (trabajo en grupos)					
3. Motivar a los alumnos en las tareas escolares					
4. Explicar las lecciones a los alumnos					
5. Introducir nuevas actividades de enseñanza-aprendizaje					
6. Tratar a los alumnos de forma diferenciada e individualizada					
7. Ser creativo al enseñar					
8. Elegir libro de texto					
9. Conocer lo que los alumnos han aprendido en otros cursos					
10. Conocer a qué nivel presentarlos contenidos					
11. Saber en qué contenido hacer mayor hincapié					
12. Estar presionado por el tiempo de clase					
13. Decidir cuánto contenido enseñar					
14. Programar una lección para un día					
15. Programar para un periodo de tiempo prolongado					
16. Organizar el trabajo de la clase					
17. Utilización de medios de enseñanza					
18. Cometer errores de contenido cuando explico					
19. No tener suficiente conocimiento de lo que enseño.					
20. Hacer exámenes					
21. Evaluar el nivel de aprendizaje de los alumnos					
22. Conocer si mi enseñanza es eficaz					
23. Definir mi papel como profesor					
24. Saber si agrado a los alumnos					
25. Establecer contacto personal con los alumnos					
26. Tener que ser más estricto con alumnos de lo que me gustaría.					
27. Encontrar rechazo por los alumnos cuando llevo a cabo métodos de enseñanza que					
no están acostumbrados a usar					
28. No tener suficiente tiempo libre para dedicar					
a los alumnos					
29. Problemas de disciplina con algunos/grupos de alumnos					
30. No tener suficiente información sobre los alumnos y su ambiente familiar					
31. Relaciones con los padres.					
32. Encontrar indiferencia en los padres					
33. Encontrar resistencias o escepticismo en los padres cuando se					

intenta llevar a cabo						
Nuevos métodos de enseñanza						
34. Desacuerdos en las relaciones con los padres						
35. Cooperar con los compañeros						
36. Tener la oportunidad/tiempo para hablar con los compañeros						
37. Sentirme poco integrado en la escuela y entre los compañeros						
38. Desacuerdos con los compañeros						
39. Tener insuficiente información sobre cómo localizar materiales didácticos						
40. Tener insuficiente información sobre las normas y rutinas de la escuela						
41. Despertar escepticismo o resistencia en los compañeros o director cuando intento desarrollar nuevos métodos de enseñanza						
42. Haber encontrado condiciones de trabajo más difíciles que otros profesores en la escuela (clases más numerosas, peores, mayor carga docente)						
43. Desacuerdo en las relaciones con el director del centro						
44. Escasez de materiales didácticos en la escuela.						
45. Elevado número de alumnos en clase						
46. Escasez de departamentos y zonas de lectura en la escuela						
47. Encontrar tiempo para preparar materiales						
48. Encontrar tiempo para leer libros y revistas profesionales						
49. Encontrar tiempo para estar con la familia y amigos						
50. Mantener mi vida privada apartada de la escuela						
51. Distancia de la escuela con respecto a mi domicilio						
52. Establecer relaciones nuevas en el entorno escolar						
53. Limitaciones de la localidad de trabajo						
54. Calidad del alojamiento						
55. Estar preocupado con la enseñanza diaria						

Fuente: Marcelo, C. (1994). Estrategias de análisis de datos en investigación educativa. En Villar, L. (1994). *Manual de entrenamiento: evaluación de procesos y actividades educativas*.

Barcelona: PPU.

ANEXO 4. INVENTARIO DE AMBIENTES DE CLASE EN FACULTADES Y ESCUELAS (CUCEI).

INSTRUCCIONES GENERALES

Este cuestionario intenta recabar sus opiniones acerca del Ambiente de la clase en que actualmente se encuentra. El cuestionario evalúa sus percepciones sobre el Ambiente real que existe en esta clase.

Cada declaración tiene cuatro posibles respuestas:

CA. Si está completamente de acuerdo en que la frase describe el ambiente real de esta clase.

A. Si está de acuerdo en que la frase describe el ambiente real de esta clase.

D. Si está en desacuerdo en que la frase describe el ambiente real de esta clase.

CD. Si está completamente en desacuerdo en que la frase describe el ambiente real de esta clase.

Escriba en la hoja de respuesta marcando con una X en la casilla correspondiente, la respuesta que considere que representa su percepción del ambiente de esta clase.

GRACIAS POR SU COLABORACIÓN.

DECLARACIONES

1. El profesor tiene en cuenta las opiniones de los estudiantes.
2. En esta clase, el profesor habla más que escucha.
3. Esta clase está formada por alumnos que no se conocen entre sí.
4. Los estudiantes esperan con interés que empiece esta clase.
5. Los estudiantes conocen con exactitud qué se debe hacer en esta clase.
6. Rara vez se llevan a cabo nuevas ideas en esta clase.
7. En esta clase se espera que todos los alumnos hagan el mismo trabajo, de la misma forma, y en el mismo tiempo.
8. En esta clase, el profesor habla individualmente con los alumnos.
9. En esta clase los estudiantes ponen interés en lo que hacen.
10. En esta clase cada estudiante conoce a los otros compañeros por su nombre de pila.
11. Los estudiantes no están contentos con lo que se hace en esta clase.
12. En esta clase es importante que se traiga preparado ya una parte del trabajo.
13. En esta clase rara vez se emplean formas de enseñanza nuevas y diferentes.
14. En esta clase se permite que los estudiantes avancen a su propio ritmo.
15. El profesor de esta clase detiene su explicación para ayudar a los alumnos que no le siguen.
16. Los estudiantes se aburren en esta clase.
17. En esta clase se entablan amistades entre los estudiantes.
18. Después de esta clase, los estudiantes tienen un sentimiento de satisfacción.
19. El grupo de clase a menudo se distrae en lugar de atender.
20. El profesor propone actividades innovadoras para que los estudiantes las desarrollen.
21. En esta clase los estudiantes pueden influir en cómo se distribuye el tiempo.
22. El profesor de esta clase ayuda a los estudiantes que tienen problemas con su materia.
23. En esta clase los estudiantes prestan atención a lo que otros compañeros dicen.
24. En esta clase los estudiantes no tienen muchas posibilidades de conocerse.
25. Las clases son una pérdida de tiempo.
26. Esta clase está desorganizada.

27. El método de enseñanza de esta clase se caracteriza por la innovación y la variedad.
28. En esta clase se permite a los estudiantes que escojan las actividades y la forma de trabajo.
29. El profesor rara vez se pasea a lo largo de la clase para hablar con los estudiantes.
30. En esta clase los estudiantes presentan pocas veces sus trabajos a la clase.
31. En esta clase transcurre mucho tiempo hasta que todos se conocen por su nombre de pila.
32. Estas clases son aburridas.
- 33- En esta clase las tareas están claras, de forma que todo el mundo sabe qué hacer.
34. En esta clase los alumnos ocupan siempre los mismos asientos.
35. En esta clase el método de enseñanza permite que los estudiantes avancen a su propio ritmo.
36. En esta clase el profesor no se interesa por los problemas de los estudiantes.
37. En esta clase se dan oportunidades para que los estudiantes expresen su opinión.
38. En esta clase los alumnos llegan a conocerse bien entre sí.
- 39- Los estudiantes disfrutan asistiendo a esta clase.
40. Esta clase rara vez comienza a su hora.
41. En esta clase el profesor a menudo propone actividades no usuales.
42. En esta clase se dan pocas oportunidades para que los estudiantes desarrollen sus propios intereses.
43. El profesor de esta clase es poco amistoso y desconsiderado hacia los alumnos.
44. En esta clase el profesor es quien dirige las discusiones.
45. En esta clase los estudiantes no están muy interesados en conocer a otros compañeros.
46. Estas clases son muy interesantes.
47. En esta clase las actividades son claras y cuidadosamente planificadas.
48. Parece que los estudiantes realizan el mismo tipo de tareas en todas las clases.
49. Es el profesor quien decide qué se hace en esta clase.

COMPLETAMENTE DESACUERDO	EN DESACUERDO	DE ACUERDO	COMPLETAMENTE DE ACUERDO
C. D.	D.	A.	C. A.
1			
2			
3			
4			
5			
6			
7			
8			
9			
10			
11			
12			
13			
14			
15			
16			
17			
18			
19			
20			
21			
22			
23			
24			
25			
26			
27			
28			
29			

30			
31			
32			
33			
34			
35			
36			
37			
38			
39			
40			
41			
42			
43			
44			
45			
46			
47			
48			
49			

Fuente: Marcelo, C. (1994). Estrategias de análisis de datos en investigación educativa. En Villar, L. (1994). *Manual de entrenamiento: evaluación de procesos y actividades educativas*. Barcelona: PPU.

ANEXO 5. ESCALAS DE CLIMA SOCIAL EN CLASE (CES).

A continuación encontrarás frases; se refieren a cosas de este centro: los alumnos, los profesores, las tareas de esta clase, etc. Después de leer cada frase debes decidir si es verdadera (V) o falsa (F) en esta clase.

Anota las contestaciones en la Hoja de respuestas. Si crees que la frase es verdadera o casi siempre verdadera, anota una X en el espacio correspondiente a la V (Verdadero) en la Hoja; si crees que la frase es falsa o casi siempre falsa, anota una X en el espacio correspondiente a la F (Falso). Sigue el orden de la numeración que tienen las frases aquí y en la Hoja.

NOTA.-Cuando se habla de alumnos/profesores puede entenderse también alumnas/profesoras.

NO ESCRIBAS NADA EN ESTE IMPRESO

1. Los alumnos ponen mucho interés en lo que hacen en esta clase.
2. En esta clase, los alumnos llegan a conocerse realmente bien unos a otros.
3. Este profesor dedica muy poco tiempo a hablar con los alumnos.
4. Casi todo el tiempo de clase se dedica a la lección del día.
5. Aquí los alumnos no se sienten presionados para competir entre ellos.
6. Esta clase está muy bien organizada.
7. Hay un conjunto claro de normas que los alumnos tienen que cumplir.
8. En esta clase, hay pocas normas que cumplir.
9. Aquí, siempre se están introduciendo nuevas ideas.
10. Los alumnos de esta clase «están en las nubes».
11. Los alumnos de esta clase no están interesados en llegar a conocer a sus compañeros.
12. El profesor muestra Interés personal por los alumnos.

13. Se espera que los alumnos hagan sus tareas escolares solamente en clase.
14. Los alumnos se esfuerzan mucho por obtener las mejores notas.
15. En esta clase los alumnos casi siempre están callados.
16. En esta clase parece que las normas cambian mucho.
17. Si un alumno no cumple una norma en esta clase, seguro que será castigado.
18. Aquí los alumnos hacen tareas muy diferentes de unos días a otros.
19. A menudo los alumnos pasan el tiempo deseando que acabe la clase.
20. En esta clase se hacen muchas amistades.
21. El profesor parece más un amigo que una autoridad.
22. A menudo dedicamos más tiempo a discutir actividades de fuera que materias relacionadas con la clase.
23. Algunos alumnos siempre tratan de responder los primeros a las preguntas.
24. Los alumnos de esta clase pasan mucho tiempo jugando.
25. El profesor explica lo que le ocurrirá al alumno si no cumple las normas de clase.
26. En general el profesor no es muy estricto.
27. Normalmente, en esta clase no se ensayan nuevos o diferentes métodos de enseñanza.
28. En esta clase la mayoría de los alumnos ponen realmente atención a lo que dice el profesor.
29. Aquí, fácilmente se forman grupos para realizar proyectos o tareas.
30. El profesor se excede en sus obligaciones para ayudar a los alumnos.
31. En esta clase es muy importante haber hecho una determinada cantidad de trabajos.
32. En esta clase los alumnos no compiten con otros en tareas escolares.
33. A menudo, en esta clase se forma un gran alboroto.

34. El profesor explica cuáles son las normas de la clase.
35. Los alumnos pueden «tener problemas» con el profesor por hablar cuando no deben.
36. Al profesor le agrada que los alumnos hagan trabajos originales
37. Muy pocos alumnos toman parte en las discusiones o .actividades de clase.
38. En esta clase a los alumnos les "agrada colaborar en los trabajos".
39. A veces, el profesor -avergüenza- al alumno por no saber la respuesta correcta.
40. En esta clase, los alumnos no trabajan mucho.
41. En esta clase si entregas tarde los deberes, te bajan la nota.
42. El profesor rara vez tiene que decir a los alumnos que se sienten en su sitio.
43. El profesor procura que se cumplan las normas establecidas en clase.
44. En esta clase, los alumnos no siempre tienen que seguir las normas.
45. Los alumnos tienen poco que decir sobre la forma de emplear el tiempo de clase.
46. Muchos alumnos se distraen en clase haciendo garabatos o pasándose notas.
47. A los alumnos les gusta ayudarse unos a otros para hacer sus deberes.
48. El profesor habla a los alumnos como si se tratara de niños pequeños.
49. Generalmente hacemos lo que "queremos.
50. En esta clase no son muy importantes las calificaciones.
51. Frecuentemente, el profesor tiene que pedir que no se alborote tanto.
52. Los alumnos podrán aprender algo más, según como se sienta el profesor ese día.
53. Los alumnos pueden tener problemas si no están en su sitio al comenzar la clase.
54. El profesor propone trabajos originales para que los hagan los alumnos.
55. A veces, algunos alumnos presentan a sus compañeros algunos trabajos que han hecho en clase.
56. En esta clase los alumnos no tienen muchas oportunidades de conocerse unos a otros.
57. Si los alumnos quieren que se hable" sobre un tema, el profesor buscará tiempo para hacerlo.
58. Si un alumno falta a clase un par de días, tiene que recuperar lo perdido.
59. Aquí, a los alumnos no les Importa qué notas reciben otros compañeros.
60. Los trabajos que se piden están claros y cada uno sabe lo que tiene que hacer.

61. Existen unas normas claras para hacer las tareas en clase. "
62. Aquí es más fácil que te castiguen que en muchas otras clases.
63. Se espera que los alumnos, al realizar sus trabajos, sigan las normas establecidas.
64. En esta clase, muchos de los alumnos parecen estar medio dormidos.
65. En esta clase se tarda mucho tiempo en conocer a todos por su nombre.
66. Este profesor quiere saber qué es lo que les interesa aprender a los alumnos.
67. A menudo, el profesor dedica tiempo de la clase para hablar sobre cosas no relacionadas con el tema
68. Los alumnos tienen que trabajar duro para obtener buenas notas.
69. Esta clase rara vez comienza a su hora.
70. El profesor explica en las primeras semanas las normas sobre lo que los alumnos podrán o no hacer
71. El profesor «aguanta» mucho.
72. Los alumnos pueden elegir su sitio en la clase.
73. A veces, los alumnos hacen trabajos extra por su propia iniciativa en la clase.
74. Hay grupos de alumnos que no se sienten bien en esta clase.
75. Este profesor no confía en los alumnos. "
76. Esta clase parece más una fiesta que un lugar para aprender algo.
77. A veces, la clase se divide en grupos para competir en tareas unos con otros.
78. En esta clase las actividades son planeadas clara y cuidadosamente.
79. Los alumnos no están siempre seguros de cuándo algo va contra las normas.
80. El profesor expulsará a un alumno fuera de clase si se porta mal.
81. Los alumnos hacen casi todos los días el mismo tipo de tareas.
82. A los alumnos realmente les agrada esta clase.
83. Algunos compañeros no se llevan bien entre ellos en la clase.
84. En esta clase, los alumnos deben tener cuidado con lo que dicen.
85. El profesor sigue el tema de la clase y no se desvía de él.
86. Generalmente, los alumnos aprueban aunque no trabajen mucho.
87. Los alumnos no interrumpen al profesor cuando está hablando.
88. El profesor se comporta siempre igual con los que no siguen las normas.
89. Cuando un profesor propone una norma, la hace cumplir.
90. En esta clase, se permite a los alumnos preparar sus propios proyectos.

HOJA DE RESPUESTAS (CES)

N.º 132

ESCALAS DE CLIMA SOCIAL

HOJA DE RESPUESTAS Y PERFIL

T1/98

FES

WES

CIES

CES

Apellidos y nombre Edad Sexo (VM)

Centro Curso/Puesto



EJEMPLOS

X	Z	F	V	Y	F
---	---	---	---	---	---

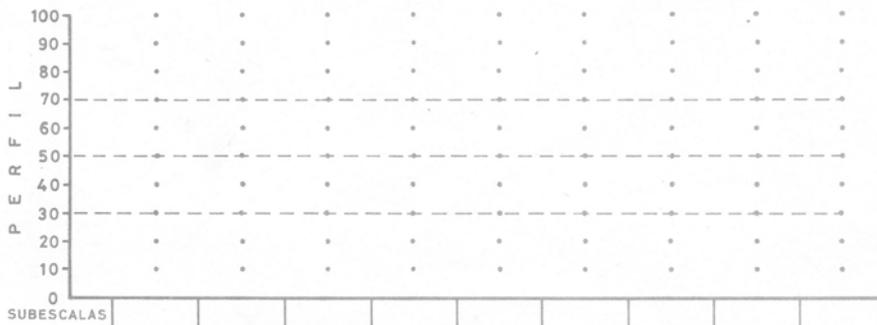
(Marque la Escala aplicada)

FES-WES

										sub-escalas		
										PD	PT	PT
V 1 F	V 11 F	V 21 F	V 31 F	V 41 F	V 51 F	V 61 F	V 71 F	V 81 F				
V 2 F	V 12 F	V 22 F	V 32 F	V 42 F	V 52 F	V 62 F	V 72 F	V 82 F				
V 3 F	V 13 F	V 23 F	V 33 F	V 43 F	V 53 F	V 63 F	V 73 F	V 83 F				
V 4 F	V 14 F	V 24 F	V 34 F	V 44 F	V 54 F	V 64 F	V 74 F	V 84 F				
V 5 F	V 15 F	V 25 F	V 35 F	V 45 F	V 55 F	V 65 F	V 75 F	V 85 F				
V 6 F	V 16 F	V 26 F	V 36 F	V 46 F	V 56 F	V 66 F	V 76 F	V 86 F				
V 7 F	V 17 F	V 27 F	V 37 F	V 47 F	V 57 F	V 67 F	V 77 F	V 87 F				
V 8 F	V 18 F	V 28 F	V 38 F	V 48 F	V 58 F	V 68 F	V 78 F	V 88 F				
V 9 F	V 19 F	V 29 F	V 39 F	V 49 F	V 59 F	V 69 F	V 79 F	V 89 F				
V 10 F	V 20 F	V 30 F	V 40 F	V 50 F	V 60 F	V 70 F	V 80 F	V 90 F				

CIES-CES

										sub-escalas		
										PD	PT	PT
V 1 F	V 10 F	V 19 F	V 28 F	V 37 F	V 46 F	V 55 F	V 64 F	V 73 F	V 82 F			
V 2 F	V 11 F	V 20 F	V 29 F	V 38 F	V 47 F	V 56 F	V 65 F	V 74 F	V 83 F			
V 3 F	V 12 F	V 21 F	V 30 F	V 39 F	V 48 F	V 57 F	V 66 F	V 75 F	V 84 F			
V 4 F	V 13 F	V 22 F	V 31 F	V 40 F	V 49 F	V 58 F	V 67 F	V 76 F	V 85 F			
V 5 F	V 14 F	V 23 F	V 32 F	V 41 F	V 50 F	V 59 F	V 68 F	V 77 F	V 86 F			
V 6 F	V 15 F	V 24 F	V 33 F	V 42 F	V 51 F	V 60 F	V 69 F	V 78 F	V 87 F			
V 7 F	V 16 F	V 25 F	V 34 F	V 43 F	V 52 F	V 61 F	V 70 F	V 79 F	V 88 F			
V 8 F	V 17 F	V 26 F	V 35 F	V 44 F	V 53 F	V 62 F	V 71 F	V 80 F	V 89 F			
V 9 F	V 18 F	V 27 F	V 36 F	V 45 F	V 54 F	V 63 F	V 72 F	V 81 F	V 90 F			



R.67.009

Copyright © 1974 by Consulting Psychologists Press, Inc., Palo Alto, California, U.S.A.
 Copyright © 1984 by TEA Ediciones, S.A. - Adaptado con permiso - Edita: TEA Ediciones, S.A.; Fray Bernardino de Sahagún, 24; 28036 MADRID - Prohibida la reproducción total o parcial.
 Todos los derechos reservados - Este ejemplar está impreso en tinta azul. Si le presentan otro en tinta negra, es una reproducción ilegal. En beneficio de la profesión y en el uso propio, NO
 LA UTILICE - Printed in Spain. Impreso en España por Aguirre Campaño; Dagaño, 15 dpto.; 28002 MADRID - Depósito legal: M. - 14.841 - 1984.



PLANTILLA DE CORRECCIÓN (CES)

ESCALAS DE CLIMA SOCIAL

PLANTILLA DE CORRECCION - 2

WES	○ ○ ○ ○ ○ ○ ○ ○ ○	IM:
	○ ○ ○ ○ ○ ○ ○ ○ ○ ○ ○	CO:
	○ ○ ○ ○ ○ ○ ○ ○ ○ ○ ○	AP:
	○ ○ ○ ○ ○ ○ ○ ○ ○ ○	AU:
	○ ○ ○ ○ ○ ○ ○ ○ ○ ○	OR:
	○ ○ ○ ○ ○ ○ ○ ○ ○ ○ ○	PR:
	○ ○ ○ ○ ○ ○ ○ ○ ○ ○ ○	CL:
	○ ○ ○ ○ ○ ○ ○ ○ ○ ○	CN:
	○ ○ ○ ○ ○ ○ ○ ○ ○	IN:
	○ ○ ○ ○ ○ ○ ○ ○ ○ ○ ○	CF:
CES	○ ○ ○ ○ ○ ○ ○ ○ ○ ○ ○ ○	IM:
	○ ○ ○ ○ ○ ○ ○ ○ ○ ○	AF:
	○ ○ ○ ○ ○ ○ ○ ○ ○ ○ ○	AY:
	○ ○ ○ ○ ○ ○ ○ ○ ○ ○ ○ ○ ○ ○ ○	TA:
	○ ○ ○ ○ ○ ○ ○ ○ ○ ○ ○ ○	CO:
	○ ○ ○ ○ ○ ○ ○ ○ ○ ○ ○ ○ ○	OR:
	○ ○ ○ ○ ○ ○ ○ ○ ○ ○ ○ ○	CL:
	○ ○ ○ ○ ○ ○ ○ ○ ○ ○ ○ ○ ○ ○ ○	CN:
	○ ○ ○ ○ ○ ○ ○ ○ ○ ○ ○ ○ ○	IN:

CONFIDENCIAL Esta plantilla contiene la clave de la prueba. Guárdela de forma que no sea vista por otras personas.

R.67.009



Copyright © 1984 by TEA Ediciones, S. A., Madrid - Copyright © 1974 by Consulting Psychologists Press, Inc., Palo Alto, California - Adaptado con permiso - Edita: TEA Ediciones, S. A., c/ Fray Bernardino de Sahagún, 24, 28036 Madrid - Impreso: Artística Compositiva, Daquanzo, 15 dpdc., 28002 Madrid - Depósito legal: M.-27.883-1984

social:
ndez-
74).

PD	CLASES										PD	ALUMNOS										PD	PROFESORES										PD										
	Puntuaciones típicas											Puntuaciones típicas											Puntuaciones típicas																				
	IM	AF	AY	TA	CO	OR	CL	CN	IN			IM	AF	AY	TA	CO	OR	CL	CN	IN			IM	AF	AY	TA	CO	OR	CL	CN	IN												
10,0	95	76	78	—	96	92	82	87	99		10,0	75	66	65	79	74	73	67	73	75		10,0	63	62	62	81	77	68	60	86	71		10,0	63	62	62	81	77	68	60	86	71	
9,5	91	73	75	—	91	89	77	83	94		9,5	73	64	63	76	71	71	64	71	72		9,5	62	60	59	77	74	66	57	83	69		9,5	62	60	59	77	74	66	57	83	69	
9,0	87	69	71	99	86	85	72	79	89		9,0	71	62	61	73	68	69	62	69	70		9,0	60	58	55	74	72	63	55	80	67		9,0	60	58	55	74	72	63	55	80	67	
8,5	83	66	67	94	80	81	67	76	84		8,5	69	59	59	70	66	67	59	66	67		8,5	58	57	52	71	69	60	53	77	64		8,5	58	57	52	71	69	60	53	77	64	
8,0	79	62	63	87	75	77	62	72	79		8,0	67	57	57	67	63	65	56	64	65		8,0	56	55	49	67	67	58	50	74	62		8,0	56	55	49	67	67	58	50	74	62	
7,5	76	58	59	81	70	73	57	68	75		7,5	64	55	55	64	60	62	54	61	63		7,5	55	53	45	64	64	55	48	71	60		7,5	55	53	45	64	64	55	48	71	60	
7,0	72	55	56	74	64	69	52	64	70		7,0	62	53	53	61	57	60	51	59	60		7,0	53	51	41	61	62	53	46	68	58		7,0	53	51	41	61	62	53	46	68	58	
6,5	68	51	52	67	59	65	48	60	65		6,5	60	51	51	58	55	58	49	56	58		6,5	51	49	37	58	60	50	43	65	55		6,5	51	49	37	58	60	50	43	65	55	
6,0	64	47	48	61	54	61	43	56	60		6,0	58	48	49	55	52	56	46	54	55		6,0	49	47	34	54	57	47	41	63	53		6,0	49	47	34	54	57	47	41	63	53	
5,5	60	44	44	54	48	57	38	53	55		5,5	56	46	47	52	49	54	43	52	53		5,5	47	45	30	51	55	45	39	60	51		5,5	47	45	30	51	55	45	39	60	51	
5,0	56	40	40	47	43	53	33	49	51		5,0	53	44	45	49	46	52	41	49	50		5,0	46	43	27	48	52	42	36	57	48		5,0	46	43	27	48	52	42	36	57	48	
4,5	52	37	36	41	38	49	28	45	46		4,5	51	42	43	46	44	50	38	47	48		4,5	44	42	23	45	50	40	34	54	46		4,5	44	42	23	45	50	40	34	54	46	
4,0	48	33	33	34	32	45	23	41	41		4,0	49	40	41	43	41	47	36	44	45		4,0	42	40	20	41	47	37	32	51	44		4,0	42	40	20	41	47	37	32	51	44	
3,5	44	29	29	28	27	41	18	37	36		3,5	47	38	39	40	38	45	33	42	43		3,5	40	38	16	38	45	34	29	48	41		3,5	40	38	16	38	45	34	29	48	41	
3,0	40	26	25	21	22	37	13	33	31		3,0	44	35	37	37	35	43	30	40	40		3,0	39	36	13	35	42	32	27	45	39		3,0	39	36	13	35	42	32	27	45	39	
2,5	36	22	21	14	16	33	8	30	26		2,5	42	33	35	34	33	41	28	37	38		2,5	37	34	9	32	40	29	25	42	37		2,5	37	34	9	32	40	29	25	42	37	
2,0	32	19	17	8	11	29	4	26	22		2,0	40	31	33	31	30	39	25	35	36		2,0	35	32	6	28	38	27	22	39	34		2,0	35	32	6	28	38	27	22	39	34	
1,5	28	15	14	1	6	26	0	22	17		1,5	38	29	31	28	27	37	23	32	33		1,5	33	30	2	25	35	24	20	36	32		1,5	33	30	2	25	35	24	20	36	32	
1,0	24	11	10	—	1	22	—	18	12		1,0	36	27	29	25	24	35	20	30	31		1,0	31	28	—	22	33	21	18	33	30		1,0	31	28	—	22	33	21	18	33	30	
0,5	21	8	6	—	—	18	—	14	7		0,5	33	25	27	22	21	32	17	27	28		0,5	30	27	—	18	30	19	15	31	28		0,5	30	27	—	18	30	19	15	31	28	
0,0	17	4	2	—	—	14	—	10	2		0,0	31	22	25	19	19	30	15	25	26		0,0	28	25	—	15	28	16	13	28	25		0,0	28	25	—	15	28	16	13	28	25	

En las tabla de baremos sólo se han incluido los valores 'S' correspondientes a los valores enteros y puntos medios del ámbito de la escala de puntuaciones directa (de 0 a 10). En el caso de la interpretación de un caso individual, en nuestro caso el docente, puede parecer impropio la existencia de valores 'S' correspondientes a puntuaciones decimales de valores directos, puesto que en cada rasgo un sujeto sólo puede obtener valores enteros de puntuación directa. Dichas puntuaciones decimales son aplicables cuando se trate de la interpretación de valores directos promedio de un grupo, en nuestro caso los grupos clase estudiados, ya que en estos casos antes de pasar a la interpretación es necesario calcular la media que obtiene el grupo en un determinado rasgo de clima social. Por esto mismo, en la fase de interpretación se tendrá en cuenta el origen de las puntuaciones a interpretar (si proceden de un colectivo o de un sujeto). Si se trata de una puntuación obtenida en un colectivo se atenderá a los baremos encabezados con el titular correspondiente y si se trata de un sujeto o individuo se atenderá a los baremos encabezados con dicho título.

En la tabla de baremos las puntuaciones directas (PD) se encuentran en las columnas extremas y central de la tabla, y en el cuerpo de la misma se hallan las puntuaciones "S" (PT) de los rasgos correspondientes a las PD existentes en la misma línea. Dichos valores se trasladaran a la columna PT en la parte derecha de la Hoja de Respuestas.

ANEXO 6. CUESTIONARIO SOBRE CONFLICTIVIDAD EN EL AULA.

CUESTIONARIO DE CONFLICTO PERCIBIDO EN EL AULA.		
ITEMS	DE ACUARDO	EN DESACUERDO
En mi aula suceden frecuentemente agresiones físicas o insultos Violentos entre determinados niños y otros compañeros.		
Hay ocasiones en que se falta el respeto al profesor, repitiendo lo que dice, haciendo muecas o poniéndole en ridículo.		
En esta clase de dan faltas de respeto al material común, no se cuidan las cosas, se destruyen sin preocupación		
Considero que hay malas relaciones entre compañeros, se ponen motes ridiculizadotes, hay enemistades o rechazos patentes.		
Existen casos de victimización, es decir un niño al que se le hace la vida imposible.		
Existen algunos alumnos que no muestran el más mínimo interés por el trabajo en clase.		
De hecho la marcha de la clase se ve interrumpida frecuentemente para llamadas al orden motivadas por acciones o palabras fuera de su sitio o improcedentes.		

Hay un nivel alto de impulsividad, hiperactividad y falta de concentración en las tareas, en esta clase.		
Pienso que mi aula es más conflictiva que la media de las que conozco.		
A veces pienso que los problemas personales de estos alumnos son muy graves y por eso repercuten en la marcha de la clase.		
Impartir docencia en esta aula es particularmente difícil a causa de los problemas que tiene.		
Pienso que yo puede hacer poco por mis alumnos debido a los problemas que tienen.		
Hay poco ambiente de trabajo, orden y concentración en esta aula.		

Fuente: Trianes, M., Sánchez, A. y Muñoz, A. (2001). Educar la convivencia como prevención de la violencia interpersonal: perspectivas de los profesores. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 41, 73-93.

ANEXO 7. CUESTIONARIO SOBRE ENSEÑANZA EFECTIVA.

Califíquese en la escala de 1 (no soy así en absoluto) a 5 (muy similar a mi).

CARACTERÍSTICAS	1	2	3	4	5
<i>Conocimiento profesional y destrezas</i>					
Tengo un excelente conocimiento de la materia					
Uso estrategias instruccionales efectivas					
Tengo excelente capacidad de planificación					
Tengo destrezas de manejo de grupo sobresalientes					
Soy capaz de motivar a mis alumnos					
Tengo excelentes destrezas de comunicación					
Trabajaré eficazmente con niños de otras culturas					
Cuento con excelentes destrezas usando tecnologías					
<i>Compromiso</i>					
Estoy extremadamente motivado					
Tengo actitud estable					
Cuento con destrezas para interesarme por los demás					
<i>Conocimiento profesional</i>					
Desarrollo una identidad positiva y bien integrada					
Busco activamente consejo de maestros competentes					
Nunca dejo de aprender					
Construyo un sistema de apoyo y recursos adecuados					

Adaptado de: Santrock, J. W. (2001). *Psicología de la Educación*. México: McGraw-Hill.

Si se evaluó en el nivel 3 o menos, en cualquiera de las características, debe dedicar algún tiempo a aprender sobre ellas y mejorar su conocimiento y destrezas sobre esas áreas. Si se evaluó 4 ó 5, debe comprometerse a aprender cada día más acerca de las características de una enseñanza efectiva.

ANEXO 8. CUESTIONARIO SOBRE HABILIDADES DE COMUNICACIÓN.

Califíquese en la escala de 1 (muy diferente de mi) a 5 (muy parecido a mi).

CARACTERÍSTICAS	1	2	3	4	5
Soy bueno para hablar en público					
No tiendo a dominar las conversaciones					
Soy bueno para prestar atención al que está hablando					
Yo hablo “con” las personas, no “a” las personas					
No critico mucho a las personas					
No humillo a las personas					
No moralizo cuando hablo con las personas					
Utilizo mensajes “yo” en lugar de “tu”					
Mantengo contacto visual al hablar con las personas					
Sonrío mucho cuando interactúo con las personas					
Conozco el valor del silencio y la conversación y lo pongo en práctica					
No tengo un estilo agresivo					
No tengo un estilo manipulativo					
No tengo un estilo pasivo					
No tengo un estilo asertivo					

Adaptado de: Santrock, J. W. (2001). *Psicología de la Educación*. México: McGraw-Hill.

Si se evaluó 4 ó 5, debe trabajar en mejorar esos aspectos de sus habilidades de comunicación. Tanto usted como sus alumnos se beneficiarán.