

# Análisis de la evolución del pensamiento de los alumnos de Bachillerato sobre la aceptación de responsabilidades en las clases de Educación Física

**ANTONIO MANUEL SOLANA SÁNCHEZ**

*Doctor en Educación Física. Profesor de Educación Física. IES Carlos Haya, Sevilla*

## Resumen

En este artículo se presenta un estudio sobre la evolución en el pensamiento de los alumnos de Bachillerato sobre la aceptación de responsabilidades en las clases de Educación Física. Dicho trabajo forma parte de un estudio mucho más amplio y profundo relacionado con la responsabilidad de los alumnos. Para ello, se utilizó un diseño cuasi experimental, de grupo único, con medidas pretest y postest. Se confeccionó un cuestionario, validado previamente, que fue realizado por 28 alumnos de 2.º de Bachillerato. A continuación, se realizaron dos Unidades Didácticas utilizando como contenidos dos deportes de invasión (baloncesto y fútbol) con 15 y 12 sesiones, respectivamente, en las que se aplicó la microenseñanza. Los resultados muestran una evolución positiva en el pensamiento de los alumnos en cuestiones como el aprendizaje, el comportamiento, la atención, participación, cooperación y organización de la clase. Igualmente, consideran que su nivel de independencia y de madurez, así como el grado de responsabilización mejoró.

## Palabras clave

Evolución del pensamiento del alumno, Responsabilidad, Microenseñanza, Educación Física.

## Abstract

*In this article a study on the evolution of the thought of the students of higher secondary-education related to their acceptance of responsibilities in the PE classes is shown. This work is part much wider and deeper study related to the responsibility of the students. For it, I used a quasi experimental design, only one group, with measures pre and postest. We made up a questionnaire that was answered by 28 students belonging to the last year of Higher-Secondary Education. Later on, we designed two Didactic Unit based on two sports: basketball and football devoting 15 and 12 sessions respectively using microteaching. The results show a positive evolution in aspects such as learning, behaviour, attention, participation, cooperation and organization of the lessons. Equally, student considered that they felt much more involved in class due no the fact that not only their independence and maturity but also their responsibility improved.*

## Key words

*Evolution of the thought of the student, Responsibility, Microteaching, Physical Education.*

## Introducción

*El rendimiento escolar de los alumnos y su auto-concepto, como sus expectativas de éxito o fracaso en las futuras tareas escolares (hechos que se condicionan mutuamente), están mediatizados por procesos cognitivo-afectivo-motivacionales, que son y serán bien distintos en función de cómo el profesor haya estructurado las tareas de aprendizaje.*

(Echeita, 1995, p. 167)

Partiendo de esta idea, está claro que las primeras decisiones las toma el profesor y, dependiendo del tipo de estructura de aprendizaje que elija para desarrollar un contenido a través de sus actividades correspondientes

y conseguir unos objetivos, estará determinando la dimensión de participación e implicación del alumno en su propio proceso de desarrollo personal.

En este sentido, la cesión de funciones docentes a los alumnos puede aportarnos grandes beneficios para incrementar la vinculación del alumno con el aprendizaje, evitando así situaciones de inhibición o falta de motivación que provoquen situaciones conflictivas, en vez de ambientes de cooperación y trabajo conjunto.

Todas aquellas situaciones de aprendizaje en las que se potencia la interacción de los alumnos y se les permite tomar decisiones dentro del proceso enseñanza-aprendizaje son muy alabadas por los alumnos (Hastie, 1998, 2000; Carlson y Hastie, 1997; Dyson, 2001).

Igualmente, teniendo en cuenta la variable género, las chicas se encuentran más integradas en las clases de Educación Física (EF), mejorando su implicación cuando se incrementan las posibilidades de asumir determinadas funciones (Hastie, 1998).

Por otro lado, hay que destacar que existen pocos estudios que se centren en el análisis de la responsabilidad de los alumnos en las clases de EF y sobre lo que éstos piensan acerca de la posibilidad de asumir determinadas funciones docentes dentro del contexto educativo.

## Objetivos

Los objetivos que pretendíamos cumplir, con este estudio, eran los siguientes:

- Analizar la evolución del pensamiento de los alumnos acerca de aspectos relacionados con el aprendizaje, con la opinión sobre el profesor, con el nivel de cooperación-participación, con la organización de la clase y con los beneficios y responsabilidades que se adquieren cuando los alumnos asumen roles docentes.

## Método

### Selección de la muestra

Para realizar el estudio se utilizó un grupo de 28 alumnos (9 chicas y 19 chicos) de 2.º de Bachillerato de una localidad de la provincia de Sevilla, en el cual se imparte una asignatura de EF de tres horas de duración semanal.<sup>1</sup> La elección de este nivel educativo fue, por un lado, porque considerábamos que son alumnos con un nivel de madurez mayor que los alumnos de ESO y, por tanto, pueden asimilar, reflexionar y opinar mucho mejor de lo que está ocurriendo en el aula y, por otro lado, porque, al ser un grupo formado a partir de una asignatura optativa, creemos que parten con un interés y una predisposición mayor, hacia el área de conocimiento de la EF, que otros grupos en los que la asignatura es obligatoria. Además, algunos de estos alumnos tienen la pretensión de cursar estudios superiores de EF (ya sean estudios de diplomado en la Facultad de Ciencias de la Educación en la especialidad de Educación Física o estudios de licenciatura en la Facultad de Ciencias de la Actividad Física y el Deporte).

<sup>1</sup> Asignatura optativa dentro del Bachillerato de Ciencias de la Salud. Los alumnos no tendrán que examinarse de ella en la prueba específica de Selectividad.

En todo este proceso se siguió un tipo de muestreo no probabilístico deliberado (Hernández, 1997) e intencional opinático (Arnal, Del Rincón y Latorre, 1994; Ruiz Olabuénaga, 1999).

### Selección de los alumnos del NBC (Núcleo Básico Central) que actuarían como profesores de sus compañeros

Para seleccionar a los alumnos del NBC se realizó un cuestionario de experiencias previas para observar sus actividades deportivas y la frecuencia con las que las realizaban. Igualmente, se les preguntaba, en dicho cuestionario, sobre si habían asumido anteriormente algún tipo de responsabilidad en las clases de EF y/o en campamentos de verano, organización de algún tipo de campeonato escolar, etc.

Después de analizar los cuestionarios y haber observado otros criterios como la voluntariedad de los alumnos y la opinión del profesor del grupo, se seleccionó a cuatro alumnos para que actuaran de profesores de un grupo de seis compañeros (cuatro chicos y dos chicas) distribuidos aleatoriamente en cada grupo.

### Diseño

El diseño que se utilizó, ya que era el que más se ajustaba a nuestro objeto de estudio, fue un diseño cuasi experimental, de grupo único, no equivalente, con medidas pretest y postest (Arnal, Del Rincón y Latorre, 1994, p. 151).

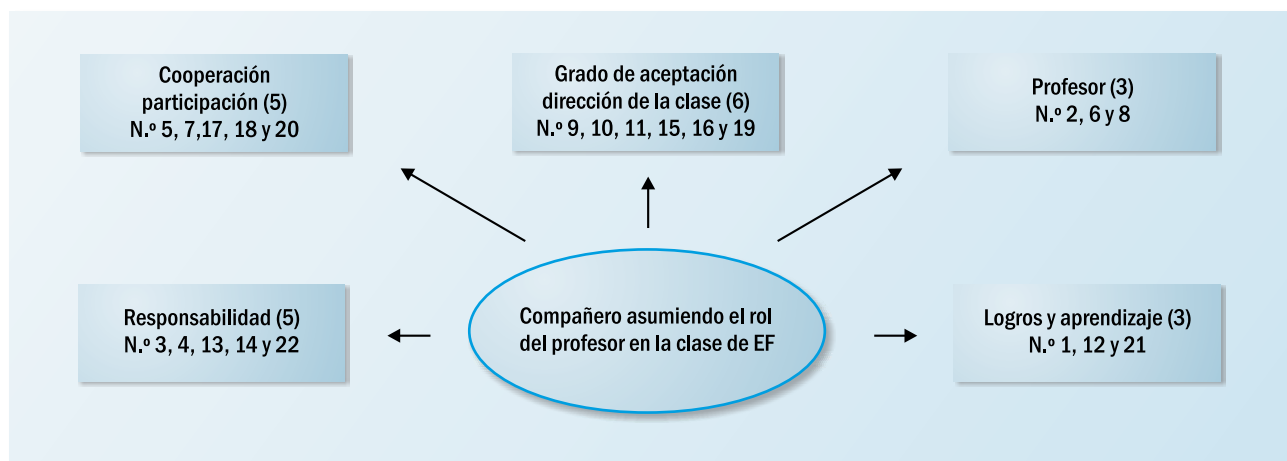
### Variables

#### Variable de intervención

Como variable de intervención se utilizó la aplicación de un estilo de enseñanza participativo: la microenseñanza. Para este estudio, se siguió, el espectro sugerido por Delgado Noguera (1991) y, dentro de éste, el estilo de enseñanza participativo que potencia más la participación del alumno.

#### Variable cognitiva

Evolución en el pensamiento de los alumnos del grupo sobre una mayor participación y adquisición de responsabilidad por parte de los alumnos, en general, en el aprendizaje de dos deportes.



**Figura 1**

Categorías diseñadas y número de preguntas relacionadas con cada una de ellas.

### Instrumentos de recogida de datos

Se utilizó un cuestionario, el cual fue previamente elaborado y validado tal y como se expresa en Solana, Delgado Noguera y Medina (2002). Dicho cuestionario constaba de 22 ítems con cinco posibles respuestas (mejoraría mucho, mejoraría, ni mejoraría ni empeoraría, empeoraría y empeoraría mucho) divididos en cinco categorías:

- Cooperación y participación. Aquellas preguntas relacionadas con aspectos de intervención y ayuda de los alumnos-profesores a sus compañeros.
- Grado de aceptación sobre la dirección de la clase. Todas aquellas cuestiones relacionadas con el nivel de aceptación sobre el control, organización y la puesta en práctica de las diferentes actividades al aplicar un estilo de enseñanza que fomenta la participación.
- Responsabilidad asumida. Dentro de esta categoría se recogen todos aquellos aspectos en los que los alumnos aceptan responsabilidad (disciplina, corrección de errores, etc.).
- Opiniones sobre el profesor de la asignatura. Estarían dentro de esta categoría todas aquellas preguntas relacionadas con la opinión que los alumnos tienen sobre el profesor al aplicar un estilo de enseñanza participativo (microenseñanza).
- Logros y aprendizaje con este estilo de enseñanza participativo. Serían todas aquellas cuestiones sobre el pensamiento del alumno acerca de la influencia de la microenseñanza sobre el aprendizaje en deportes de oposición-cooperación.

En la *figura 1* aparecen las categorías y el número de preguntas.

### Procedimiento. Fases del estudio

En un primer momento, los alumnos realizaron el cuestionario inicial sin conocer lo que realmente se iba a hacer posteriormente. A continuación, se procedió a desarrollar dos Unidades Didácticas de dos deportes de invasión (baloncesto y fútbol) con 15 y 12 sesiones, respectivamente. Por último, los alumnos tuvieron que realizar de nuevo el cuestionario, en este caso, final, para valorar la evolución en el pensamiento.

### Análisis y discusión de los resultados del cuestionario sobre la evolución del pensamiento del alumno

Para analizar estos datos se utilizó, fundamentalmente, la tabla de contingencia para observar la evolución en porcentajes de las respuestas de cada uno de los alumnos, realizando el test de McNemar para muestras relacionadas. El objetivo de esta prueba es detectar cambios antes-después cuando hay un tratamiento entre ambos momentos de recogida de datos. Pero como esta prueba solamente se puede realizar cuando aparecen, tanto en el cuestionario inicial como en el final, la gama de respuestas, independientemente de la evolución o porcentajes, se utilizó únicamente como comparación para observar la significatividad de la otra prueba que se realizó.

Por otro lado, y contemplando que la variable tenía naturaleza ordinal, se realizó también la prueba no paramétrica de Wilcoxon para dos muestras relacionadas. El programa informático utilizado para el tratamiento de los datos fue SPSS 11.5 con un ordenador Pentium III a 500 MHz.

La cuantificación de dicho cuestionario se realizó de la siguiente forma:

- La respuesta “Mejoraría mucho” se puntuó como 5.
- La respuesta “Mejoraría” se puntuó como 4.
- La respuesta “Ni mejoraría, ni empeoraría” se puntuó como 3.
- La respuesta “Empeoraría” se puntuó como 2.
- Y, por último, la respuesta “Empeoraría mucho” se puntuó como 1.

Posteriormente, para facilitar la lectura de los datos, se procedió a agrupar dentro de un mismo grupo a las puntuaciones 1 y 2, dándole una puntuación de 1, al igual que las puntuaciones 4 y 5, que se convirtieron en un 3. Por último, se puntuó con 2 aquellos ítems que tenían como respuesta “Ni mejora, ni empeora”.

A continuación, realizaremos un análisis más detallado de cada categoría, donde se profundizará en cada una de las preguntas.

### Categoría “logros y aprendizaje”

En este grupo de preguntas se pretendía conocer el pensamiento del alumno acerca de cómo influiría en el aprendizaje y en el logro de los objetivos cuando fuera un alumno el que actuara como profesor. Como podemos observar en la *tabla 1*, en las tres preguntas se obtienen mejoras, fundamentalmente en los ítems 1 y 21, produciéndose un  $p = 0,002$  en el ítem 1 y  $p < 0,001$  en el ítem 21. Sin embargo, aunque se produce una evolución hacia la respuesta “Mejoraría” en el ítem 12, no

llegan a obtener significatividad en la prueba estadística de Wilcoxon, obteniendo un valor de  $p = 0,066$ .

Así, en el ítem n.º 1, donde se le preguntaba sobre cómo creían que afectaría al aprendizaje de los contenidos el que un alumno actuara como profesor, en el cuestionario inicial, el 50 % de los alumnos consideraba que el aprendizaje mejoraría cuando un alumno asumiera funciones docentes, mientras que un 32,1 % creía todo lo contrario: que el aprendizaje empeoraría. Un 17,9 % se mantenía en una posición de indefinición, considerando que ni mejoraría, ni empeoraría, es decir, que no habría influencia ni positiva, ni negativa. Sin embargo, en el cuestionario final un 85,7 % de los alumnos consideró que el aprendizaje había mejorado y el resto, es decir, el 14,3 %, seguía manteniéndose en la respuesta de “ni mejoró, ni empeoró”. Ningún alumno consideró que su aprendizaje había empeorado al finalizar el período de clases en el que un compañero actuaba como profesor.

En este sentido, la inmensa mayoría de los alumnos consideró que su aprendizaje había mejorado al aplicar una enseñanza emancipadora en donde los alumnos habían asumido responsabilidades dentro del proceso de enseñanza-aprendizaje.

Una de las explicaciones que se podrían esgrimir a este respecto es la referencia que realizan algunos alumnos sobre el tiempo prolongado de práctica de cada deporte. En este sentido, hay que resaltar que este grupo de alumnos, al igual que todos los de este Centro educativo, están acostumbrados a realizar unidades didácticas de 6 u 8 sesiones, por lo que frecuentemente están cambiando de contenido. En este caso, al realizar 15 y 12 sesiones respectivamente de cada deporte, los alumnos han relacionado que con tantas sesiones seguro que algo han aprendido.

Con respecto al ítem n.º 12, no llega a producirse una evolución significativa, pero obtiene niveles muy altos. Así, en el cuestionario inicial, el 67,9 % considera que las correcciones que le pueda hacer un compañero

**Tabla 1**  
Resultados expresados en porcentajes de los ítems de la categoría “logros y aprendizaje” y la significatividad de la prueba de Wilcoxon.

N.º	Porcentajes Cuestionario inicial			Porcentajes Cuestionario final			Sig. de Wilcoxon
	Empeoraría	Ni mejoraría, ni empeoraría	Mejoraría	Empeoró	Ni mejoró, ni empeoró	Mejóro	
1	32,1	17,9	50				0,002
12	25,0	7,1	67,9	7,1	7,1	85,7	0,066
21	50,0	42,9	7,1	3,6	25,0	71,4	0,000

que actúe como profesor son válidas, mientras que el 25 % considera que no son válidas las posibles correcciones de la ejecución que le pueda hacer un compañero. Posteriormente, en el cuestionario final, asciende hasta un 85,7 % el porcentaje de alumnos que consideran válidas las correcciones de un alumno y solamente el 7,1 % de los alumnos sigue pensando que las correcciones no son válidas.

En este sentido, Dyson (2001) halló resultados similares en cuanto a la valoración positiva de los compañeros como profesores. En el estudio de Dyson (2001), los alumnos llegaron a manifestar que los compañeros que actuaron como profesores actuaron correctamente. En nuestro caso, al considerar los alumnos como válidas las correcciones de sus compañeros están considerando que se encuentran seguros y confían en ellos como profesores, por lo que una de las funciones docentes más complejas de asumir y aceptar está siendo valorada positivamente.

Por último, en cuanto al ítem n.º 21, el cual se refería a la consecución de los objetivos del curso, se observa la mayor evolución de los tres ítems de esta categoría obteniéndose un valor de  $p < 0.001$ . Se pasa de un 7,1 % de alumnos que consideraban en el cuestionario inicial que los objetivos del curso se cumplirían cuando un alumno actuara como profesor, a unos valores de 71,4 % en el cuestionario final. Si bien no se obtiene un porcentaje similar a los otros dos ítems, la evolución es mucho mayor por lo que la influencia del tratamiento ha sido mayor.

### Categoría “Opinión sobre el profesor”

En este caso, ofrecemos los resultados de la categoría en la que se hace referencia al profesor de la asignatura de EF (tabla 2).

En el ítem n.º 2, la única que tenía solamente tres respuestas posibles, un 78,6 % considera en el cuestionario

inicial que toda la responsabilidad en el aprendizaje no debe recaer solamente en el profesor de la asignatura. Un 10,7 % piensa que sí debe asumir todas las responsabilidades el profesor titular de la asignatura y un 10,7 % expresa su falta de conocimiento sobre dicho planteamiento eligiendo la tercera opción posible que era “No lo sé”.

Sin embargo, en el cuestionario final se produce un incremento de la opción “No sé”, pasando a tener un porcentaje del 25 %, y se produce un ligero descenso en la opción “No”, pasando del 78,6 %, anteriormente mencionado, a 71,4 %. Por otro lado, la opción que desciende notablemente es aquella en la que se expresaba que el profesor debía asumir todas las responsabilidades en el aprendizaje, pasando de 10,7 % a 3,6 %. Por tanto, más del 70 % de los alumnos consideran que todas las responsabilidades no deben recaer exclusivamente en el profesor. No se produce una evolución significativa, aunque la opción “No lo sé” se incrementó en un 14,3 %.

En lo que se refiere a la pregunta n.º 6, relacionada con la opinión que tendrían los alumnos del profesor de la asignatura al emplear este tipo de enseñanza, no hay diferencias significativas. El dato que puede mostrarse más significativo es que en el cuestionario inicial, el 25 % de los alumnos consideraban que su opinión empeoraría si el profesor cedía responsabilidades a los alumnos, mientras que en el cuestionario final, ningún alumno mantenía estos pensamientos. Es decir, los alumnos consideran que la opinión que ya tienen del profesor va a variar poco si se decide dejar a los alumnos que asuman determinadas responsabilidades en el proceso de Enseñanza-Aprendizaje.

En esta línea, Sicilia (1997), al realizar un estudio de casos múltiples, cuando se iniciaba la fase en la que los alumnos debían asumir determinadas responsabilidades como detectar y corregir errores de ejecución, uno de los casos analizados mostraba abiertamente su rechazo a

N.º	Porcentajes Cuestionario inicial			Porcentajes Cuestionario final			Sig. de Wilcoxon
	Empeoraría	Ni mejoraría, ni empeoraría	Mejoraría	Empeoró	Ni mejoró, ni empeoró	Mejóro	
2	10,70	10,7	78,6	3,6	25	71,4	0,109
6	25,0	39,3	35,7		67,9	32,1	0,130
8	3,6	3,6	92,9		53,6	46,4	0,007

◀ **Tabla 2**  
Resultados expresados en porcentajes de los ítems de la categoría “Opinión del profesor” y de la significatividad de la prueba de Wilcoxon.

asumir dichas responsabilidades, señalando que toda la responsabilidad debería recaer sobre el profesor.

Es en el ítem n.º 8 en el que se produce una evolución significativa pero a la inversa, es decir, se pasa de un 92,9 % de alumnos que consideraban que mejoraría su motivación si fuera el profesor el que corrigiera los errores de los alumnos, a un 46,4 % que seguía manteniendo que su motivación mejoraría si el profesor fuera el que le facilitara conocimiento de resultados. Desde esta perspectiva, se fortalece la opinión de que los alumnos aceptan adecuadamente a sus compañeros como profesores.

### Categoría “responsabilidad”

En esta categoría se analizaban todas aquellas cuestiones relacionadas con la responsabilidad de los alumnos.

Como podemos observar, en todos los ítems se producen cambios significativos (véase *tabla 3*).

Concretamente, en el ítem n.º 3 casi se duplica el porcentaje de la respuesta, indicando con esto que los alumnos consideran positivo que un alumno actúe como profesor aplicando la microenseñanza, ya que el grado de independencia en la realización de las actividades mejora; así, se pasó de un 42,9 % a un 82,1 %, mientras que disminuyó el porcentaje de alumnos que consideraban que empeoraría, pasando de un 21,4 % a 3,6 %. En este caso se da una significatividad en la prueba de Wilcoxon de valor de  $p = 0,008$ .

En cuanto al ítem n.º 4, el cual analizaba la incidencia en el grado de responsabilidad, se da una evolución significativa con un valor de  $p = 0,002$  en la prueba de Wilcoxon. Si bien en el cuestionario inicial, solamente el 21,4 % de los alumnos consideraba que su responsabilidad en la realización de las tareas mejoraría, en el cuestionario final se dieron unos valores del 67,9 %. Esto quiere decir que 19 alumnos de los 28 del grupo

consideraron que su grado de responsabilidad y compromiso para realizar las tareas había mejorado con respecto al principio del estudio.

Resultados similares se dan en el estudio de Kahila y Telama (1992) en donde valoraban, entre otras variables, el sentido de responsabilidad al aplicar un estilo de enseñanza recíproco, en donde había varios grupos y cada uno tenía unas condiciones determinadas de emparejamiento. Los autores señalaron que las alumnas que cambiaron cada semana de pareja estaban mucho más motivadas para la asistencia y más dispuestas a corregir, teniendo un mayor sentido de la responsabilidad, preocupándose mucho más de las compañeras.

En este sentido, el hecho de haber agrupado a los alumnos aleatoriamente, sin tener en cuenta ninguna variable de amistad, ha provocado que coincidan en un mismo grupo alumnos que tenían poca relación, y eso les ha permitido conocerse mejor y tener que ayudarse en determinados momentos, produciéndose una evolución positiva en su responsabilidad.

En el ítem n.º 13, cuya pregunta se refería a la atención que estarían dispuestos a prestar cuando un compañero les diera la información de algún ejercicio se produce un valor de  $p = 0,004$ , existiendo una evolución hacia opiniones referentes a que el nivel de atención mejoró al ser un compañero el que asumiera las funciones docentes del profesor. Así, de un porcentaje del 32,1 % en el cuestionario inicial se pasa a un 85,7 % en el cuestionario final en cuanto a la respuesta de que mejoraría el nivel de atención.

Por otro lado, se dan similares resultados en el estudio de Carlson y Hastie (1997), en donde se concluyó que se incrementaba el nivel de atención cuando los alumnos asumían determinadas dosis de responsabilidad repartiéndose cada alumno una función, llegando incluso a tomar decisiones sobre aspectos disciplinarios.

**Tabla 3**  
Resultados expresados en porcentajes de los ítems de la categoría “responsabilidad” y de la significatividad de la prueba de Wilcoxon.

N.º	Porcentajes Cuestionario inicial			Porcentajes Cuestionario final			Sig. de Wilcoxon
	Empeoraría	Ni mejoraría, ni empeoraría	Mejoraría	Empeoró	Ni mejoró, ni empeoró	Mejóro	
3	21,4	35,7	42,9	3,6	14,3	82,1	0,008
4	60,7	17,9	21,4	21,4	10,7	67,9	0,002
13	28,6	39,3	32,1	3,6	10,7	85,7	0,004
14	42,9	46,4	10,7	3,6	53,6	42,9	0,002
22	42,9	35,7	21,4		28,6	71,4	0,000

En el ítem nº 14 se da un alto grado de significación con un valor de  $p = 0,002$ , pero si observamos el porcentaje final de alumnos que consideran que mejoró su aceptación de responsabilidad, veremos que es de un 42,9 %. Este dato no llega a ser muy alto, pero si observamos, el que disminuye drásticamente es el de los alumnos que consideraron en el cuestionario inicial que el nivel de aceptación de responsabilidad empeoraría, pasando de un 42,9 % a un 3,6 % en el cuestionario final.

En definitiva, aunque el valor final no llega al 50 %, se puede considerar que ha existido un cambio significativo en cuanto al pensamiento de los alumnos en este ítem, puesto que se reduce, casi totalmente, el porcentaje de alumnos que consideran que iba a empeorar su aceptación de responsabilidad, dándose un porcentaje del 3,6 % e incrementan las otras dos opciones, siendo mayor en la respuesta que indicaba una mejoría.

Por último, el ítem 22 estaba relacionado con la opinión que los alumnos tenían sobre la consecución de madurez con este tipo de enseñanza. En este sentido se obtuvieron unos valores de  $p < 0,001$ , siendo una evolución muy marcada hacia la opinión de que con la aplicación de la microenseñanza, en la que los alumnos asumen roles dentro del proceso de enseñanza-aprendizaje, se mejora la madurez. Es de destacar que no hubo ningún alumno que contestara en el cuestionario final que la madurez empeoró con este tipo de enseñanza.

En este sentido, en el estudio de Dyson (2001) se expresaba que los alumnos mejoraron su desarrollo personal, ya que la enseñanza, en la que tenían que asumir roles de responsabilidad durante la clase, les permitió comprender mejor a otras personas, a ver las cosas desde otro punto de vista y, en definitiva, a mejorar ellos mismos como alumnos.

Podemos señalar, desde un punto de vista más general, que el hecho de tener que asumir responsabilidades y otros alumnos aceptar a un compañero como profesor, potencia la posibilidad de mejoras a nivel personal como mejora en la capacidad de autonomía e independencia en la realización de las actividades, adquisición de madurez, mejora el nivel de atención a la explicación e incrementa el grado de responsabilización para realizar las tareas.

En cuanto al incremento del nivel de atención, podemos señalar varias razones:

- Número reducido de alumnos por grupo.
- Al ser un compañero el que está explicando, se intenta no hacerle más difícil sus funciones, ya que no les gustaría que a ellos le hicieran lo mismo.

### Categoría “participación-cooperación”

Solamente en el ítem nº 7 no se produce una evolución significativa, dándose un valor de  $p = 0,207$ , aunque los porcentajes de alumnos que consideraban que su motivación empeoraría, cuando un compañero les corrigiera la ejecución, pasaron del 21,4 % al 3,6 %. Igualmente, se produce una evolución positiva, aunque no significativa, en los porcentajes de alumnos que consideraban que dicha motivación mejoraría, pasando del 39,3 % al 46,4 %.

Dentro de este ítem, el 50 % de los alumnos manifiesta que su motivación ni mejoró, ni empeoró en función de que fuera un compañero el que facilitara feedback, lo cual, puede, incluso, tomarse como algo positivo, ya que expresan que no influye en la motivación el que sea un compañero o el profesor el que facilite dicho *feedback* (véase *tabla 4*).

N.º	Porcentajes Cuestionario inicial			Porcentajes Cuestionario final			Sig. de Wilcoxon
	Empeoraría	Ni mejoraría, ni empeoraría	Mejoraría	Empeoró	Ni mejoró, ni empeoró	Mejóro	
5	14,3	42,9	42,9			100,0	0,000
7	21,4	39,3	39,3	3,6	50,0	46,4	0,207
17	10,7	57,1	32,1		25,0	75,0	0,002
18	14,3	53,6	32,1		35,7	64,3	0,007
20	57,1	28,6	14,3	10,7	28,6	60,7	0,000

◀ **Tabla 4**  
Resultados expresados en porcentajes de los ítems de la categoría “participación-cooperación” y la significatividad de la prueba de Wilcoxon.

En otros estudios, como en el de Tousignant, Brunelle y Gagnon (1992), se utilizó el estilo de enseñanza recíproco en un contenido de danza llegando a solicitar los alumnos, que las correcciones de sus compañeros no se limitaran solamente a observar y evaluar, sino que además consideraron que sería interesante que corrigieran la ejecución e indicaran pautas para mejorarla.

En el ítem n.º 5 es donde se dan los resultados más altos de todo el cuestionario, ya que se dan unos porcentajes del 100 % en el cuestionario final con un valor de  $p < 0,001$ , considerando todos los alumnos que se mejoran las relaciones sociales. En el cuestionario inicial, el 42,9 % pensaba también así, mientras que otro 42,9 % pensaba que ni mejoraría, ni empeoraría, mientras que el 14,3 % consideraba que las relaciones sociales se empeorarían.

A lo largo de todos los estudios que se han realizado comparando los estilos de enseñanza, el estilo que más desarrollaba las relaciones sociales siempre era el estilo recíproco, en donde los alumnos tenían que asumir algunas funciones como la de facilitar feedback a un compañero (Gerney, 1979; Goldberger, Gerney y Chamberlain, 1982; Cox, 1986; Tousignant, Brunelle y Gagnon, 1992; Goldberger, Gerney y Dort (1994) en Goldberger (1995); Ernst y Byra, 1998).

Igualmente, en Carlson y Hastie (1997), las relaciones sociales se vieron beneficiadas gracias a la interacción entre alumnos cuando asumían funciones dentro del proceso de enseñanza-aprendizaje. Idénticos resultados llegan a producirse en los estudios de Hastie (1998, 2000) y Dyson (2001)

También, en Dyson (1995), en donde se realizó un estudio sobre un programa de aventura en las clases de EF y donde, básicamente, las tareas se realizaban bajo las estructuras cooperativas distribuyéndose los alumnos los roles, se observaron beneficios en las relaciones sociales.

Sin embargo, Medina (1996) detectó en su estudio que no se producía una mejora significativa, en lo que a relaciones sociales se refiere, en ninguno de los dos estilos analizados, estilo recíproco y asignación de tareas. Es más, la asignación de tareas fue más aceptada que el estilo recíproco, considerando los alumnos las clases, bajo este estilo, más divertidas.

Relacionado con los contenidos, los alumnos consideran que los deportes de equipo facilitan más las relaciones sociales que aquellos otros contenidos como condición física (Carlson y Hastie, 1997). En este sentido, en nuestro estudio se pudo beneficiar aún más las relaciones sociales, ya que los dos contenidos que se desarrollaron fueron dos deportes de invasión.

Por otro lado, y recordando a Piaget y Vygotsky en Fernández Berrocal y Melero Zabal (1995) las interacciones sociales son consideradas como uno de los elementos fundamentales para el desarrollo cognitivo de la persona. Mientras que Piaget pensaba que la interacción entre iguales provocaba un desarrollo cognitivo, fruto del conflicto que se producía al conocer el punto de vista de otro, Vygotsky, sin embargo, consideraba que dicha interacción social debía darse entre personas desiguales en cuanto a su capacidad de relación, comunicativa y cognitiva.

Desde la microenseñanza o cualquier otro tipo de enseñanza en la que se potencia la cesión de funciones docentes a los alumnos, se está potenciando este tipo de interacción social, la cual puede ser entre iguales o autorizada por algún alumno más aventajado o formado previamente, pero que nos va a ayudar, igualmente, al desarrollo cognitivo de nuestros alumnos como ya señalaban estos autores.

En cuanto a los tres ítems siguientes, se produce una evolución significativa dándose unos valores de  $p = 0,002$  en el ítem 17,  $p = 0,007$  en el ítem 18 y  $p < 0,001$  en el ítem 20. En cuanto al ítem 17 se preguntaba a los alumnos sobre su nivel de cooperación y como observamos en la *tabla 5*, en el cuestionario final no hay ningún alumno que considerara que su nivel de cooperación empeorara con esta enseñanza, mientras que el 75 % de los alumnos consideraron que mejoró, frente al 32,1 % que había en el cuestionario inicial. Resultados similares se producen en el ítem 18, el cual, estaba relacionado con el nivel de participación de los alumnos en las clases de EF.

En este sentido, los alumnos manifestaron que tanto su nivel de participación y cooperación mejoró con la aplicación de la microenseñanza.

Por último, en el ítem n.º 20, en el que se preguntaba a los alumnos por su nivel de pasividad, se pasó de un 14,3 % que consideró que mejoraría en el cuestionario inicial a un 60,7 %. Igualmente se pasó de un 57,1 % de los alumnos que pensaban que empeoraría su nivel de implicación en la clase a un 10,7 % en el cuestionario final.

### **Categoría “dirección de la clase”**

Como podemos observar (véase *tabla 5*), en todos los ítems se produjo una evolución significativa, excepto en el ítem n.º 15, en donde el valor de  $p = 0,820$ .

En el ítem n.º 9 se preguntaba sobre cómo sería el comportamiento de los alumnos al asumir algunos de ellos las funciones del profesor. En este sentido se



produjo un valor de  $p < 0,001$ , pasando de un 3,6 % de alumnos que señalaron que mejoraría el comportamiento en el cuestionario inicial, a un 64,3 % en el cuestionario final. Además, si observamos la evolución en cuanto a los alumnos que pensaron en el cuestionario inicial que empeoraría dicho comportamiento, veremos que pasa de un 85,7 % a un 7,1 % en el cuestionario final. Por tanto, se observa una gran evolución en el pensamiento de los alumnos, considerando que su comportamiento no se ve empeorado por que un compañero sea el profesor.

Cox (1986) comparó los estilos de comando, práctica y recíproco analizando los comportamientos antisociales, entre otras variables. Los resultados indicaron que con el estilo recíproco, prácticamente, no se daban comportamientos antisociales, mientras que con los otros dos estilos sí se daban.

En esta línea de resultados se encuentran otros estudios como Tousignant, Brunelle y Gagnon (1992) quienes señalaron que la enseñanza entre iguales favoreció positivamente el clima de clase e incluso se favoreció la ayuda entre los alumnos.

Igualmente, Carlson y Hastie (1997), basándose en la estructura de tareas, indicaron que al asumir los alumnos determinadas funciones docentes durante la clase de EF, el choque entre estructura social e instruccional ya no se produce, ya que ambas estructuras son propuestas por ellos mismos. Desde este punto de vista, el comportamiento de los alumnos mejora y las situaciones de conflicto entre ellos y entre ellos y el profesor disminuyen drásticamente.

Hastie (2000) señala también que en su estudio no hubo comportamientos fuera de tarea, ni conflictos sociales.

En los ítems 10 y 11 se observa que se produce una evolución significativa, no dándose ningún caso en el cuestionario final que considerara que empeoró su nivel de aceptación o de obediencia con agrado a un compañero que le estuviera dirigiendo en el ítem 10 y un porcentaje muy bajo (3,6 %) en el ítem 11 que consideró que empeoró su obediencia con respeto. Por otro lado, se duplica en el ítem 10 el porcentaje de alumnos que en el cuestionario inicial consideraron que mejoraría su obediencia con agrado a un compañero, pasando de 32,1 % a 67,9 % en el cuestionario final con un valor de  $p = 0,003$ . Mientras que en el ítem 11 se pasa de 17,9 % a 53,6 % dándose un valor de  $p < 0,001$ .

Como hemos indicado anteriormente, el ítem 15 es el único de esta categoría en el que no se produce una evolución significativa ( $p = 0,820$ ). Pero, si observamos los porcentajes, veremos que el 50 % de los alumnos aceptó bien que un compañero, dentro de su labor docente, realizase el control de faltas, mientras que un 28,6 % señaló que no lo aceptó bien.

Siguiendo de menor a mayor, en cuanto al orden en el cuestionario, observamos que el ítem nº 16 es el que obtiene el porcentaje más alto de la categoría con un 82,1 % de alumnos que aceptaron bien el que un compañero le llamara la atención ante una conducta inapropiada. En el cuestionario inicial ese porcentaje era, ya de por sí elevado, de un 60,7 %. En este caso, hay que decir que esas llamadas de atención se produjeron en pocas ocasiones.

En el ítem 19, se observa, igualmente, una evolución significativa pasando de un 75 % de los alumnos que consideraron en el cuestionario inicial que la organización de la clase iba a empeorar, a un 14,3 % en el cuestionario

N.º	Porcentajes Cuestionario inicial			Porcentajes Cuestionario final			Sig. de Wilcoxon
	Empeoraría	Ni mejoraría, ni empeoraría	Mejoraría	Empeoró	Ni mejoró, ni empeoró	Mejóro	
9	85,7	10,7	3,6	7,1	28,6	64,3	0,000
10	28,6	39,3	32,1		32,1	67,9	0,003
11	57,1	25,0	17,9	3,6	42,9	53,6	0,000
15	28,6	25,0	46,4	28,6	21,4	50,0	0,820
16	14,3	25,0	60,7	3,6	14,3	82,1	0,021
19	75,0	17,9	7,1	14,3	42,9	42,9	0,001

◀  
**Tabla 5**  
Resultados expresados en porcentajes de los ítems de la categoría "dirección de la clase" y la significatividad de la prueba de Wilcoxon.

final. Por otro lado, de un 7,1 % que consideró que mejoraría, pasó a un 42,9 % en el cuestionario final.

En este sentido, en el estudio de Hastie (2000), gracias a la cesión de funciones por parte del profesor, el tiempo de organización se disminuyó drásticamente, dedicándose más tiempo a la actividad principal. Por tanto, la organización de la clase se vio mejorada. Si bien, en nuestro estudio, los datos del cuestionario reflejan el pensamiento de los alumnos, no deja de ser significativo que los alumnos tengan esa opinión una vez terminado el estudio.

Este dato es interesante, ya que viene a afianzar, aún más, que la utilización de los estilos de enseñanza participativos y de las estructuras de aprendizaje cooperativas, no solamente van a garantizarnos la mejora en las relaciones sociales, sino que además se pueden obtener otros beneficios, como mejora de la capacidad de responsabilidad, mejora en el aprendizaje motriz, comportamiento, satisfacción y disfrute durante la realización de la clase, etc.

Realizando un resumen global de los resultados del cuestionario diremos que:

- Los alumnos consideraron que existió una evolución positiva en su aprendizaje (85,7 %)
- Las correcciones que puedan realizar los compañeros que actúan como profesores, son consideradas por los alumnos como válidas (85,7 %).
- Un 71,4 % de los alumnos pensó que no debe recaer toda la responsabilidad en el aprendizaje de los alumnos sobre el profesor, única y exclusivamente.
- La opinión que tenían del profesor, ni mejoró, ni empeoró por el hecho de darles a los alumnos responsabilidades (67,9 %). El resto de alumnos consideró que sí mejoró su opinión.
- Se pasó de un 92,9 % de los alumnos que pensaban que su motivación mejoraría si el profesor era el que corregía sus errores de ejecución a un 46,4 % en el cuestionario final. El resto de los alumnos consideró que ni mejoró, ni empeoró su motivación.
- Mejoró el grado de independencia en la realización de las tareas, así, como el grado de responsabilización en completarlas. También mejoró el grado de madurez.
- Igualmente, mejoró el nivel de atención de los alumnos.
- Casi la mitad de los alumnos indicó que le motivó que un compañero fuera el que le corrigiera los errores de ejecución.

- El nivel de participación y cooperación mejoró.
- El 64,3 % de los alumnos consideraron que el comportamiento de los alumnos mejoró.
- Casi la mitad de los alumnos pensó que la organización de la clase mejoró. Solamente el 14,3 % consideró que la organización empeoró.
- Los alumnos aceptaron bien el que un compañero les llamara la atención ante una conducta inapropiada (82,10 %).

## Conclusiones finales

Realizando una primera valoración global del cuestionario, observamos que se da una evolución positiva hacia las puntuaciones más altas en casi todos los ítems. Esto, nos muestra, que los alumnos evolucionaron positivamente hacia el pensamiento de que utilizando la microenseñanza como estilo de enseñanza, en la que actúan como profesores de sus compañeros y en dónde los alumnos se convierten en elementos activos de su propio proceso de aprendizaje, determinados aspectos de la enseñanza, mejoran.

Igualmente, aceptan y comparten la decisión de ceder determinadas funciones a los alumnos durante el proceso de enseñanza-aprendizaje y que, por ello, ni la enseñanza ni el aprendizaje se ven perjudicados.

Realizando un análisis más exhaustivo, los alumnos consideraron que el aprendizaje había mejorado y, por tanto, su pensamiento se mostraba favorable a la aplicación de este tipo de enseñanza. En este sentido, para aquellos que propugnan una visión tecnicista de la enseñanza y que no encuentran adecuados determinados planteamientos o enfoques didácticos por producirse una merma en el cumplimiento de sus objetivos, relacionados con el aspecto de rendimiento o producto final, podremos destacar que no solamente no se produce una disminución del aprendizaje de los alumnos sino que, además, como también pudimos comprobar con otros instrumentos de recogida de datos, el aprendizaje motriz, actitudinal y cognitivo se vio mejorado significativamente.

En cuanto a la opinión sobre el profesor, los alumnos no variaron sustancialmente su pensamiento por el hecho de que cediera determinadas funciones docentes a los alumnos. Es más, consideraron que no todas las responsabilidades deben recaer sobre el profesor y que debe existir mayor implicación de los alumnos en las clases de EF.

En este sentido, consideramos un hecho relevante y muy significativo el que los alumnos se muestren favorables a asumir funciones docentes dentro del proceso de

E-A. Por tanto, con este tipo de enseñanza estaremos en disposición de poder ayudar a los alumnos a ser más conscientes de lo que están aprendiendo y cómo lo están aprendiendo. Se les estará enseñando a aprender a aprender.

El pensamiento del alumno evolucionó positivamente sobre aspectos como la cooperación y la participación señalando que con la cesión de responsabilidades mejoraron cuestiones como el nivel de atención, el comportamiento y la organización de la clase. Igualmente, el nivel de independencia, el grado de madurez, así como el grado de responsabilización fueron considerados por los alumnos como aspectos que habían mejorado en su desarrollo personal.

En definitiva, la cesión de responsabilidades a los alumnos, ya sea aplicando estilos de enseñanza participativos, en este caso la microenseñanza, o poniendo en práctica las estructuras de aprendizaje cooperativas se ofrecen como estructuras adecuadas, desde el punto de vista del pensamiento del alumno, para poder ser aplicadas en las clases de EF. En este sentido, hay que tener en cuenta, que estos resultados no pueden, ni deben ser extrapolados a otros contextos educativos por la singularidad y características personales e individuales de cada contexto, pero sí nos muestran un camino para seguir investigando en esta línea, ya que existen pocos estudios relacionados con la aceptación de responsabilidad de los alumnos en las clases de EF.

## Referencias bibliográficas

- Arnal, J.; del Rincón, D. y Latorre, A. (1994). *Investigación educativa. Fundamentos y metodología*. Barcelona: Labor.
- Carlson, T. B. y Hastie, P. A. (1997). The student social system within sport education. *Journal of Teaching in Physical Education* (16), 176-195.
- Cox, R. L. (1986). A systematic approach to teaching sport. En M. Pieron y G. Graham (eds.), *Sport Pedagogy* (pp. 109-116). Human Kinetics.
- Delgado Noguera, M. A. (1991). *Los estilos de enseñanza en la Educación Física. Propuesta para una reforma de la enseñanza*. ICE de la Universidad de Granada.
- Dyson, B. (1995). Students' voices in two alternative elementary physical education programs. *Journal of Teaching in Physical Education* (14), 394-407.
- (2001). Cooperative Learning in an Elementary Physical Education Program. *Journal of teaching in Physical Education* (20), 264-281.
- Echeita, G. (1995). El aprendizaje cooperativo. Un análisis psicosocial de sus ventajas respecto a otras estructuras de aprendizaje. En P. Fernández Berrocal y M. A. Melero Zabal (comps.), *La interacción social en contextos educativos* (pp. 167-192). Madrid: Siglo XXI.
- Ernst, M. y Byra, M. (1998). Pairing learners in the reciprocal style of teaching: influence on student, skill, knowledge, and socialization. *The Physical Educator*. Last Winter, 24-37.
- Fernández Berrocal, P. y Melero Zabal, M. A. (1995). *La interacción social en contextos educativos*. Madrid: Siglo XXI.
- Gerney, P. E. (1979). The effects of Mosston's practice style and reciprocal style on psychomotor skill acquisition and social development of fifth grade students. Tesis doctoral. Temple University.
- Goldberger, M. (1995). Research on the spectrum of teaching styles. *Congreso AIESEP*. Wingate. Israel.
- Goldberger, M.; Gerney, P. y Chamberlain, J. (1982). The effects of three styles of teaching on the psychomotor performance and social skill development of fifth grade children. *Research Quarterly for Exercise and Sport* (53), 2, 116-124.
- Hastie, P.A. (1998). The participation and perceptions of girls within a unit of sport education. *Journal of Teaching in Physical Education* (17), 157-171.
- (2000). An Ecological Analysis of a Sport education Season. *Journal of Teaching in Physical Education* (19), 355-373.
- Hernández Pina, F. (1997). Conceptualización del proceso de la investigación educativa. En L. Buendía, P. Colás y F. Hernández, *Métodos de investigación en Psicopedagogía* (pp. 2-61). Madrid: McGrawHill.
- Kahila, S. y Telama, R. (1992). El papel del método de enseñanza en el aprendizaje social. *Congreso científico olímpico* (310-315). Málaga: Instituto Andaluz del Deporte. Junta de Andalucía.
- Medina Casaubón, J. (1996). Valoración a nivel social y metodológico de la enseñanza recíproca durante el desarrollo de unidades didácticas deportivas en Educación Física. En M. A. Delgado Noguera et al., *Formación permanente e innovación. Experiencias profesionales en enseñanza de la Educación Física* (pp. 89-107). Granada: Centro de Formación continua de la Universidad de Granada.
- Ruiz Olabuénaga, J. I. (1999). *Metodología de la investigación cualitativa*. Bilbao: Universidad de Deusto.
- Sicilia, A. (1997). *Evolución del conocimiento escolar del estudiante de Bachiller en Educación Física, durante una actuación docente orientada hacia la autonomía de la enseñanza. Un estudio de casos*. Tesis doctoral. Universidad de Granada.
- Solana Sánchez, A. M. (2003). *Análisis y valoración de la responsabilidad de los alumnos de Bachillerato utilizando la microenseñanza para el aprendizaje de los deportes*. Tesis Doctoral. Universidad de Granada.
- Solana, A. M.; Delgado Noguera, M. A. y Medina, J. (2002). Elaboración y validación de un cuestionario para valorar el pensamiento del alumno cuando un compañero asume responsabilidades propias del profesor en la clase de EF. Asociación española de ciencias del deporte. INEF de Madrid.
- Tousignant, M.; Brunelle, J. y Gagnon, J. (1992). A vueltas con la enseñanza recíproca: lo que los que aprenden tienen que decir. *Congreso científico olímpico* (303-305). Málaga: Instituto Andaluz del Deporte. Junta de Andalucía.
- Vygotsky, L. S. (1979). *El desarrollo de los procesos psicológicos superiores*. Barcelona: Crítica.