

Las asambleas de autogestión de problemas en Educación Física: una oportunidad de aprendizaje compartido

Asssemblies in self-management solving-problems in Physical Education: an opportunity for joint learning

(1)José F. Murillo Yélamos; (2)Esther Prados Megías, M Rut Jiménez Liso

(1)CEIP Buenavista. Huércal de Almería. Almería

(2)Universidad de Almería

Correspondencia:

Mail: mrjimene@ual.es

Recibido: 27-03-2015. Aceptado: 19-11-2015

Resumen.

En este artículo mostramos una propuesta docente basada en la autogestión de problemas de Educación Física en Educación Primaria través de cuatro episodios que permiten describir el funcionamiento de las asambleas en esta experiencia docente. De su análisis cualitativo emergen elementos aglutinadores sobre los que pivota la propuesta de autogestión de problemas en EF: el respeto mutuo, la autoridad compartida y corresponsabilidad y las actividades de EF (juego) como impulsores de la propuesta. De este análisis se desprenden conclusiones a modo de logros de los aprendizajes puestos en juego por los participantes tanto los relativos a la educación en valores como la contribución a otras competencias. En el desarrollo de la autogestión de problemas surgen resistencias por el alumnado como el intento de devolver la autoridad al docente para que resuelva un conflicto con la autoevaluación o por el docente ante la presión curricular a la que tiene que dar respuesta.

Palabras clave: Autogestión de problemas, asamblea, Educación Física, Educación Primaria

Abstract.

In this paper we show the teaching proposal based on self-management solving-problems in Physical Education in Primary School. We transcribe four episodes helping us to describe how the assemblies work in this teaching experience. From this qualitative analysis, three categories emerge around which the self-management solving-problems in Physical Education revolve: mutual respect, shared authority, shared responsibility, and PE activities (games) as promoters of the learning proposal. From this analysis, conclu-

sions can be drawn as learning achievements on the part of the participants related to education in values and to the contribution to other competences. In the development of self-management solving-problems the students tend to offer resistance as the attempt to give authority back to teachers to solve a conflict with self-assessment or the teacher shows resistance before the curricular pressure to which he has to answer.

Keywords: *Self-Management Solving-Problems, Meetings, Physical Education, Primary School*

1. INTRODUCCIÓN. UNA PROPUESTA PARA EDUCACIÓN FÍSICA EN VALORES

Los docentes de Educación Física (en adelante EF), y los docentes en general, a menudo nos encontramos con conflictos sociales del grupo-clase, en los que el alumnado suele demandar nuestra autoridad como docentes para resolverlos o nosotros solemos asumirla por defecto. En el presente artículo presentamos una propuesta de autogestión de esos problemas, que devolvería a los participantes implicados la responsabilidad de resolverlos, reduciendo así la autoridad del docente a favor de la corresponsabilidad del grupo y de cada participante, de manera que las situaciones conflictivas sean auténticas oportunidades del aprendizaje colectivo.

Este artículo pertenece a un trabajo de investigación más amplio que se centra en la descripción y análisis del primer año del desarrollo de una propuesta formativa de autogestión de problemas para las clases de EF del CEIP Buenavista (Huércal de Almería, curso 11-12). Esta propuesta de autogestión de problemas se desarrolla utilizando la asamblea y el banco de problemas (Murillo, 2013) cuyas temáticas, organización, convocatoria, funcionamiento, regulación y resistencias han sido descritas y categorizadas en un trabajo más amplio (Murillo, en prensa).

En este artículo pondremos el foco en describir la asamblea, que es la herramienta utilizada para todo lo colectivo, ya sean problemas grupales que impiden el desarrollo de la sesión o la toma de decisiones de alguna actividad colectiva, por ejemplo, qué ejercicio de calentamiento es el más adecuado en una sesión.

Para la descripción de lo que sucede en las asambleas utilizaremos transcripciones de las videograbaciones y de su análisis queremos contrastar si se logran algunas de las siguientes cuestiones: corresponsabilizar a los escolares en la toma de decisiones en el desarrollo de las sesiones de clase; alentar la búsqueda personal y colectiva de soluciones ante las diferentes circunstancias que surgen en las clases de EF y minimizar la autoridad asociada al docente, comprometiendo al alumnado de la resolución de sus conflictos grupales o individuales. En este sentido, de las principales justificaciones para la existencia del área de EF descritas por Fernández-Balboa y Prados (2012), nuestra propuesta podría enmarcarse en una EF para la inclusión y educación en valores. De esta forma, damos respuesta a la amplia demanda de propuestas en esta línea (Ruíz Omeñaca, 2004 y Velázquez Callado, 2004), posicionándonos en un enfoque de la EF que aboga por la cooperación y, a través de ella, desarrollar otros valores como la amistad, el compañerismo, la solidaridad, etc. incluso a través de lo deportivo entendido como valor de superación sin caer en el exceso de competitividad que el deporte y la competición pueden generar (Parlebás, 1987) pues sería contrapuesta a la cooperación y al enfoque educativo de la EF en valores por el que hemos optado.

2. METODOLOGÍA. LAS ASAMBLEAS DE AUTOGESTIÓN DE PROBLEMAS DESDE LA MIRADA DE LA INVESTIGACIÓN NARRATIVA

El principal objetivo de esta investigación es la descripción y el análisis del primer año de desarrollo de una propues-

ta de aprendizaje de la EF de autogestión de problemas donde, como señalan Shier (2001) y Fielding (2011), los alumnos comparten el poder y la responsabilidad en la toma de decisiones similar a una democracia participativa.

Esta propuesta se enmarca dentro de la investigación narrativa y el uso de instrumentos de metodología cualitativa que permitirán evidenciar luces y sombras del proceso educativo, es decir, los logros y las resistencias que manifiestan los par-

ticipantes (docente y alumnado), con la intención de que pueda ser compartido y aplicado a otros contextos educativos.

La presente investigación está basada en una *experiencia escolar significativa* (Díaz, 2006) tanto para el docente como para el alumnado participante, sobre el desarrollo de un proceso de autogestión de problemas en el CEIP Buenavista (Huércal de Almería. Almería) en su primer año de desarrollo (figura 1).



Figura 1.- Asamblea para la autogestión de problemas en el CEIP Buenavista (Huércal de Almería).

Con el objetivo de aportar puntos de reflexión y acción para la mejora de la propia práctica docente y para compartir este proceso con otros docentes que quieran desarrollarlo en sus propios contextos, queremos identificar pautas globales (más que fenómenos aislados) que ocurran en el desarrollo de esta propuesta en determinados momentos, utilizando todas las informaciones que nos ayuden a comprender la realidad y la esencia con un carácter cualitativo-interpretativo (Erickson, 1997).

Los procesos de autogestión de problemas, al tratarse de una experiencia de aula, requieren ser analizados en su contexto real, situando los procesos discursivos y de acción en la práctica social en la que tienen lugar. Por tanto, en el marco de estos enfoques cualitativos y para su análisis se utilizarán métodos etnográficos (Egan-Robertson y Bloome, 1998) de implicación prolongada, directa e in situ (Spindler y Spindler, 1992). Dentro del paradigma cualitativo, la investigación narrativa será utilizada para acercarnos a

esa experiencia educativa ya que, como dice Rivas (2009: 17), la investigación narrativa es una *forma de enfocar, mirar, observar la realidad y la forma en que se construye, una estructura de significado [...]*, está relacionada con *un contexto cultural, académico, social y político que nos vincula a una tradición y a una historia que dan significado a los diferentes componentes* y protagonistas de la misma. Para comprender esta realidad, es preciso conceder la importancia necesaria a las voces de todos los actores del escenario de investigación (Mattos, Prados y Padua 2013: 265) y, para ello, en la presente investigación, con objeto de profundizar en las voces de los participantes (docente y alumnado) desde sus subjetividades utilizaremos dos instrumentos básicos de información: el relato del docente como investigador y las grabaciones íntegras del proceso llevado a cabo durante un curso escolar completo, con un total de 78h de grabación¹ correspondientes a todas las sesiones del curso 2011-2012 en el grupo 4ºB del CEIP Buenavista (Huércal de Almería).

Para el análisis de los vídeos y los relatos del docente hemos utilizado el programa de análisis de datos cualitativos Atlas.Ti 7 que permite ir tematizando escenas (descriptivo) y añadiendo categorías (interpretativo) de manera emergente. La visualización de los vídeos con este programa ha permitido analizar tanto datos verbales como todos aquellos relacionados con el lenguaje no verbal. Este

programa permite ir transcribiendo aquellos episodios significativos y añadirles etiquetas y categorías conectadas con el fragmento de vídeo. Esta versatilidad nos ha facilitado la tarea sin menospreciar otros programas de datos cualitativos (N-Vivo) que no eran especialmente útiles para nuestros fines por precisar de una categorización previa.

Este tratamiento de los vídeos se ha sistematizado con un triple zoom. En primer lugar, se analizaron las sesiones comienzo y final de cada trimestre por ser las menos prototípicas, por ejemplo, la primera sesión del comienzo del curso se hace imprescindible para describir cómo se introduce la experiencia al alumnado de autogestión de problemas en un centro en el que por primera vez se desarrolla (Murillo, 2013) o la sesión final de trimestre en la que se realiza asamblea para la autoevaluación de los aprendizajes. En segundo lugar, se seleccionaron al azar dos sesiones de cada trimestre que permitieran describir las sesiones “típicas” con las que analizar el normal funcionamiento de las sesiones. Por último, también incluimos en el análisis aquellas sesiones en las que sucedía algo extraordinario, por ejemplo, la primera vez que se plantea en asamblea cómo elegir a los moderadores o “maestros del día”, la primera vez que los alumnos convocan asamblea por sí solos sin que sea a propuesta del docente o de los maestros del día y durante el desarrollo de los juegos por problemas en la ejecución del mismo, etc. Todo

1. Desde comienzo de curso se solicitaron los permisos oficiales pertinentes (centro, dirección, padres, madres-tutores) pero la autorización que más precisábamos fue la de los protagonistas de esta investigación: los alumnos y alumnas de 4ºB del CEIP Buenavista. Ello fue objeto de varias asambleas en las que mostraron su conformidad y al finalizar el curso, quisieron dejar por escrito que autorizaban al maestro José a que utilizara sus vídeos para mostrar lo que habían vivido.

ello hace un total de unas 25h de vídeos analizados, que pueden ser ampliarse conforme se avance en la investigación. Tras la visualización de los vídeos seleccionados, dos de los autores, de manera independiente tematizaron los vídeos para después ir agrupando los temas por similitud de donde se fueron conformando las categorías de análisis. Dadas las limitaciones de espacio no podemos incluir todas las temáticas y categorías surgidas en este proceso emergente que serán ampliamente descritas en la tesis doctoral que conforma este estudio.

En concreto, en el presente artículo, mostramos la *descripción de las asambleas* y su funcionamiento a través del análisis narrativo de cuatro episodios significativos sucedidos (no cronológicamente) en ese primer año de desarrollo de la propuesta de las seleccionadas al azar en medio de cada trimestre:

- Primer episodio: el habitual comienzo de una clase de EF donde el alumnado debe decidir un ejercicio de calentamiento (11 de abril de 2012),
- Segundo episodio: el criterio para la elección del responsable del día se decide en asamblea (11 de enero de 2012),
- Tercer episodio: el comienzo del segundo trimestre (11 de enero de 2012) donde el docente plantea revisión del proceso de autoevaluación del trimestre anterior para consensuar criterios comunes,

- Cuarto episodio: varios comentarios de alumnos que inciden en prevenir los problemas para “jugar más”, que da título al presente artículo (11 de octubre de 2011 y 8, 10 de febrero de 2012).

3. PRIMER EPISODIO. LA ASAMBLEA PARA RESPONSABILIZAR: APRENDEMOS PORQUE ES ÚTIL

Todos hemos vivido situaciones en las que los alumnos acuden a la autoridad del docente para cualquier queja, problema o situación de clase: “Maestro, María me ha pellizado”, “Maestro, Juan me está empujando”, “¿puedo ir al servicio...?” (Murillo, 2013). Nuestra propuesta plantea que los alumnos sean copartícipes de la resolución de conflictos, que sean capaces de resolver por sí mismos sus propios conflictos, e incluso, compartir con ellos la toma de decisiones colectivas sobre cuestiones docentes como la planificación de las sesiones o la elección de juegos, actividades, reglas, formación de equipos, etc.

Para ello, la conformación de la asamblea es fundamental como espacio y tiempo de participación en la toma de decisiones colectivas. En la siguiente transcripción del comienzo de la sesión del 11 de abril de 2012, podemos observar cómo Andrea, que es la maestra del día, modera la asamblea para elegir el juego de calentamiento inicial:

Andrea ² (maestra del día)		<i>Da la palabra a Juanma:</i>
Juanma:	Podíamos jugar a la cadena por dos porque calentamos a la vez los brazos y a la misma vez las piernas, ¿quién me vota?	<i>Varios niños y niñas levantan las manos pidiendo la palabra.</i>
Andrea Alejandro C.	Podemos jugar al pasacalles... ¿quién me vota?	<i>Da la palabra a Alejandro C.</i>
Todos		<i>Todos los niños y niñas levantan la mano votando.</i>
Andrea Lucía Montoya	Yo creo que si ya hemos elegido el pasacalle, ¿por qué no nos vamos a jugar?	<i>Da la palabra a Lucía Montoya.</i>
Todos		<i>La clase se levanta para salir a la pista.</i>

Hemos elegido este fragmento porque es una asamblea no para resolver un conflicto enconado sino para tomar la decisión de una actividad de calentamiento, responsabilidad que, habitualmente, suele recaer sobre los docentes de EF sin contar con el alumnado. Al plantearle la opción de elegir alguna actividad de calentamiento, el alumnado además de asumir sin conflicto esa responsabilidad, manifiesta su capacidad para argumentar sus propuestas con criterios propios de los contenidos de EF, como dice Juanma: *po-*

díamos jugar a la cadena por dos porque calentamos a la vez los brazos y a la misma vez las piernas, independientemente de ser elegida o no dicha propuesta. A lo largo del curso podemos encontrar numerosas ocasiones en las que los alumnos justifican sus propuestas de juego con contenidos propios de la asignatura, lo que indica que están siendo conscientes de los aprendizajes que están realizando cuando juegan y de la utilidad de las actividades que realizan.

2. Las transcripciones que aparecerán en el presente artículo tendrán un formato de tres columnas: la primera para la persona que realice la acción o verbalización, la segunda columna para las expresiones verbales y la tercera para las acciones.



Figura 2.- La asamblea es moderada por la maestra del día.

En el fragmento anterior aparece la figura de la maestra del día, a continuación mostraremos un momento clave para que la elección del maestro-a del día no recaiga sobre el docente sino que surja un acuerdo con criterio para su elección.

4. SEGUNDO EPISODIO. EL PASO DE LA NORMA PLANTEADA POR EL MAESTRO AL ACUERDO CON-

SENSUADO EN ASAMBLEA: LA ELECCIÓN DE LOS MAESTROS DEL DÍA

En la siguiente transcripción del comienzo del segundo cuatrimestre (11 de enero de 2012), el docente demanda, por primera vez, que la elección del maestro-a del día que hasta entonces recaía sobre él, se convierta en un acuerdo consensuado:

Maestro	¿Quién quiere ponerse en medio para dirigir la asamblea?	
Varios niños		<i>Varios niños levantan la mano</i>
Maestro	Ahora recordad una cosa, yo voy a elegir a la persona que se pone en medio, si queréis que sea otra persona tenéis que establecer un criterio, tipo una lista para que sea otra persona la que se coloque en medio	<i>El docente le pide a una alumna (Marina) que se coloque en medio.</i>

Marina (maestra del día)		<i>Comienza a dar la palabra a los niños y niñas que tienen la mano levantada.</i>
Sabina Andrea R.	Yo puedo hacer una lista Es mejor utilizar la lista del cuarto de baño	
Maestro	Si os parece bien podéis utilizar la lista que tengo de clase para elegir los responsables	
Cristina	¿Quién vota la lista del maestro?	
Todos		<i>Toda la clase levanta la mano</i>

Los primeros pasos para ir construyendo la asamblea están dirigidos por el maestro quien va planteando inicialmente alguna *normas*, por ejemplo la elección del maestro-a del día, que somete a revisión de la asamblea para que se transforme en un *acuerdo* asumido y revisado por todos. Hasta esta sesión la elección del maestro-a del día no se había planteado a votación por la asamblea.

La sencillez del acuerdo pone de manifiesto la madurez del grupo en este proceso asambleario: hacer una lista, según la propuesta de Sabina, o aceptando un recurso que ya existe en el funcionamiento del grupo como es la lista de los responsables del cuarto de baño.

Este fragmento ha sido extraído del que transcribimos a continuación en el que el maestro plantea un problema más

“peliagudo” para los alumnos que los involucra a su resolución: los criterios de autoevaluación.

5. TERCER EPISODIO. LA ASAMBLEA DE REVISIÓN DE LA AUTOEVALUACIÓN. UN PROBLEMA QUE INVOLUCRA Y PRODUCE RESISTENCIAS

En el desarrollo de esta propuesta docente, la evaluación también se plantea como un proceso autogestionario. El alumnado concreta el proceso de calificación vivido en la sesión anterior, al final del trimestre. Como ocurre en todas las aulas, tomar una decisión o adoptar un criterio sobre este aspecto siempre involucra al máximo a los participantes:

Maestro	<p>Os voy a pedir un poco de paciencia porque la clase de hoy no tiene que ver con salir [realizar juegos], o sea [en] la clase de hoy tenemos que hablar [de] cosas que utilizaremos todo el trimestre:</p> <p>La primera, nosotros estamos en un proceso de autogestionarnos, en el que yo cada vez soy menos maestro y en el que vosotros cogéis las riendas de la clase. Pero claro, como maestro [y experto] os propongo actividades [que] vosotros podéis modificar [y] argumentar [el cambio], ¿es así?</p>
Todos	<p>¡¡¡¡¡</p>

Maestro	<p>Entonces a mí me surgió un conflicto [al finalizar el primer trimestre]. Hubo [personas] que se colocaron notas que no cumplían los criterios que había en un principio. El primer día del curso yo os dije criterios, yo os dije que vosotros os ponáis las notas, que yo no podía saber lo que aprendéis vosotros, pero claro, vosotros al principio del curso no sabíais cómo funcionaba la asignatura. Entonces vamos a poner criterios para ponerse nota. Que consideráis justo o injusto para poder ponerse la nota... entre todos vamos a decidir los criterios [...]³</p>
---------	---

3. Aquí transcurre el episodio 2 que hemos extraído para facilitar por separado el análisis de ambos episodios.

Marina		<i>Marina ocupa la posición de maestra del día y comienza a dar la palabra desde el centro del círculo</i>
Pablo	Si una persona tiene muchas faltas [es decir, no trae la bolsa de aseo] debe aceptar que no puede estar aprobado	
Mario	¿Quién vota?	<i>Levanta la mano y retoma el tema del comienzo de la asamblea</i>
Todos-as		<i>Todas las manos se levantan votando la solución de Pablo.</i>
JuanMa	Si tiene más de 3 faltas [en la bolsa de aseo] tiene que ponerse un 5, si tiene más se tiene que poner suspenso.	<i>Siguen con las manos arriba perdiendo la palabra.</i>
Lucía M.	Un niño que tenga 20 faltas es injusto [que se ponga una buena nota	
Andrea R.	Si tiene más de 4 faltas en la bolsa de aseo que sea el maestro el que le ponga nota	
Lucía M.	¿Quién vota la solución de Andrea Rodríguez?	
Todos-as		<i>Toda la clase levanta las manos votando la solución. Siguen las manos levantadas..</i>
Maestro Jose	Lo que pido es que [establezcáis] los criterios para ponerse la nota ¿qué criterio ponemos?	<i>Levanta la mano y espera que la maestra le dé turno de palabra</i>
Sabina	Yo creo [que debemos seguir con el mismo criterio, tenemos que tener menos de] cuatro faltas de aseo para aprobar	
Pablo	Sí, pero tú, [Sabina], tenías más de cuatro faltas y te pusiste una buena nota.	
Lucía M.	Es injusto que se pongan un 10 con 8 o 9 faltas	

Marina	Pablo tu no puedes hablar de nadie porque eso es una falta de respeto	
Antonio y Alenjadro Marina		<i>Hablan sin respetar el turno de palabra Expulsa de la asamblea a Antonio y Alejandro Rodríguez al no respetar el turno de palabra</i>
Juanma	Podemos hacer una lista para ver quien trae la bolsa de aseo y si alguien tiene más de tres tiene que ponerse un cinco	
Todos-as		<i>Todo el grupo clase aprueba la solución de JuanMa hablando en voz alta</i>
Jason y Pedro Marina		<i>Hablan entre ellos sin guardar el turno de palabra Expulsa a Jason y Pedro e incorpora a Antonio y Alejandro</i>
Maestro Jose	¿Os parece correcto que la misma persona ponga la mano en medio, pase lista, ponga la falta de aseo y dirija la asamblea?” y pregunta si es correcto este acuerdo “¿es correcto que a partir de las cuatro faltas de aseo tiene suspensa la asignatura?	
Todos-as	Síííí (transcripción 11 de enero de 2012)	<i>En voz alta</i>

Este episodio es una *experiencia significativa* en tres aspectos:

- a. La participación del docente: en el episodio se pone de manifiesto que las intervenciones del docente son puntuales: al comienzo para plantear el problema, durante el debate para pedir consenso o, al final, para concluir y señalar lo sucedido.
- b. La implicación del alumnado: tras el episodio 2, la asamblea es reconducida al problema inicial (autoevaluación) por uno de los alumnos (Pablo) lo que denota su implicación en el problema o la importancia de este para el alumnado. Esta implicación se observa también en la sucesión de intervenciones por los alumnos: casi la mitad de los alumnos (9 de 20) intervienen en la asamblea proponiendo opciones, argumentando o por cuestiones organizativas. Consideramos necesario detenernos en la intervención de Marina recriminando a Pablo que no le había pedido permiso a Lucía para hablar de ella pues es una situación que se repite habitualmente en las asambleas bajo un eslogan asumido casi desde el principio de curso: *Lucía, ¿puedo hablar de ti?* Marina, como maestra del día, asume la responsabilidad de **respetar** al otro-a a través de la escucha silenciosa, del turno de palabra (saca fuera de la asamblea a Antonio y a Alejandro por no respetarlo) y, en el caso de Pablo, de solicitar permiso para hacer comentarios sobre otra compañera.

- c. La anterior transcripción es descriptiva de lo que sucede habitualmente en las asambleas no sólo por los aprendizajes señalados sino porque también muestra un momento de “resistencia” a la propuesta asamblearia cuando Andrea, ante la complejidad que le supone decidir sobre las calificaciones quiere devolver la “responsabilidad de suspender” al maestro. Estas resistencias por parte del alumnado de asumir sus responsabilidades son continuas durante todo el curso y ante las que el maestro debe estar atento a reforzar la autogestión a través de las asambleas.

Este episodio sobre los criterios de calificación sirve para ejemplificar de qué forma la asamblea, a pesar de la “resistencia”, regula los acuerdos, en el siguiente episodio mostramos otro de los puntos fuertes de la autogestión de problemas, la prevención de los conflictos para ser más eficientes en el tiempo de juegos.

6. CUARTO EPISODIO: ¡LO MEJOR ES NO HACERLO MÁS... PERDEMOS MUCHO TIEMPO Y HACEMOS MENOS JUEGOS!

Otro elemento significativo que describe las asambleas en las clases de EF guarda estrecha relación con uno de los principales logros de la asamblea: al poco de comenzar el curso, el alumnado percibe que los problemas deben resolverse en asamblea, así como determinados comportamientos tales como las faltas de respeto (gritar, no escuchar, interrumpir el turno de palabra, etc.). Al ser conscientes

de que el maestro no se los resuelve, el alumnado evalúa la inversión de tiempo le supone dirimir los conflictos en de-

trimento de actividades más atractivas como el juego. Así se lo hace saber Juanma a Alejandro (11 de octubre de 2011):

Juanma Alejandro no se trata de castigo, si hemos hablado y hemos gritado, pues, lo mejor es no hacerlo más porque si no, si vamos a hacer Educación Física perdemos mucho tiempo y menos juegos hacemos, sería así

Esta visión pragmática de las faltas de respeto y de que la solución pasa por no repetir la situación problema, se repite continuamente en las asambleas, por esto hemos asumido la frase de Juanma como frase para dar título al presente artículo.

Desde el comienzo de curso (*fragmento anterior del 11 de octubre*), el alumnado ante esta situación, rápidamente

te identifica que la dinámica de clase se va a ver afectada por el cumplimiento de los acuerdos que se llevan ante un problema, siendo la primera solución dada en asamblea no repetir más la conducta que imposibilita la realización de las actividades. En una sesión posterior, Juanma lo vuelve a reflejar:

Juanma Lo mejor es no hacerlo más, si vamos a hacer Educación Física (21 de octubre)

Y el 8 de febrero es Alejandro R quien incide en ello:

Alejandro R. Uno tiene que saber que no tiene que hacer falta de respeto porque estamos en Educación Física y si queremos jugar más pues no tenemos que hacer falta de respeto

Esta idea se repite continuamente y son numerosos los momentos grabados donde el grupo acuerda cumplir las nor-

mas de respeto establecidas con el objetivo pragmático de poder jugar, por ejemplo dos días después (10 de febrero):

Pablo	Yo me siento mal porque llevamos ya como una semana sin jugar a nada, nos pasamos todo el rato en asamblea
-------	--

Todo ello refleja que el alumnado es consciente de que existe un coste de tiempo para resolver los problemas, creándose la necesidad de cumplir los acuerdos como requisito para la realización de juegos que fomenten un clima de colaboración y respeto.

7. ANÁLISIS Y CONCLUSIONES: LA ASAMBLEA EN EF, MOTOR DE RESPECTO, CORRESPONSABILIDAD Y SENTIDO DE LOS APRENDIZAJES

Los cuatro episodios descritos en los apartados anteriores no pretenden ser imágenes estáticas de un proceso dinámico como el vivido por los alumnos y el maestro de EF de 4ºB del CEIP Buenavista en Huércal de Almería durante el curso 11-12. Como indicamos en el apartado 2, el objeto de esta investigación (analizar las situaciones de aula) y las características de los datos (narraciones del maestro y grabaciones de las sesiones de clase con el foco en el alumnado) nos hacen posicionarnos en el paradigma cualitativo y el enfoque narrativo sin perder de vista el carácter *cualitativo-interpretativo* (Erickson, 1997). Desde este enfoque, la descripción realizada está plagada de vivencias que nos mueven a buscar los elementos aglutinadores emergentes sobre los que pivota toda la experiencia. En el presente apartado describiremos estos elementos, así como las relaciones que

existen entre ellos, permitiendo, gracias a este análisis interpretativo, que las personas externas a la investigación (investigadores o maestros) puedan comprender la experiencia vivida y además se logre promover el desarrollo de propuestas similares en otros contextos.

La recurrencia a lo largo del curso 11-12 de episodios similares a los narrados en estas líneas, indica que dos de los principales elementos que emergen de las asambleas como autogestión de problemas en EF son el *respeto* y la *autoridad compartida* y estos elementos recurrentes se ven condicionados por las actividades de las clases de EF que aglutinaremos bajo el tópico de *juegos*. Estos tres ejes (*respeto*, *autoridad* y *juegos*) permiten analizar bajo el prisma de logros-resistencias los procesos que caracterizan la autogestión de problemas vividos en las clases de EF.

7.1. El respeto para interactuar: de gritos-peleas al turno de palabra y de los chivatazos al “¿puedo hablar de ti?”

Una de las situaciones que más se repite en cualquier centro, aula o grupo de alumnos es la entrada a clase de EF (ya sea en el aula o en el patio) con gritos, empujones y mucho ruido. El primer día de clase, este hecho nos permitió convocar en asamblea al alumnado y comenzar a reflexionar sobre el respeto y las condiciones que se deben de dar para salvaguardarlo. Tras estos inicios se suceden

numerosas ocasiones en las que el alumnado reincide en los gritos, se interrumpe al hablar o no escucha al compañero-a o al maestro. Esto nos da la oportunidad de revisar continuamente a qué nos referimos cuando decimos respeto, qué aporta al funcionamiento del grupo y la necesidad de llegar a acuerdos partiendo de normas básicas como pedir silencio o pedir la palabra.

En segundo lugar, previa al desarrollo de la autogestión de problemas, en EF se suelen producir conflictos entre varios compañeros que, en vez de resolverlo entre ellos, se suele acudir al maestro-a a “chivarse” de lo que ha sucedido. En el paradigma de la autogestión de problemas, además de plantear que el problema debe resolverse entre los implicados, aprovechamos los chivatazos para hacer conscientes al alumnado que para respetar y hacernos respetar es necesario pedir permiso para hablar de otro o de otra. Por esto es tan importante que en esta propuesta, conforme avanza el curso, de esos primeros pasos dirigidos por el maestro por respetarnos unos a otros, hayan sido asumidos como acuerdos por la asamblea y se materialicen en eslóganes repetidos en numerosas asambleas por todos y todas (incluido el docente): *¿puedo hablar de ti?*

Esto nos evoca las palabras de Freire (1992a:15), *se trata de trabajar esa tensión permanente que se crea entre la palabra del educador y el silencio del educando, entre la palabra de los educandos y el silencio del profesor.[...] Vivir apasionadamente la palabra y el silencio, significa hablar “con” los educandos, para que también ellos hablen “con” uno. (Los educandos) tienen que asumirse también*

como sujetos del discurso y no como repetidores del discurso o de la palabra del profesor. De esta forma nos acercamos a una educación democrática entendida según Dewey (1995) como la que estimula y desarrolla un interés personal y crítico por lo social entre los estudiantes.

7.2. La autoridad compartida: de la imposición al consenso

Martínez y Aróstegui (2001) señalan que en el espacio de enseñanza-aprendizaje no es habitual que los profesores y alumnos decidan de forma conjunta y democrática sobre los contenidos a aprender, sobre la metodología a utilizar en clase y sobre los criterios para la evaluación. Estas decisiones suelen recaer exclusivamente sobre el docente en solitario. En la presente investigación se pone de manifiesto una evolución desde las propuestas iniciales concretadas en las asambleas que sirven para el empoderamiento del alumnado hacia el consenso compartido tras diferentes revisiones y autorregulaciones en las dinámicas asamblearias.

El fragmento sobre la búsqueda de criterios de evaluación es un buen ejemplo de ello. El alumnado no está acostumbrado a que la responsabilidad de la evaluación de sus aprendizajes recaigan sobre ellos y, por tanto, después de haber ejercido esa propuesta no le resulta fácil encontrar criterios con los que poder ejercerlo de manera justa y equitativa. Esto genera que Andrea (episodio 3) solicite que sea el maestro quien determine tales criterios, eximiendo al alumnado de la corresponsabilidad en algo tan “decisivo” como es la calificación. Esta situación a la que nosotros llamamos “resistencia” paraliza la clase e impide su desarrollo

y debe tener siempre como respuesta del docente el devolver la responsabilidad al alumnado en asamblea.

Esta manera de actuar nos recuerda las palabras de Freire (1992b: 41) quien señala que *el gran problema radica en cómo podrán los escolares, como seres duales, inauténticos, que “alojan” al opresor en sí, participar de la elaboración, de la pedagogía para su liberación. Sólo en la medida en que se descubran “alojando” al opresor podrán contribuir a la construcción de su pedagogía liberadora. Mientras vivan la dualidad en la cual ser es parecer y parecer es parecerse con el opresor, es imposible hacerlo.* Por ello el maestro debe evitar las soluciones rápidas como que retorne a él el poder de decidir, pues ello reproduciría de nuevo el modelo tradicional opresor y al que el alumnado trata de recurrir ante los problemas planteados. Por el contrario, debe continuamente ofrecer la responsabilidad al alumnado para búsqueda de soluciones ante una problemática y ello exige que el docente acepte los acuerdos establecidos en asamblea y las modificaciones que se realicen a las normas iniciales. En este proceso en continua revisión alcanzamos la *autoridad compartida* al ser el propio grupo el responsable de velar por el cumplimiento de los acuerdos y la gestión de los consensos.

7.3. El juego en EF: generador de problemas y motor de soluciones

En los apartados previos de este análisis, hemos visto la asamblea como el lugar de la gestión del funcionamiento del grupo desde el respeto y la corresponsabilidad. Estos dos elementos recurrentes en todas las sesiones se imbrican con

otro elemento clave e indispensable: las actividades de EF que aglutinamos bajo el tópico de “juegos”.

Las conocidas ganas de jugar y, en muchas ocasiones, de competir y de ganar de los niños en EF, son generalmente una fuente de conflictos que en la propuesta de autogestión de problemas se convierte en una excelente oportunidad para la búsqueda de soluciones de manera asamblearia. Por ejemplo, es habitual que en la organización de los juegos se elijan “capitanes” y estos seleccionen los componentes de sus equipos, lo que en no pocas ocasiones genera discusiones y enfados. Como hemos visto en el episodio 1 para la elección de la maestra-o del día, la asamblea se convierte en el órgano para la toma de decisiones colectivas en el reparto de responsabilidades y de discusión con respeto en caso de que se produzca un conflicto colectivo en torno a ese reparto. Con esto la organización de los juegos conforme avanza el curso recae cada vez más sobre la asamblea. De hecho, paulatinamente el docente delega decisiones relacionadas con las actividades de EF sobre la asamblea como la elección de juegos de calentamiento inicial o la selección de actividades para “repasar” contenidos del trimestre. De esta forma, el alumnado participa en la toma de decisiones sobre los juegos, lo que provoca que se implique en los juegos elegidos en asamblea evitando las desganas producidas porque el docente impone un juego que no gusta.

Al involucrar al alumnado en la selección de actividades de repaso de contenidos el alumnado aprende para qué se hacen los juegos y les va encontrando sentido. Así se va construyendo un me-

taconocimiento de la asignatura que les permite justificar la elección de las actividades en función de la utilidad, como se puso de manifiesto en el primer episodio de este artículo cuando Juanma utilizaba como criterio de elección de un juego de calentamiento porque servía para *calentar brazos y piernas*. Esta reflexión continua sobre qué contenido se desarrolla con cada actividad se construye también con la pregunta que hace el maestro al final de cada sesión, *¿qué hemos aprendido hoy?*, con la idea de que el alumnado tome conciencia de que además de jugar y de desarrollar contenidos propios de la EF también se desarrollan otros contenidos propios de otras áreas como argumentación, justificación, consideración de argumentos discrepantes a través de la comunicación o relacionados con la competencia matemática como la división, multiplicación a través de la organización del tiempo, la distribución del espacio o la gestión de los materiales, siendo estos conectados con el mundo real (Cone et. al., 1998).

Esta reflexión del alumnado sobre los contenidos del área (y los transversales) que se trabajan en cada sesión es importante para que el docente pueda apreciar que, además de ayudar a formar ciudadanos respetuosos, corresponsables y críticos, también se están desarrollando los contenidos propios del área y las competencias que las directrices oficiales indican. Esta reflexión conjunta cobra especial importancia cuando se desarrollan propuestas basadas en la autogestión de problemas, ya que, dada la inversión de tiempo que requiere el proceso en cada sesión, resulta comprensible encontrar cierta resistencia por parte del propio do-

cente ante la presión curricular de lo que se considera “propio” del área. En efecto, a menudo nos topamos con esta resistencia del docente que le hace cuestionarse la idoneidad de esta dinámica ante el coste de tiempo que su implantación requiere. Es por ello que resulta fundamental poner de manifiesto que la regulación de todos los aprendizajes (autogestión, argumentación, matematización, etc.) sin olvidar los propios del área: el tratamiento que se le da al juego con el planteamiento autogestionario, la regulación de las situaciones producidas a partir del juego. En los conflictos por los juegos es donde esta dinámica presenta su mayor potencial desde el punto de vista educativo y, por tanto, el docente debe ser el primero en reconocerlo y en valorar los logros en términos de aprendizaje.

7.4. A modo de conclusiones

Las grabaciones de las clases de EF en el curso 11-12 nos han permitido analizar la implementación de esta propuesta formativa desde los inicios, la evolución que va sufriendo conforme se desarrolla tanto en el alumnado como en el rol del maestro. El primer día de clase del curso 11-12 comenzamos grabando las sesiones para no perder nada del encuentro entre los alumnos y su nuevo maestro de EF. Esto nos ha permitido iniciar la investigación desde ese primer día, sin contacto previo entre maestro y alumnado de 4ºB del CEIP Buenavista y obtener datos de la evolución al desarrollarse la propuesta de autogestión de problemas.

Los episodios transcritos en este artículo, en concreto, el episodio 3, son un buen ejemplo de cómo se logra el *respeto* en el grupo, algo que es imprescindible

para el funcionamiento de las asambleas, y también son una muestra de que, por una simple cuestión de funcionamiento o de gestión grupal, actitudes o comportamientos respetuosos como los manifestados pueden convertirse en contenido de aprendizaje reconocido por el propio alumnado:

- Aprender a escuchar: Pedir silencio
- ¿Me toca hablar? Pedir y dar la palabra
- Pedir permiso a alguien para hablar de él/ella: ¿puedo hablar de ti?

Como se ha puesto de manifiesto en el episodio 3, los cuatro acuerdos anteriores relacionados con el respeto, no se logran de manera automática ni sin “resistencias” por parte del maestro o del alumnado. El camino es largo e inacabable pues

continuamente, ante situaciones nuevas o similares a las ya vividas, tenemos que revisar los acuerdos y buscar la coherencia en los actos.

La principal resistencia a los acuerdos proviene de no cambiar de paradigma educativo a la corresponsabilidad o provienen del vacío de autoridad que continuamente experimentan el alumnado y que intenta llenar rechazando la autoridad compartida. Es tarea de los docentes devolver *la voz y la palabra* a los involucrados en el aprendizaje, de manera que, como se ha evidenciado en este artículo, los estudiantes encuentren sentido a qué aprender y cómo mediante la participación en la toma de decisiones de contenido, actividades y, sobre todo, gestión del aula en estado normal o con problemas que debemos resolver en asamblea.

8. BIBLIOGRAFÍA

- CONE, T.P., WERNER, P., CONE, S.L., WOODS, A.M. (1998). *Interdisciplinary teaching through Physical Education*. Champaign, IL: Human Kinetics.
- DEWEY, J. (1995). *Democracia y educación*. Madrid: Morata.
- DÍAZ, C. (2006). *Tramas y urdimbres de significado: acercamientos comprensivos a la subjetividad docente en el contexto de experiencias escolares significativas. Proyecto de investigación*. Facultad de Educación, Universidad de La Salle, Bogotá.
- EGAN-ROBERTSON, A., BLOOME, D. (1998). *Students as researchers of culture and language in their own communities*. Cresskil (N.J.). Hampton Press.
- ERICKSON, F. (1997). Métodos cualitativos de investigación sobre la enseñanza. En Witrock, M. *La investigación de la Enseñanza*, II. Barcelona: Paidós Educador.
- FERNANDEZ-BALBOA, J.M., PRADOS-MEGÍAS, E. (2012). The conscious system for the movement technique: an ontological and holistic alternative for (Spanish) physical education in troubled times. *Sport, Education and Society*, V. 19(8), p. 1089-1106. Consultado el 18 de noviembre en: <http://www.tandfonline.com/doi/abs/10.1080/13573322.2012.735652#.VHL2pEtK79g>
- FIELDING, M. (2011). La voz del alumnado y la inclusión educativa: una aproximación democrática radical para el aprendizaje intergeneracional. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 70(1), 31- 61.
- FREIRE, P. (1992a). *Paulo Freire en Buenos Aires*. Conferencia disponible en <http://177.11.48.108:8080/jspui/handle/7891/1577>
- FREIRE, P. (1992b). *Pedagogía del oprimido*. Madrid: Siglo XXI
- MARTÍNEZ, J.B., ARÓSTEGUI, J.L. (2001) La participación democrática del alumnado en los centros de Secundaria. *Revista de Educación*, 326, 277-295.
- MATTOS, B, PRADOS, E., PADUA, D. (2013). La voz del alumnado: Una investigación narrativa acerca de lo que siente, piensa, dice y hace el alumnado de Magisterio de Educación Física en su formación inicial. *Movimento*, 19(4), 251-269.
- MURILLO, J. (2013). La implementación de la autogestión de problemas. Educando desde el amor responsable: CEIP Buenavista, Huércal de Almería (Almería). *Andalucía Educativa*, Consultado el 22 de octubre de 2015 en: <http://www.juntadeandalucia.es/educacion/webportal/web/revista-andalucia-educativa/en-portada/-/noticia/detalle/la-implementacion-de-la-autogestion-de-problemas-educando-desde-el-amor-responsable-1>
- PARLEBÁS, P. (1987). *Perspectivas para una Educación Física moderna*. Unisport. Junta de Andalucía. Málaga.
- RIVAS, J.I. (2009). *Voz y educación*. Barcelona. Octaedro.
- RUIZ OMEÑACA, J. V. (2004). *Pedagogía de los valores en la Educación Física*. Madrid: CCS.
- SHIER, H. (2001). Pathways to Participation: Openings, Opportunities and Obligations. *Children and Society*, 14, 107-117.

- SPINDLER, G., SPINDLER, L. (1992). Cultural process and ethnography: An anthropological perspective. En Le Compte, M.D.; Millroy, W.L. y Preissle, J. (eds). *The handbook of qualitative research in education*. New York, Academic Press, p. 53-92.
- VELÁZQUEZ CALLADO, C. (2004). *Las actividades físicas cooperativas: una propuesta para la formación en valores a través de la educación física en las escuelas de educación básica*. México, D.F.: Secretaría de Educación Pública.

