

Introducción

Uno de los principales problemas que se encuentra el profesorado en su quehacer docente es cómo abordar la excesiva expectativa de dependencia que presentan los alumnos en la etapa escolar de primaria en su compromiso docente de contribuir a su desarrollo personal y social a través de un proceso de enseñanza-aprendizaje constructivo, activo y significativo que favorezca la formación de ciudadanos críticos, autónomos, reflexivos y responsables. Pero, ¿es cierto que el alumnado de esta edad es dependiente? ¿Qué razones han argumentado el modelo didáctico por el cual el profesorado es el único (o principal) responsable de la toma de decisiones? ¿Un alumno dependiente reúne los conocimientos, habilidades y actitudes necesarias para resolver tareas en cada contexto de realización? ¿Qué estrategias docentes podríamos poner en práctica para desarrollar la autonomía en nuestro alumnado?

Existen algunas propuestas específicas que se han interesado en ver la correspondencia existente entre autonomía y Educación Física como los del grupo Girasol (2003) o el grupo de trabajo internivelar de investigación-acción en Educación Física de Segovia (Barba y López Pastor, 2007). Este trabajo tiene como principal objetivo aclarar al lector los motivos que me han llevado a preocuparme por el objeto de estudio que aquí nos ocupa, y que no es otro que, como reza el título del trabajo: *“Conocer cuáles son las estrategias docentes que pueden favorecer el desarrollo de la autonomía del alumnado en Educación Física para la etapa de primaria”*, o lo que es lo mismo, conocer qué pueden hacer los docentes para que sus pupilos sean más autónomos y tomar decisiones encaminadas en tal sentido.

Método

Diseño. Este trabajo se sitúa en una *investigación educativa naturalista de corte cualitativo que se complementa con el paradigma cuantitativo, más cercana al paradigma interpretativo y crítico que al positivista.* Esto se debe a que ambos cuentan con aspectos

positivos y negativos que hacen posicionarnos en su complementación, aunque ello suponga una dificultad añadida en el proceso de la investigación. En cuanto al diseño, se trata de un estudio de casos múltiple que complementa diversas técnicas e instrumentos de investigación.

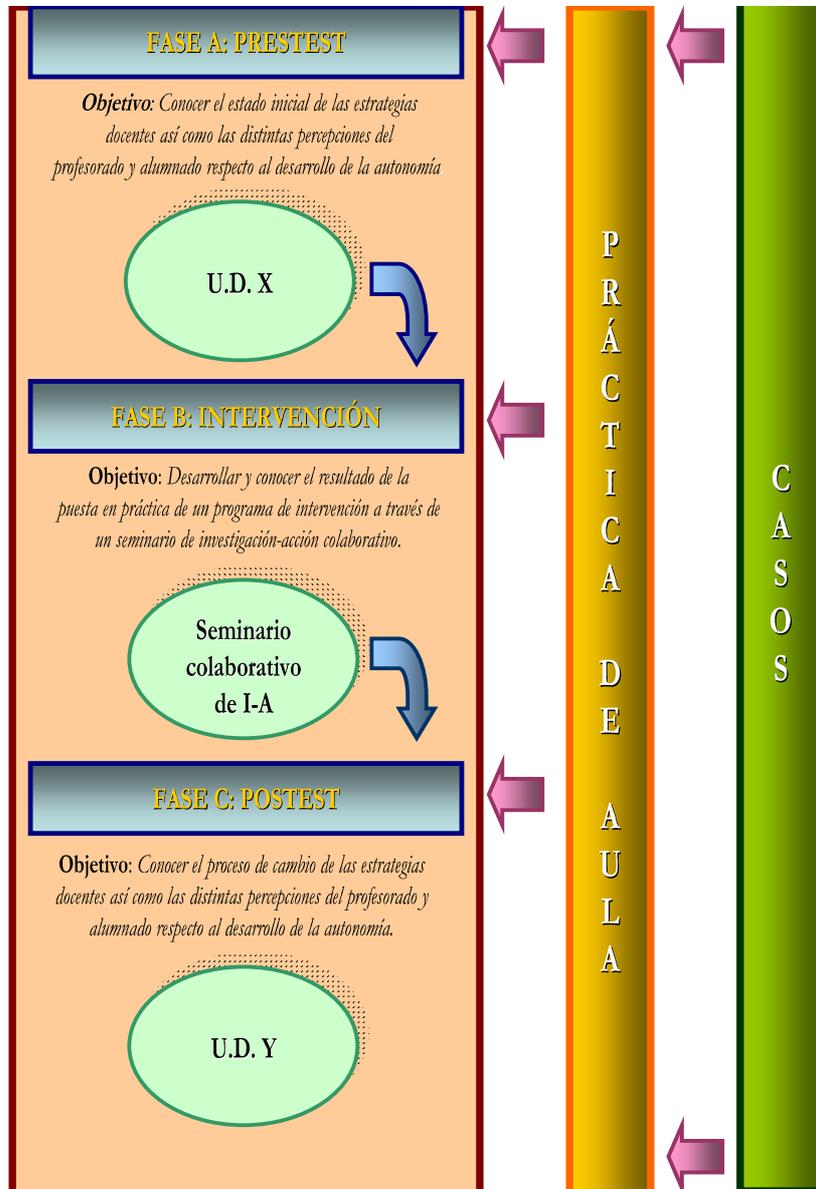


Figura 1: Diseño de la investigación.

Muestra. El alumnado participante en la investigación se encuadra dentro de la población perteneciente a los estudiantes del tercer ciclo de Educación Primaria de la Comunidad Canaria, en concreto, de la isla de Tenerife. Está compuesta por un total de 41 alumnos y alumnas con una media de edad de 10.73 años (DT = .92), de los cuales todos pertenecen a centros públicos.



Instrumentos. Escala de apreciación del pensamiento del alumnado (EAPA). La EAPA consta de 23 ítems distribuidos en 4 dimensiones (Autonomía, Satisfacción, Responsabilidad y Aprendizaje).

Resultados. *Análisis factorial exploratorio.* Se aplicó la técnica de Análisis de Componentes Principales y la Rotación Varimax a los 23 ítems para detectar su estructura

Componente	Autovalores iniciales		
	Total	% de la varianza	% acumulado
1	4.80	20.90	20.90
3	2.15	9.35	41.63
4	2.00	8.72	50.36
5	1.58	6.89	57.26
6	1.51	6.57	63.83
7	1.26	5.51	69.34
8	1.00	4.38	73.73

El resultado nos permite discriminar 8 factores (con autovalores mayores a 1) que explican el 73.73% de la varianza total. Cada uno de estos factores lleva asociado una explicación acorde a la coincidencia semántica de los ítems que se pueden incluir dentro de los citados 8

factores.

Tabla 1: Análisis factorial exploratorio con Rotación Varimax del total de 23 ítems (EAPA).

Análisis preliminar. Al objeto de estudiar la homogeneidad del grupo, se realizó un MANOVA con las variables colegio, edad, curso y sexo considerando como variables dependientes las percepciones previas de autonomía, satisfacción, responsabilidad y aprendizaje. No se encontraron diferencias significativas ($p > .01$) en ninguna de las variables estudiadas, por lo que se asume que el grupo es homogéneo en su totalidad. Además, se ha realizado un análisis de homocedasticidad (prueba de *Levene*) para observar la homogeneidad de las varianzas y la prueba de *Kolmogorov-Smirnov* para validar que la muestra tiene una distribución normal. Los resultados de ambas pruebas no han sido significativos ($p > .05$) por lo que se asumen las varianzas iguales y distribuciones normales

Estadísticos descriptivos

Los resultados que se muestran en la tabla 2 apuntan que la dimensión más valorada durante la fase pre (antes de la intervención) fueron *Satisfacción* con 3.54 ($DT = .41$). La que menor valor presentó fue la dimensión *Autonomía* con una media de 2.62 ($DT = .47$). Para la fase post (después de la intervención), la dimensión que mayor valor obtuvo fue



Satisfacción con una media de 3.68 ($DT = .36$); por otra parte, la que mostró un índice menor fue *Autonomía* con 3.34 ($DT = .36$).

		M	DT	M	DT
Autonomía	Pre	2.66	.47		
	Post			3.34	.36
Responsabilidad	Pre	3.42	.42		
	Post			3.52	.40
Satisfacción	Pre	3.54	.41		
	Post			3.68	.36
Aprendizaje	Pre	3.26	.50		
	Post			3.43	.40

Tabla 2: Estadísticos descriptivos de la EAPA para las fases pre y post de la intervención.

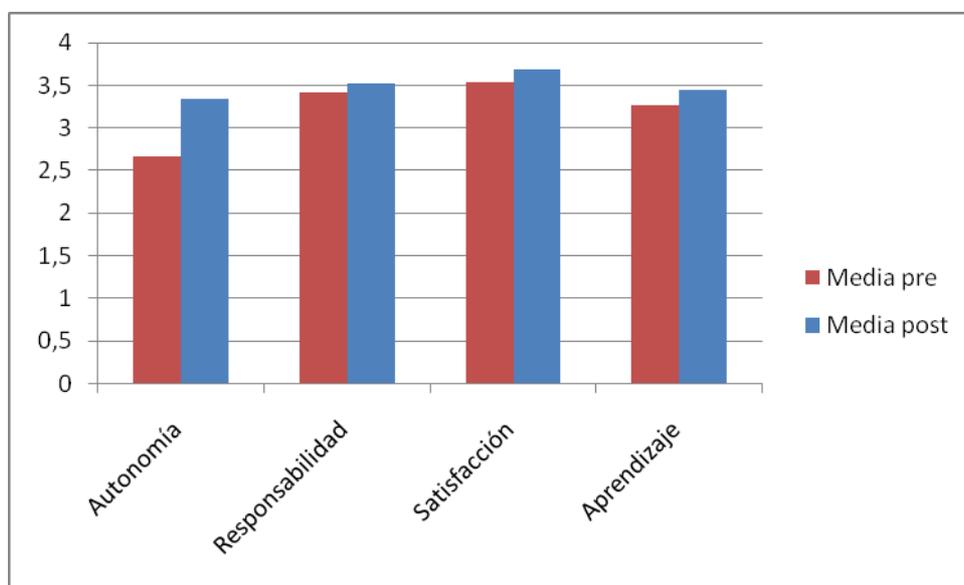


Figura 2: Resultados de la media (pre-post) respecto a la intervención según la EAPA.

Análisis de correlación y consistencia interna

A continuación se muestra el análisis de correlación bivariada de las dimensiones estudiadas, utilizando el coeficiente de *Pearson*. A pesar de la significación que se muestre entre algunas de ellas, hay que valorar con especial cuidado aquellos cuyo valor se encuentre por debajo de .25.

Tabla 3: Correlación entre las dimensiones de la EAPA.

	1	2	3	4	5	6	7	8
1. Autonomía pre	-	.40(**)	-.16	.02	.33(*)	-.07	.61(**)	.09



2. Autonomía post	-	-	-.07	.25	.35(*)	.28	.27	.29
3. Responsabilidad pre	-	-	-	.54(**)	.07	.34(*)	.00	.17
4. Responsabilidad post	-	-	-	-	.21	.35(*)	.20	.46(**)
5. Satisfacción pre	-	-	-	-	-	.54(**)	.51(**)	.24
6. Satisfacción post	-	-	-	-	-	-	.17	.37(*)
7. Aprendizaje pre	-	-	-	-	-	-	-	.33(*)
8. Aprendizaje post	-	-	-	-	-	-	-	-

** $p < .01$; * $p < .05$

La tabla muestra que, en la fase pre, la dimensión *Autonomía* correlaciona de forma positiva y significativa con *Aprendizaje* y *Satisfacción*. Por otro lado, *Satisfacción* correlaciona de forma significativa y positiva con *Aprendizaje*. Por su parte, para la fase post, el factor *Autonomía* correlaciona de forma positiva con el resto de factores. *Responsabilidad* lo hace de forma positiva y significativa con *Satisfacción* y *Aprendizaje*. A su vez, éstas dos lo hacen de manera también positiva y significativa.

El cuestionario muestra unos valores *alpha* de .66 y .77 para las fases pre y post, respectivamente; lo que puede considerarse como valores aceptables, dado el tamaño de la muestra utilizada.

Análisis univariante y multivariante

Para el contraste de hipótesis y verificar si se utilizan pruebas paramétricas o no, se ha realizado un análisis de homocedasticidad (prueba de *Levene*) para observar la homogeneidad de las varianzas y la prueba de *Kolmogorov-Smirnov* para validar que la muestra tiene una distribución normal. Los resultados de ambas pruebas no han sido significativos ($p > .05$) por lo que se asumen las varianzas iguales y distribuciones normales. Esto implica que se realizará un análisis de contrastes de medias paramétricas. La tabla que se muestra a continuación expone las puntuaciones obtenidas (media y desviación típica) para las variables dependientes (dimensiones estudiadas) antes y después de la intervención del programa.

Tabla 4: Prueba *t* para muestras relacionadas ($M \pm DT$) de las variables dependientes antes y después de la intervención en ambos programas.

		<i>M</i>	<i>DT</i>	<i>M</i>	<i>DT</i>
Autonomía	Pre	2.66	.47		



	Post			3.34*	.36
Responsabilidad	Pre	3.42	.42		
	Post			3.52	.40
Satisfacción	Pre	3.54	.41		
	Post			3.68*	.36
Aprendizaje	Pre	3.26	.50		
	Post			3.43*	.40

* $p < .05$

La prueba t para muestras relacionadas indica que ha habido un aumento significativo en las puntuaciones obtenidas durante la fase post para las variables *Autonomía*, *Satisfacción* y *Aprendizaje*.

Para comprobar los efectos de interacción en el grupo entre el colegio, la edad, el sexo y el curso y las variables dependientes con los datos post de las percepciones de autonomía, satisfacción, responsabilidad y aprendizaje se realizó un análisis multivariante. Respecto al colegio, se encontraron diferencias significativas ($F = 4.37, p < .05$). El centro educativo del caso B fue el que experimentó una mayor percepción de autonomía. Respecto a la edad, no se observan diferencias significativas ($p > .05$) en el grupo. Respecto al curso, se encontraron diferencias significativas ($F = 8.01, p < .05$). El grupo de quinto experimentó una mayor percepción de autonomía que el grupo de sexto. Respecto al sexo, se encontraron diferencias significativas ($F = 5.16, p < .05$). El grupo femenino experimentó una mayor percepción de responsabilidad que el grupo masculino.

Discusión y conclusiones

Tras llevarse a cabo la experiencia piloto, los **resultados** de la escala apuntan a diferencias significativas entre los momentos antes y después respecto a cada una de las variables estudiadas. Estos resultados apoyan las hipótesis planteadas en investigaciones precedentes como la del grupo Girasol (2003) o el grupo de trabajo internivelar de investigación-acción en Educación Física de Segovia (Barba y López Pastor, 2007). De esta forma, el alumnado, tras la intervención, percibe que es más autónomo, más responsable, siente más satisfacción hacia el área y considera que aprende más que respecto a un estilo de enseñanza directivo. Estos resultados deben ser tenidos en cuenta si se quiere promover una intervención didáctica encaminada a desarrollar estrategias docentes para la autonomía en el alumnado.



La **discusión** se sitúa en la temporalización del programa de intervención y las circunstancias particulares de cada caso. Futuras investigaciones deberían ir encaminadas a subsanar las deficiencias de este trabajo en cuestiones como la aplicación del plan de acción durante más tiempo y con una muestra más amplia.

En **conclusión**, sabemos que se trata de un gran cambio en la práctica docente. Se trata de un “giro copernicano”, donde el centro, el protagonismo del proceso de enseñanza-aprendizaje, no lo ocupa el docente, sino el discente. Sin embargo, hay dos tipos de cambio: el real y el superficial. Nosotros abogamos por un cambio real que exige modificaciones en los materiales curriculares, la práctica de enseñanza y la ideología educativa. Y es, en ésta última, en donde se hace más arduo el cambio, ya que un cambio en la ideología educativa supone una transformación del pensamiento del profesorado en torno a qué modelo de sociedad, de persona, de educación y de educación física quiere. Es inevitable. Todo cambio educativo es una tarea difícil que significa dejar de lado vicios y hábitos nocivos que nos acomodan en nuestra práctica docente para emprender un nuevo camino que se nos abre. Más atractivo, pero no exento de dificultades y problemas, cortapisas e inconvenientes, y que depende no sólo de lo que hagamos sino, y sobre todo, de lo que pensamos (Sparkes, 1992), pero que, sin duda, obtendrá una inefable recompensa: la contribución al desarrollo de ciudadanos cívicos, demócratas y responsables consigo mismos y con los demás.

Referencias bibliográficas

- Barba, J. J. y López Pastor, V. M. (2007). Aprender a correr con autonomía como aprendizaje relevante en Educación Física. Experiencias en primaria y secundaria. *Lecturas: EF y deporte. Revista Digital*, 105 (11). Extraído el 27 de septiembre de 2007 desde www.efdeportes.com.
- Girasol (2003). Un modelo para educar en la responsabilidad y la autonomía desde el área de educación física. *Tándem*, 13, 27-39.
- Sparkes, A. (1992). Breve introducción a los paradigmas de investigación alternativos en Educación Física. *Perspectivas de la Actividad Física y el Deporte*, 11, 29-33.