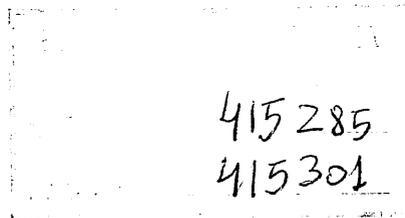




TESIS DOCTORAL

EL DESARROLLO DEL CONOCIMIENTO PRACTICO DE LOS PROFESORES DE EDUCACION FISICA, A TRAVES DE UN PROGRAMA DE ANALISIS DE LA PRACTICA DOCENTE. UN ESTUDIO DE CASOS EN FORMACION INICIAL.

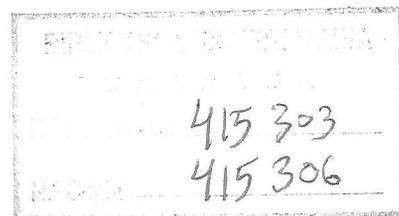


AUTOR: Fernando del Villar Alvarez.

DIRECTORES: Miguel A. Delgado Noguera.
Carlos Marcelo García.

UNIVERSIDAD DE GRANADA

CURSO: 92 - 93



TESIS DOCTORAL

EL DESARROLLO DEL CONOCIMIENTO PRACTICO DE LOS PROFESORES DE EDUCACION FISICA, A TRAVES DE UN PROGRAMA DE ANALISIS DE LA PRACTICA DOCENTE. UN ESTUDIO DE CASOS EN FORMACION INICIAL.

TOMO II

AUTOR: Fernando del Villar Alvarez.

DIRECTORES: Miguel A. Delgado Noguera.
Carlos Marcelo García.

UNIVERSIDAD DE GRANADA

CURSO: 92 - 93

A mis mujeres:

ISABEL, mi compañera.

LAURA y PAULA, mis hijas.

INDICE

| | PAG. |
|--|-----------|
| 1- <u>INTRODUCCION</u> | 1 - 8 |
| 1.1- PRESENTACION | 1 |
| 1.2- TEORIAS IMPLICITAS PREVIAS DEL INVESTIGADOR | 3 |
| 1.3- OBJETIVOS DE LA INVESTIGACION | 6 |
| | |
| 2- <u>BASES TEORICAS DE LA INVESTIGACION</u> | 9 - 101 |
| 2.1- PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA | 9 |
| 2.2- REVISION TEORICA | 22 |
| 2.2.1- Modelos de formación de profesores. | 22 |
| 2.2.2- Programas de formación inicial del profesorado. | 35 |
| 2.2.3- El conocimiento práctico del docente. Estructura y componentes. | 58 |
| 2.2.4- La investigación del conocimiento práctico. | 71 |
| 2.3- REVISION METODOLOGICA | 85 |
| 2.3.1- La investigación interpretativa en el marco de la investigación en Educación. | 85 |
| 2.3.2- El estudio de caso en el paradigma del pensamiento del profesor. | 95 |
| | |
| 3- <u>CONTEXTO DE LA INVESTIGACION</u> | 102 - 110 |
| 3.1- NATURALEZA DE LOS ESCENARIOS | 102 |
| 3.1.1- Centro de Formación - INEF | |
| 3.1.2- Centros de prácticas. | |
| 3.2- CRITERIOS DE SELECCION DE CASOS | 107 |
| 3.3- CARACTERISTICAS DE LOS COLABORADORES | 109 |
| 3.3.1- Observadores | |
| 3.3.2- Transcriptores | |

AGRADECIMIENTOS

Deseo agradecer en primer lugar la labor de los directores de la Tesis:

A Miguel Angel Delgado Noguera, compañero en el trabajo de prácticas, por haber sabido crearme, la inquietud por el trabajo sistemático y constante, así como por las orientaciones específicas, relativas a la Didáctica de la Educación Física, y por la profunda revisión que ha realizado de cada una de las páginas del texto.

A Carlos Marcelo García, por las orientaciones generales en torno al diseño del trabajo, y a la metodología sobre investigación cualitativa, que él ha colaborado a desarrollar en nuestro país, siendo pionero de su aplicación didáctica.

Agradecer especialmente a los cuatro profesores - as, que se han brindado a participar en la investigación, por su contribución a crear "Conocimiento " en torno a las Ciencias de la Actividad Física y el Deporte.

Agradecer igualmente el trabajo de todos los colaboradores, tanto observadores, como transcriptores, por esa labor oscura, a la vez que necesaria.

Por último, un recuerdo a mi compañera, Isabel, por su comprensión hacia el trabajo de despacho, que tantas horas ha representado, y a mis pequeñas hijas Laura y Paula, por permitirme descansar todas las noches.

| | |
|---|-----|
| 4.1- MATERIAL | 111 |
| 4.2- VARIABLES DE ESTUDIO | 113 |
| 4.2.1- Variables cognitivas. | |
| . Frecuencia temática de los tópicos de enseñanza. | |
| . Frecuencia de preocupaciones-satisfacciones por la enseñanza. | |
| 4.2.2- Variables conductuales: | 117 |
| . Tiempo útil de práctica | |
| . Frecuencia de feedback total | |
| . Frecuencia de feedback correcto | |
| 4.3- CARACTERISTICAS DEL PROGRAMA DE FORMACION | 118 |
| 4.4- INSTRUMENTOS DE RECOGIDA DE DATOS | 120 |
| 4.4.1- La observación de la conducta docente. | 120 |
| 4.4.2- La entrevista. | 130 |
| 4.4.3- El diario de los profesores. | 138 |
| 4.4.4- Notas de campo del investigador. | 144 |
| 4.4.5- Otros documentos personales de los profesores: Programación de aula, memoria de prácticas. | 145 |
| 4.5- PROCEDIMIENTO DE INVESTIGACION | 146 |
| 4.5.1- Preparación del trabajo. | 146 |
| 4.5.2- Desarrollo del programa de formación. | 149 |
| .Fase 1 | |
| .Fase 2 | |
| .Fase 3 | |
| 4.5.3- Las sesiones de análisis de la práctica. | 158 |
| .La ayuda del experto. | |
| .la ayuda del compañero. | |



INDICE

| | PAG. |
|--|-----------|
| 1- <u>INTRODUCCION</u> | 1 - 8 |
| 1.1- PRESENTACION | 1 |
| 1.2- TEORIAS IMPLICITAS PREVIAS DEL INVESTIGADOR | 3 |
| 1.3- OBJETIVOS DE LA INVESTIGACION | 6 |
| | |
| 2- <u>BASES TEORICAS DE LA INVESTIGACION</u> | 9 - 101 |
| 2.1- PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA | 9 |
| 2.2- REVISION TEORICA | 22 |
| 2.2.1- Modelos de formación de profesores. | 22 |
| 2.2.2- Programas de formación inicial del profesorado. | 35 |
| 2.2.3- El conocimiento práctico del docente. Estructura y componentes. | 58 |
| 2.2.4- La investigación del conocimiento práctico. | 71 |
| 2.3- REVISION METODOLOGICA | 85 |
| 2.3.1- La investigación interpretativa en el marco de la investigación en Educación. | 85 |
| 2.3.2- El estudio de caso en el paradigma del pensamiento del profesor. | 95 |
| | |
| 3- <u>CONTEXTO DE LA INVESTIGACION</u> | 102 - 110 |
| 3.1- NATURALEZA DE LOS ESCENARIOS | 102 |
| 3.1.1- Centro de Formación - INEF | |
| 3.1.2- Centros de prácticas. | |
| 3.2- CRITERIOS DE SELECCION DE CASOS | 107 |
| 3.3- CARACTERISTICAS DE LOS COLABORADORES | 109 |
| 3.3.1- Observadores | |
| 3.3.2- Transcriptores | |

| | | |
|--------|---|-----------|
| 4.6- | ANALISIS DE LOS DATOS CUANTITATIVOS - OBSERVACION | 164 |
| 4.7- | ANALISIS DE LOS DATOS CUALITATIVOS - PENSAMIENTO DOCENTE | 167 |
| 4.7.1- | Organización del análisis. | 168 |
| 4.7.2- | Categorías de la investigación. | 169 |
| 4.7.3- | Proceso de codificación. | 187 |
| 4.7.4- | Tratamiento informático de los datos. | 188 |
| 5- | <u>RESULTADOS</u> | 190 - 587 |
| 5.1- | EL CASO DE LUCIA | 193 |
| 5.2- | EL CASO DE ANA | 252 |
| 5.3- | EL CASO DE ROSA | 315 |
| 5.4- | EL CASO DE ANDRES | 370 |
| 5.5- | ANALISIS DE LA FASE 1 | 435 |
| 5.6- | ANALISIS DE LA FASE 2 | 482 |
| 5.7- | ANALISIS DE LA FASE 3 | 533 |
| 6- | <u>CONCLUSIONES</u> | 588 - 608 |
| 7- | <u>PERSPECTIVAS DE INVESTIGACION</u> | 609 |
| 8- | <u>BIBLIOGRAFIA</u> | 610 - 629 |
| 9- | <u>ANEXOS</u> | 630 - 672 |

| | | |
|--------|--|-----|
| 4.1- | MATERIAL | 111 |
| 4.2- | VARIABLES DE ESTUDIO | 113 |
| 4.2.1- | VARIABLES cognitivas. | 113 |
| | . Frecuencia temática de los tópicos de enseñanza. | |
| | . Frecuencia de preocupaciones-satisfacciones por la enseñanza. | |
| 4.2.2- | VARIABLES conductuales: | 117 |
| | . Tiempo útil de práctica | |
| | . Frecuencia de feedback total | |
| | . Frecuencia de feedback correcto | |
| 4.3- | CARACTERISTICAS DEL PROGRAMA DE FORMACION | 118 |
| 4.4- | INSTRUMENTOS DE RECOGIDA DE DATOS | 120 |
| 4.4.1- | La observación de la conducta docente. | 120 |
| 4.4.2- | La entrevista. | 130 |
| 4.4.3- | El diario de los profesores. | 138 |
| 4.4.4- | Notas de campo del investigador. | 144 |
| 4.4.5- | Otros documentos personales de los profesores: Programación de aula, memoria de prácticas. | 145 |
| 4.5- | PROCEDIMIENTO DE INVESTIGACION | 146 |
| 4.5.1- | Preparación del trabajo. | 146 |
| 4.5.2- | Desarrollo del programa de formación. | 149 |
| | .Fase 1 | |
| | .Fase 2 | |
| | .Fase 3 | |
| 4.5.3- | Las sesiones de análisis de la práctica. | 158 |
| | .La ayuda del experto. | |
| | .la ayuda del compañero. | |

EL CASO DE ANDRES

1) CONTEXTO

Andrés era un profesor de 24 años, desarrolló sus prácticas de enseñanza con un grupo de Reforma, en el Bachillerato de Ciencias Naturales.

El Instituto de Andrés era un centro de Formación Profesional, que experimentaba la nueva reforma de la enseñanza, tratando de adaptarse a lo que en el futuro serán los centros de Secundaria.

La ubicación del centro era similar al de los otros compañeros de la investigación. El Instituto estaba situado dentro del barrio de Cartuja, pero en el límite con el centro de la ciudad, con lo cual no padecía las influencias negativas de algunos vecinos de este barrio.

La procedencia sociocultural de los alumnos era variada, debido a la especificidad de las especialidades de Formación Profesional, y se dividía en tres segmentos, alumnos del barrio de Cartuja, familias de clase media-baja; alumnos del barrio centro, con bajo nivel de estudios y expectativas no universitarias, de nivel económico medio; alumnos procedentes de pueblos del entorno de Granada, con nivel medio.

El entorno del centro era muy agradable, próximo al Campus Universitario de Cartuja, contaba con amplias instalaciones exteriores, arbolado y terreno rústico.

Las instalaciones deportivas eran completas, dos pistas polideportivas, cerradas con malla metálica y un gimnasio pequeño.

El problema de este centro en cuanto a las instalaciones de Educación Física, era la existencia de cuatro profesores, con lo que la coincidencia horaria de los mismos, hacía difícil la posibilidad de utilizar la instalación más adecuada con cada contenido. Las horas en las que coincidían los cuatro, uno de ellos debía irse al aula teórica. La existencia de tres únicos

| | | |
|--------|---|-----------|
| 4.6- | ANALISIS DE LOS DATOS CUANTITATIVOS - OBSERVACION | 164 |
| 4.7- | ANALISIS DE LOS DATOS CUALITATIVOS - PENSAMIENTO DOCENTE | 167 |
| 4.7.1- | Organización del análisis. | 168 |
| 4.7.2- | Categorías de la investigación. | 169 |
| 4.7.3- | Proceso de codificación. | 187 |
| 4.7.4- | Tratamiento informático de los datos. | 188 |
| 5- | <u>RESULTADOS</u> | 190 - 587 |
| 5.1- | EL CASO DE LUCIA | 193 |
| 5.2- | EL CASO DE ANA | 252 |
| 5.3- | EL CASO DE ROSA | 315 |
| 5.4- | EL CASO DE ANDRES | 370 |
| 5.5- | ANALISIS DE LA FASE 1 | 435 |
| 5.6- | ANALISIS DE LA FASE 2 | 482 |
| 5.7- | ANALISIS DE LA FASE 3 | 533 |
| 6- | <u>CONCLUSIONES</u> | 588 - 608 |
| 7- | <u>PERSPECTIVAS DE INVESTIGACION</u> | 609 |
| 8- | <u>BIBLIOGRAFIA</u> | 610 - 629 |
| 9- | <u>ANEXOS</u> | 630 - 672 |

espacios deportivos, obligó al Seminario de Educación Física a establecer un calendario de ocupación del gimnasio, la instalación más demandada, especialmente en los días de lluvia, y de las dos pistas polideportivas.

La planificación de actividades estaba condicionada por la instalación que le tocaba a Andrés, con lo que los contenidos que se desarrollaban en el interior no tenían continuidad, por el uso restringido de una semana al mes, para cada curso.

Las características de las instalaciones eran correctas. Las pistas polideportivas estaban bien conservadas, la de Baloncesto, con dos canastas en el interior, y la de Fútbol-Sala, con dos porterías, y en buen estado todas. El hecho de que las pistas estuvieran cerradas contribuyó al mantenimiento del buen estado de las instalaciones.

El gimnasio, tenía pequeñas dimensiones, 15 x 8m., pero el reducido número de alumnos de todos los grupos permitía una utilización aceptable.

A diferencia de otros centros de secundaria, el gimnasio contaba con una sala adyacente para el material, con lo que el aprovechamiento del espacio era máximo. La sala estaba bien iluminada, siendo agradable la práctica física en su interior.

En el exterior existía otro espacio rústico aprovechable para alguna práctica física, aunque pocas veces era utilizado.

En el seminario de Educación Física estaban cuatro profesores. En palabras de Andrés el funcionamiento era muy malo, no existía coordinación, y esta situación contribuía a que la consideración de la asignatura fuese muy baja.

" En este centro el seminario de EF. está formado por cuatro profesores, de los cuales dos van de independientes, y los otros dos se dejan llevar. Respecto al concepto que tienen los alumnos, es el de una clase de descanso para salir a relajarse, y pasarlo bien." (E4-1)

La consideración de la materia era muy baja por varios motivos:

- Falta de continuidad del profesorado de Educación Física.

1993

El presente trabajo tiene como objetivo principal el de
analizar el comportamiento de los precios de los
diversos tipos de divisas en el periodo comprendido entre
1980 y 1990.

Para ello se ha utilizado como modelo teórico el de
paridad del poder adquisitivo, considerando tanto
la versión a corto como a largo plazo de este modelo.

CAPITULO 1

INTRODUCCION

El presente trabajo tiene como objetivo principal el de

analizar el comportamiento de los precios de los
diversos tipos de divisas en el periodo comprendido entre
1980 y 1990.

- Escasas instalaciones deportivas para tantos profesores.

- Falta de coordinación del Seminario de Educación Física.

- Predominio de una visión recreativa de la asignatura, en donde lo importante era que el alumno vivenciara de forma superficial muchos contenidos.

- Falta de exigencia de los profesores respecto a los aprendizajes y la calificación.

- Ausencia de un programa de trabajo, con objetivos definidos, por parte del Seminario de Educación Física.

En este contexto tan desfavorable, el trabajo de Andrés fue inicialmente difícil, especialmente a la hora de plantear con sus alumnos, el nivel de exigencia de la asignatura.

La línea educativa del centro, en un Instituto público, con un colectivo muy amplio de profesores, no estaba muy definida.

El grupo de docentes que experimentaba la Reforma estaba motivado, y sus intereses renovadores eran manifiestos. En cualquier caso, la influencia educativa del centro era mínima, con relación a la materia.

La dirección del centro únicamente estaba interesada por el cumplimiento académico de la asignatura. Que no hubiera absentismo del profesorado, como era tradición en años anteriores, y que los alumnos no dieran problemas.

Ninguno de los profesores de Educación física estaba integrado en los órganos de dirección, y nadie se había interesado por elevar la consideración de la asignatura.

Los propios alumnos sabían que era una "María", porque entre otras cosas, nunca se suspendía. En los centros de F.P. la Educación Física es menos valorada por los propios alumnos, sus expectativas con relación a la enseñanza en general son más bajas que las de los alumnos de bachillerato, y en nuestra materia todavía es peor, por la tradición lúdica de la misma.

La posición del centro respecto a las prácticas, era

1 - INTRODUCCION

1.1 - PRESENTACION

La investigación que presentamos en esta Tesis Doctoral es el fruto del trabajo de seis años como profesor de prácticas didácticas, en la Facultad de Ciencias de la Actividad Física y el Deporte.

La razón principal de elegir este tema ha estado condicionada por el deseo de conocer en profundidad todo el proceso de aprendizaje de la profesión docente. La necesidad de orientar a mis alumnos durante las prácticas, hacía necesario comprender qué contenido tenía el "Conocimiento Práctico" que ellos elaboraban.

Tenía claro que el "Conocimiento teórico" que recibían en la Facultad no era el eje central de sus pensamientos durante la práctica. Necesitaba profundizar en los temas que a ellos les preocupaban. Decidí por ello realizar cuatro estudios de caso, dado que este tipo de diseño me iba a permitir comprender en profundidad el problema de estudio.

Mi deseo, con la presente investigación, no es tanto extraer una serie de conclusiones generalizables a todos los centros de formación de profesores de Educación Física, sino desvelar el problema central de los profesores durante las prácticas didácticas, y poder sugerir líneas de actuación para los supervisores, en torno a ¿Cómo se desarrolla el Conocimiento Práctico de los profesores de Educación Física a lo largo de su formación inicial ?.

Las expectativas que espera cumplir este trabajo son:

- Desarrollar un programa para la formación inicial del profesorado de Educación Física.
- Estructurar el contenido del conocimiento práctico de los

continuación de la concepción sobre la asignatura. Su única preocupación era que las clases se impartieran, vigilando que el profesor titular del curso estuviera presente para no fomentar el absentismo de años anteriores.

La tutora de Andrés era una profesora no especializada. Su situación laboral se había estabilizado con un decreto de homologación que le permitía impartir enseñanza, en virtud de sus derechos laborales adquiridos, sin estar Licenciada.

La ayuda que pudo prestarle a Andrés fue correcta en cuanto al funcionamiento del grupo, y las necesidades materiales y de gestión de la enseñanza. Desde el punto de vista técnico, su formación no era la más adecuada para ello.

Andrés nunca tuvo problemas con ella, pues amablemente cedió a sus alumnos, sin intrrometerse en ninguna decisión de las tomadas por el profesor.

Las características del grupo eran bastante homogéneas. No era un grupo numeroso, 25 alumnos. Tenían pocas experiencias de Educación Física, todas ellas asistemáticas.

El nivel de condición física era bajo, propio de alumnos que no realizaban práctica deportiva extraescolar. Las experiencias motrices, escasas, especialmente en el caso de las chicas.

La postura del grupo hacia la Educación Física se dividía entre los alumnos que querían aprovechar la hora de clase para realizar práctica deportiva libre, y la del grupo que no le interesaba nada el deporte y esperaba que la clase pasase rápidamente, sin mostrar el menor interés por el movimiento, grupo formado mayoritariamente por chicas.

El nivel de interacción en el grupo era positivo, siendo el clima de relaciones correcto, únicamente condicionado por el bajo nivel de implicación motriz de algunas alumnas, lo cual les daba un carácter marginal en esta clase.



profesores, así como las pautas para su construcción.

- Elaborar instrumentos para el análisis de la práctica docente, que puedan también aplicarse al ámbito de la formación permanente.

- Establecer las variables que determinan la eficacia docente en el aula de Educación Física.

- Consolidar una línea de investigación en el ámbito de la Enseñanza de la Educación Física : La Formación del Profesorado, y una línea metodológica donde se integren lo cuantitativo y lo cualitativo.

- Validar la utilización de instrumentos cualitativos de recogida de información, en la investigación de la Enseñanza de la Educación Física y el Deporte.

area de investigación, que sea capaz de realizar
aprovechando los recursos humanos, económicos y
científicos de la Universidad de Granada, en
el campo de la investigación de la enseñanza de la
Educación Física y el Deporte, así como de
colaborar con otros centros de investigación
nacionales e internacionales.

El área de investigación de la enseñanza de la
Educación Física y el Deporte, en el ámbito de la
enseñanza de la Educación Física y el Deporte,
debe tener en cuenta los aspectos metodológicos
de la investigación científica, así como los
aspectos metodológicos de la investigación
científica.

Los aspectos metodológicos de la investigación
científica, así como los aspectos metodológicos

2) TEORIAS PREVIAS DEL PROFESOR

Antes del inicio de las prácticas Andrés era un profesor inseguro, le costaba asumir su rol docente, dudaba en el tipo de relación que quería establecer con sus alumnos.

La experiencia docente de Andrés se restringía, como casi todos sus compañeros, a las actividades extraescolares, Escuelas Deportivas de Voleibol, campañas de verano de Natación. Siempre dirigiendo una práctica voluntaria, con alumnos motivados.

El trabajo en el Instituto él sabía que era diferente, lo que unido a que todavía no se percibía como profesor, le daba mucha inseguridad a la hora de afrontar su primera experiencia en el aula.

" Como profesor, dentro del status, todavía no me lo he creído. Más bien soy un amigo facilitador..., me preocupa el control de la clase, la motivación , y eso porque las actividades que he hecho han sido extraescolares, donde los niños querían hacerlas. Pero no he hecho actividades donde los niños no quieran estar, entonces ésto es un punto a valorar." (E4-1)

Andrés representa fielmente al estudiante de Educación Física que tiene, todavía, una percepción de la Educación, desde la perspectiva de alumno, considerando que la relación profesor-alumno debe ser muy cercana, en donde los roles casi deben confundirse. Este tipo de profesor ha tenido experiencias extraescolares, estableciendo una relación de cercanía con los chavales.

En el momento de las prácticas, estos profesores en formación tienen muchas dudas sobre la relación con el grupo, debatiéndose entre la realidad y la utopía. Andrés quería comportarse como un amigo, pero tenía la intuición de que debía mostrarse inicialmente distante, aunque esto le supusiera comportarse de forma diferente a como a él le gustaría.

"Yo me veo más como un amigo, que va facilitándole un camino, para caminar por unos derroteros... ir abriendo caminos que le puedan servir de base para otro tipo de experiencias..."

1.2 - TEORIAS IMPLICITAS PREVIAS DEL INVESTIGADOR

A lo largo de estos seis últimos años, en los que he trabajado como profesor de prácticas en la Facultad de Ciencias de la Actividad Física y el Deporte de Granada, han ido surgiendo multitud de inquietudes, relativas a cuál es el procedimiento más adecuado para afrontar la formación de los futuros profesores.

Es por ello que en el momento de iniciar el desarrollo de la Tesis Doctoral debía ser coherente con el problema que tanto tiempo me ha ocupado.

Mi participación en el proyecto de investigación elaborado por el Profesor Delgado Noguera sobre la "Influencia de un entrenamiento docente durante las prácticas docentes sobre algunas de las competencias del profesor de Educación Física", me ha permitido delimitar el ámbito de mi investigación.

La pertenencia al grupo de investigación "Formación y Actualización del Profesor - Entrenador Deportivo" el cual incluye entre sus áreas de interés una línea de investigación sobre formación del profesorado ha servido para dar marco a mi línea investigadora en los últimos años.

El perfil del profesor como investigador que propugnan las últimas corrientes didácticas, creo que debe ser también extensivo a los profesores universitarios. Por lo cual la segunda motivación para elegir el tema de la tesis surge de esta teorización, en la que se establece que el objeto principal de investigación del profesor debe ser su práctica como docente, la investigación en el aula.

Al afrontar definitivamente la investigación sobre los programas de formación del profesorado me planteé explícitamente las dudas epistemológicas que han asaltado a los investigadores en los últimos años. Las teorías implícitas que poseía sobre la forma de realizar investigación educativa fueron dando respuesta a estos interrogantes.

Tenía claro que mi objeto de estudio, la Enseñanza de la Educación Física no podía ser abordado desde la óptica positivista que imperaba en la Facultad de Ciencias de la

pero temo darles una confianza inicial excesiva, entonces el planteamiento mío inicial va a ser un poco rígido, un poco duro, y después según vayan funcionando, adoptar un estilo u otro"
(E4-1)

La situación previa de Andrés se caracterizó por este hecho, el cual le estuvo marcando durante toda la primera fase, especialmente por los problemas de control que padeció.

Su Conocimiento Práctico fue evolucionando muy rápidamente. Antes de las prácticas no era capaz de definir las variables de eficacia docente, no conocía qué competencias debía dominar un profesor de Educación Física, no sabía cómo planificar, ni tenía claros qué contenidos iba a enseñar.

El conocimiento Práctico de Andrés, iba cambiando en cada fase, el debate entre educación permisiva y autoritaria fue despejándose, aunque para ello tuvo que llevarse algún sobresalto con el control de la disciplina.

Pese a estar muy motivado por la enseñanza, no parecía conocer mucho los entresijos educativos, pensaba que la calificación era sólo un trámite, que se podía solucionar de manera sencilla.

Sus principales preocupaciones eran conseguir un alto nivel de participación en la clase, y sobre todo que sus alumnos pudieran lograr unos aprendizajes mínimos, exigibles a todos. Era de los docentes que influenciados por la práctica deportiva extraescolar, creía que se podían conseguir aprendizajes motrices concretos.

El relato del primer día de prácticas define como para él el principal problema de la primera fase iba a ser la forma de plantear el clima del aula, en definitiva decantarse por un tipo de actitud docente que buscara la consecución de sus dos grandes principios, la motivación y el aprendizaje.

Sus creencias sobre la utilidad de las prácticas didácticas se limitaban al rodaje necesario para afrontar la profesión docente. Andrés pensaba que las experiencias vividas iban a poder servirle para extrapolar a situaciones futuras. Tenía claro que su profesión era la de docente, incluso desde que entró en el

INEF lo había pensado.

Su motivación para participar en la investigación estaba centrada en aprender las destrezas docentes y en conseguir un beneficio curricular como colaborador en una investigación educativa.

Actividad Física y el Deporte. El enfoque que yo buscaba estaba más cerca del paradigma interpretativo, descriptivo, naturalista, dado que el ámbito de mi actuación era dinámico, flexible, trabajaba con profesores en formación que eran diferentes entre sí, con preocupaciones concretas y que actuaban en contextos específicos.

Estaba seguro de que debía investigar en situaciones reales, con el objetivo de resolver la cuestión más importante, ¿Qué procedimiento es el más adecuado para la formación de los futuros profesores? . Quería investigar para mejorar la forma en la que intervenimos sobre la realidad, y mi realidad eran los profesores en formación.

No quería realizar un estudio que fuera muy objetivo, muy controlable, muy experimental, pero a la vez poco relevante para la comunidad de docentes. Quería hacer ciencia, pero sin renunciar al carácter utilitario de la investigación.

La tradición positivista dentro del Area de Educación Física y Deportiva pesaba sobre la forma de abordar el trabajo. El programa de Doctorado "Motricidad Humana" con un enfoque puramente experimental no cubría mis necesidades formativas de investigación en Educación.

La falta de preparación en investigación cualitativa me obligó a realizar una detallada revisión metodológica, llegando finalmente a la conclusión de que iba a abordar el estudio desde una perspectiva integradora. La tesis sería cualitativa, pero sin renunciar al enfoque cuantitativo de observación, tan influyente en la investigación sobre enseñanza de la Educación Física.

Entre las teorías implícitas de carácter epistemológico, previas a la investigación, y que han podido condicionar el desarrollo metodológico destacaría las siguientes creencias:

- La investigación no es una actividad neutral, siendo necesario definir desde que óptica ideológica se sitúa el investigador.

- La realidad educativa debe estudiarse desde dentro, comprometiéndose con los hechos, describiéndolos, e

interpretándolos, buscando comprender el fenómeno.

- El investigador y el objeto de la investigación deben estar interrelacionados, buscando más la solución del problema que la generalización aséptica.

- En la investigación educativa debe respetarse el contexto, tal y como aparece, sin manipular las variables, actuando en situaciones naturales.

- La relación ente pensamiento y conducta, entre "decir" y "hacer", justifica la utilización combinada de metodologías cuantitativas de observación, y metodologías cualitativas de interpretación, dentro del estudio de la formación del profesorado.

3) ANÁLISIS DE LA PRIMERA FASE DEL PROGRAMA

3-1 ANÁLISIS DEL PENSAMIENTO DOCENTE

Al analizar el contenido temático del pensamiento de Andrés, en esta fase, destacan los problemas relacionados con el Control y Gestión de Aula.

La categoría que suscita más interés en esta primera fase es la Disciplina (6.4%), lo que unido a la categoría Conducta disruptiva (4%), y la categoría genérica Control-Gestión de aula (3.5%), dan un total de (13.9%).

| | FASE 1 |
|---------------------|--------|
| CONTROL EN GENERAL | 3.5 % |
| DISCIPLINA | 6.4 % |
| CONDUCTA DISRUPTIVA | 4. % |

En la primera entrevista, previa al inicio de las prácticas, podíamos ver la dificultad de Andrés para asumir su rol docente. La ambivalencia de su pensamiento al definir el tipo de relación que quería fomentar con los alumnos, le hacía caer en continuas contradicciones.

Durante el desarrollo de toda la primera fase, es muy ondulante su actitud en el aula. Pese a que su disposición inicial es a mostrarse cercano, los múltiples problemas de conducta que se encuentra, le llevan a cambiar de talante, situándose en el otro extremo, mostrándose autoritario con los alumnos, y especialmente distante.

En este período tuvo varios incidentes con los alumnos conflictivos, llegando a tener que expulsarlos, para inmediatamente arrepentirse y lamentarse del incidente.

Era obvio que no se encontraba satisfecho con estas decisiones, pero no era capaz de encontrar el equilibrio en la

1.3 - OBJETIVOS DE LA INVESTIGACION

Los objetivos concretos que desea cumplir este trabajo de investigación se resumen del siguiente modo:

1- Conocer los tópicos de interés que constituyen el "Conocimiento Práctico" del profesor de Educación Física, durante las prácticas didácticas.

2- Analizar la evolución de la autopercepción docente a lo largo del programa de formación.

3- Descubrir las fuentes de satisfacción o preocupación de los docentes.

4- Valorar la eficacia del programa de formación.

5- Identificar necesidades formativas en los profesores principiantes.

relación con el grupo.

Fruto de sus contradicciones, es la amplia extensión que le dedica al tema del control, en sus reflexiones docentes.

El deseo de establecer normas de funcionamiento y vigilar su cumplimiento es el tópico más frecuente. Las referencias a la disciplina en el aula representan el primer tema de interés en esta fase.

Las preocupaciones son muy amplias, pero las relativas al control especialmente conflictivas. Se sentía muy incómodo con ciertas funciones disciplinarias que se veía forzado a asumir por mantener su autoridad.. Una de ellas, la de pasar lista para controlar la asistencia.

" Al final les volví a sentar en el suelo y pasar lista. Es la parte que menos me gusta, pero existe la obligación de hacerlo. Por otro lado me interesa que me presten su atención para darles el aviso de que me traigan las fotos y fichas que les he pedido. Les he dicho que si el lunes lo me lo traen, les hecho de clase, y muy a pesar mío ,lo voy a hacer, porque tengo que mantener una autoridad, y si no lo hago, la próxima vez que diga algo no me van a hacer caso" (D4-1. 252-262.)

Andrés en esta fase no alcanzaba a dimensionar correctamente la importancia de sus decisiones disciplinarias. Para tratar de recuperar la autoridad perdida, echaba a los alumnos de clase por motivos poco justificados, precipitándose en los juicios sobre ciertos alumnos.

" Creo que la clase del lunes me la he cargado. Lo creo porque el nivel de participación bajó mucho a partir de que echara a ese alumno. Por un lado creo que no me equivoqué al echarlo, ya que debía sancionar al que le pegó la patada al cono, pero creo que me pasé, no preguntar qué había pasado exactamente..., pero debía tomar una decisión muy rápida."(D4-1. 363-370)

Derivado de estas reacciones incoherentes, y fruto de la inexperiencia, las situaciones conflictivas se repetían a menudo. El grupo tampoco colaboraba con el profesor, el clima era tenso, y las relaciones distantes.

Las HIPOTESIS previas sobre las que se asienta la investigación son :

- El contenido del "Conocimiento Práctico" de los profesores de Educación Física, tiene un carácter evolutivo.

- Los intereses de los profesores principiantes evolucionan desde una primera fase de predominio de las cuestiones personales (supervivencia profesional), pasando por una segunda fase de interés por la enseñanza, y finalizando en un interés por el aprendizaje de los alumnos, y sus relaciones en el aula.

- El programa de formación permite al docente desarrollar un mejor conocimiento y comprensión de lo que ocurre en el aula, a la vez que elaborar estrategias de intervención propias.

- El programa de formación basado en el "análisis de la práctica" permite mejorar la conducta del profesor en el aula, al igual que permite mejorar la autopercepción docente.

Este perfil tan conflictivo fue suavizándose hacia la mitad de este período, porque Andrés comenzó a encontrar otro tipo de soluciones más equilibradas. El cambio organizativo, la realización de tareas más motivantes, y el control de la atención en las explicaciones dieron otro cariz a la interacción.

En cuanto a las conductas disruptivas, con una valoración también muy elevada (4%), fueron inicialmente muy numerosas, especialmente cuando Andrés se mostraba más permisivo en las clases, y cuando éstas eran más aburridas.

Las conductas más frecuentes, que alteraban el funcionamiento en el aula eran, la falta de atención en las explicaciones, la falta de realización de la tarea o los problemas de discusión entre compañeros.

" En los ejercicios en donde primero realiza el trabajo uno , y luego el otro, en el cambio de funciones, los alumnos parecen desmotivarse, se desconcentran y distraen, y hay que estar encima de ellos para que trabajen." (D4-1. 137-142)

" Tengo el problema de que algunos no están lo suficientemente motivados para trabajar, sino que prefieren distraer al amigo, y otros, me parece muy poco el trabajo encomendado, ya que lo hacen rápidamente, y luego tienen que esperar a que terminen los demás." (D4-1. 157-163)

Todos los problemas de control eran debidos a algunas de estas razones, o la confluencia de varias de ellas:

- Dificultad para Andrés de aceptar su rol de profesor.
- Inconsistencia de la actitud docente, pasando de una actitud permisiva a una autoritaria.
- Baja motivación de las tareas planteadas en la clase, con contenidos muy analíticos.
- Tendencia a la pasividad de los alumnos, por la carencia de experiencias sistemáticas de Educación Física.

ESQUEMA GENERAL DE LA INVESTIGACION

ANALIZAR LA PRACTICA DOCENTE --- Programa de intervención



- 1- Formación teórica con práctica autónoma.
- 2- Práctica y análisis en interacción con el supervisor.
- 3- Práctica y análisis en interacción con el compañero.

CONOCER Y COMPRENDER LO QUE OCURRE EN EL AULA

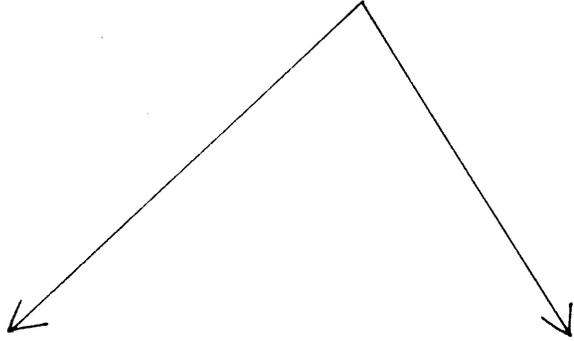


DESARROLLAR ESTRATEGIAS DE INTERVENCION PROPIAS

Conocimiento
Práctico

MEJORAR LA CONDUCTA
EN EL AULA

MEJORAR LA AUTOPERCEPCION
DOCENTE



En segundo lugar de importancia, y muy relacionada con las categorías de Control está la Actitud del docente (5.8%).

Esta categoría, derivada de la situación anteriormente descrita fue especialmente problemática.

La inseguridad mostrada por Andrés el primer día de clase, condicionó las expectativas de los alumnos.

"Era la primera vez que me tenía que enfrentar a un grupo de alumnos, como profesor y no como entrenador. Al comenzar la clase, la profesora me presentó, y debido al nerviosismo creado por esa inquietud, decidí ponerme a hablar, a presentarme como alumno de quinto de INEF" (D4-1. 9-15)

" La gente estaba muy apagada yo me dediqué a dar instrucciones, más bien con la idea de demostrar que sabía lo que me hacía" (D4-1. 19-22)

Esta situación, ya temida por el profesor, antes del inicio de las prácticas, le llevaba a sentirse inseguro en el aula, no sabiendo que actitud adoptar para hacer que el clima de relaciones fuera más positivo, pero a la vez no perder el control. Toda la primera fase la pasó tratando de encontrar el equilibrio necesario.

En cuanto al análisis de otras categorías, destaca el interés por la participación (5.5%).

Andrés en la entrevista inicial, ya había definido como una prioridad en su trabajo el que los alumnos se implicaran en las tareas, que participaran activamente, incluso citó esta categoría como una de las variables que definían la eficacia docente.

A Andrés le costó inicialmente conseguir la participación, debido fundamentalmente al contenido de enseñanza de la primera unidad didáctica, la Condición Física.

Desde el principio tuvo que aceptar la planificación del centro, viéndose obligado a afrontar este contenido. La concepción recreativa que tenían sus alumnos de la asignatura, dificultó en mayor medida la participación activa en las tareas.

El carácter analítico de las primeras sesiones tampoco propició una amplia participación, pero el enfoque lúdico adoptado en las últimas clases y las conversaciones mantenidas

ANEXO III. FUNDAMENTOS

El presente anexo a realizar en el primer capítulo de la tesis se divide en tres partes: fundamentos teóricos, fundamentos metodológicos y fundamentos empíricos. En primer lugar, se abordará el tema de los fundamentos teóricos, donde se tratará de los conceptos básicos de la investigación científica, los tipos de investigación, los niveles de análisis y los métodos de recolección de datos. En segundo lugar, se abordará el tema de los fundamentos metodológicos, donde se tratará de los principios de la investigación científica, los tipos de métodos de recolección de datos y los procedimientos de análisis de datos. En tercer lugar, se abordará el tema de los fundamentos empíricos, donde se tratará de los principios de la investigación científica, los tipos de métodos de recolección de datos y los procedimientos de análisis de datos.

CAPITULO 2

BASES TEORICAS DE LA INVESTIGACION

El presente capítulo de la tesis se divide en tres partes:

1. Fundamentos teóricos de la investigación científica.
2. Fundamentos metodológicos de la investigación científica.
3. Fundamentos empíricos de la investigación científica.

por Andrés con los alumnos conflictivos, permitió elevar considerablemente la participación del grupo, llegando a constituir uno de los principales motivos de satisfacción en esta primera fase.

" En la segunda parte de la clase trabajamos de forma más dinámica... siguen trabajando el mismo objetivo. La participación de los alumnos es bastante elevada." (D4-1. 207-212)

"Las actividades siguen el mismo esquema que el día anterior; sobre una actividad básica, luego doy posibilidad a la interpretación por parte del alumno. Hoy creo que sí ha salido mejor que el día anterior. La participación de los alumnos creo que sí ha sido bastante alta." (D4-1. 737-742)

El interés por la Información inicial (4.9%) es significativo en el caso de Andrés.

La inseguridad de las primeras clases le hace preocuparse en exceso por transmitir correctamente las explicaciones. Es el momento de la sesión donde se encuentra más inseguro, no teniendo facilidad para comunicar el mensaje docente.

Andrés, durante la primera fase, suele mostrarse nervioso cuando habla a todo el grupo, su discurso es complejo y excesivamente rápido. No suele estructurar la información, resultando difícil de entender sus explicaciones. El mismo fue consciente de estos problemas, asumiendo sus carencias, intentando mejorar las explicaciones.

" Creo que debo tranquilizarme más al dar las explicaciones acerca de la acción a realizar, ya que al ver las caras de los alumnos hay veces que dudo que me entiendan." (D4-1. 98-101)

"Creo que las explicaciones teóricas que he dado eran demasiado complejas, no sé si porque eran muchas cosas o porque estaban muy liadas. Lo cierto es que la cara de los alumnos demostraba que no estaban acostumbrados a coger este tipo de apuntes tan analíticos, y por ello tenía que repetir mucho lo mismo." (D4-1. 702-708)

2 - BASES TEORICAS DE LA INVESTIGACION

2.1 - PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA

El tipo de investigación a realizar es el primer eje sobre el que gira el problema de estudio.

La investigación descriptiva, interpretativa, naturalista, cuenta con una tradición respetable. Desde que Dilthey hiciera la distinción entre Ciencias Naturales y Ciencias Humanas, se empezó a aceptar la necesidad de aplicar métodos hermeneúticos e interpretativos en el ámbito de la Educación.

Los trabajos de Sociología Escolar de Kimball (1974) fueron precursores de este movimiento. Será con Stenhouse (1978) y Elliot (1976) en el Reino Unido cuando esta corriente investigativa se desarrolle dentro de los estudios de investigación educativa. (Erickson 1986)

La investigación que presentamos trata de romper con el reduccionismo positivista, asumiendo que la realidad educativa es flexible, cambiante, dinámica, contextualizada.

Las características de la investigación interpretativa se adecuan en mayor medida al objeto de estudio de la presente investigación, aunque no rechazamos la utilización de metodologías cuantitativas, como son la observación conductual, basada en el aislamiento de las variables de estudio, o el carácter analítico del diseño del programa de formación.

Igualmente hemos tomado los siguientes aspectos del paradigma sociocrítico, que aunque utiliza una metodología similar a la investigación naturalista, aporta algunos hechos interesantes:

- El carácter ideológico de la investigación.

- Las implicaciones sociales de transformación de la acción educativa.

Las otras categorías de la Intervención Didáctica, especialmente el Feedback (0.3%), no representan interés para el docente. Las correcciones de los alumnos, no son todavía percibidas como importantes, al igual que ocurre en la entrevista, al definir las competencias docentes o las variables de eficacia, en donde no aparece esta categoría.

Una categoría importante, en esta fase ha sido, la Organización (9.3%).

El problema con las rutinas organizativas es uno de los más característicos de los profesores inexpertos. La utilización de un tiempo excesivo por los agrupamientos o la colocación del material es frecuente en las primeras sesiones, al igual que la falta de previsión en la utilización del espacio, lo cual le creó problemas de interferencias, entre las diferentes áreas de trabajo.

Las rutinas organizativas son muy necesarias en Educación Física, dado que la utilización de espacios abiertos y de material numeroso requieren de ciertas normas de funcionamiento para ser eficaces.

Andrés era consciente de estos problemas, pero seguían ocurriéndole. Los percibía como equivocaciones, intentando que la próxima sesión no le volvieran a suceder.

Estos problemas organizativos se dividían en tres temas:

- Dificultades en los agrupamientos

"A nivel de organización me encontré con un gran problema, tenía 23 alumnos, un número que no permite grupos homogéneos en cuanto al número de integrantes." (D4-1. 37-40)

"En los trabajos en grupos grandes dejé nuevamente que se agruparan libremente. Otra vez me equivoqué, porque se pusieron los niños más flojos y las niñas juntos, y los niños más fuertes en otro grupo. Dejé que comenzara la actividad y ellos comprobaron el desequilibrio que había" (D4-1. 70-76)

- Problemas por la mala utilización del espacio.

"La organización de la clase era demasiado compleja, lo cual ha producido algunos momentos de descontrol y desorden. Aunque estaba bien señalizada la tarea, no he podido evitar las aglomeraciones y retenciones en el circuito." (D4-1. 374-376)

El segundo problema de estudio hace referencia al tipo de diseño de investigación.

La utilización del estudio de casos, nos permite posicionarnos en el tipo de investigación que realizamos. Los objetivos de generalización en el ámbito educativo se hacen difíciles, dada la gran variabilidad de los contextos.

Con esta metodología los datos se transfieren dentro de contextos similares, actuando como guías para la comprensión de las situaciones de enseñanza.

Los objetivos positivistas de explicar, predecir y controlar se substituyen por el objetivo de comprender el fenómeno.

Este tipo de estudios tienen mayor trascendencia social y relevancia educativa, pues permite una mayor comprensión en profundidad de los hechos. La investigación se realiza desde dentro, analizando las perspectivas de los participantes.

El estudio de casos debe ser, según Marcelo (1991) :

- Integral.
- Particular.
- Representativo de la realidad.
- Participativo.
- Sujeto a negociación.
- Confidencial.
- Accesible.

- Pérdida de tiempo excesiva en la colocación o recogida del material.

" Debido a la dificultad del material hubo otro pequeño descontrol, ya que lo primero que había que ver era cuantos relojes había, y en su defecto cuantos relojes se podían utilizar." (D4-1. 458-462)

"Hoy la case se ha realizado fuera, en la pista, y ha sido algo engorroso la distribución del material, ya que eran muchas cosas que sacar." (D4-1. 541-544)

Todos los profesores con experiencia asumen la importancia de prever las contingencias organizativas, pero en el caso de los profesores en formación, la gran cantidad de estímulos a los que deben atender, les impide tener previstas estas circunstancias.

En las siguientes fases, este tema desaparecerá como preocupación para Andrés.

Los datos de las categorías de organización nos muestran la gran importancia que tuvieron en esta fase.

| | FASE 1 |
|-------------------------|--------|
| ORGANIZACION EN GENERAL | 4. % |
| AGRUPAMIENTOS | 2.3 % |
| MATERIAL | 1.7 % |
| ESPACIO | 1.1 % |
| TOTAL | 9.3 % |

En un segundo nivel de interés se sitúa la categoría de Temporalización (3.5%).

Otra característica común a los docentes sin experiencia es la gran preocupación por regular el ajuste de las tareas, de lo previsto a lo real.

Estos profesores piensan que una variable de eficacia puede ser conseguir este ajuste de previsiones, incluso creen que la clase ha funcionado mal si se cambia la planificación. Son

El diseño utilizado se adecua al modelo de toma de decisiones, siguiendo las tres fases propuestas por Martínez Bonafé (1987):

- Fase previa.
- Intervención.
- Análisis.

En tercer lugar, acercándonos al problema concreto de investigación, se hace necesario definir el modelo de formación de profesores que vamos a utilizar para el diseño del trabajo.

Siguiendo un orden cronológico, debemos comenzar por el entrenamiento docente del profesor, que recoge toda la trayectoria investigadora del Paradigma "Proceso - Producto", en donde los modelos de formación basados en programas de adquisición de destrezas o competencias docentes, han permitido la capacitación profesional de gran número de profesores.

Houston, citado por Marcelo (1) presentó en 1981 un informe acerca del status que estos programas, basados en las competencias, tenían en Estados Unidos, señalando " este enfoque se ha utilizado para educar a dentistas y médicos, enfermeras, ingenieros, profesores y administradores escolares".

El origen de este modelo parece concretarse en el movimiento de "Rendimiento de Cuentas", de evaluación de resultados docentes para la capacitación profesional de los profesores. Esta evaluación permitía valorar la rentabilidad de la inversión que la administración realizaba en la formación de los profesores.

Estos modelos de competencias tuvieron una clara influencia de la teoría conductista y de la teoría de sistemas.

El primer objetivo que se plantearon autores como Elam, Broudy, Borich, Short etc...era determinar cuales eran las competencias que un profesor necesitaba dominar para ser eficaz con sus alumnos, y conseguir que ellos alcanzasen unos elevados

excesivamente dependientes de la programación de la sesión, preocupándose por seguir fielmente lo previsto.

Esta característica común a otros docentes en formación, fue especialmente problemática para Andrés. La temporalización fue su principal preocupación, al menos cuantitativamente, especialmente las primeras sesiones.

"Me surgió otro problema, el tiempo. No se correspondía el tiempo que había previsto para cada actividad con el que duraba en realidad. Al principio no era un problema, ya que se compensaban los excesos con los defectos; pero a la larga me hizo perder la noción del tiempo, y tuve que saltarme algunos ejercicios." (D4-1. 55-62)

"Me falta control del tiempo. Se me echa el tiempo encima y aún me sobran ejercicios, los estiramientos, pero tengo que pasar lista y darles la salida, porque luego tienen otra clase." (D4-1. 153-156)

"Todavía no controlo bien la duración de la clase, empiezo tarde y se me echa el tiempo encima. Creo que a lo mejor planifico demasiadas actividades y no preveo los posibles retrasos en las explicaciones o aclaraciones de los ejercicios." (D4-1. 416-421)

La percepción del tiempo es sin duda muy subjetiva, pero el nivel de experiencia docente condiciona que se acierte o no en el ajuste. Los profesores en formación, deben atender a innumerables variables que no tienen automatizadas, a la vez que no prevén contingencias que retrasan la realización de las tareas, con lo que la sensación de que "Se me hecha el tiempo encima" se convierte casi en una persecución, en donde el tiempo actúa como juez implacable en la valoración de eficacia de la clase.

El resto de categorías de la Planificación no resultan interesantes. Las referencias genéricas a la planificación son bajas (2%), al igual que a los objetivos (1.7%), y por supuesto los contenidos (0.8%).

Otra categoría valorada con una intensidad media es la Tarea (3.5%). Las referencias descriptivas de las actividades realizadas, están equilibradas con las referencias analíticas a

niveles de aprendizaje.

El paradigma didáctico "Proceso - Producto", se caracteriza por buscar la correlación entre el proceso de enseñanza que el profesor lleva en la clase, con los resultados del aprendizaje obtenidos por sus alumnos, en las calificaciones escolares (producto).

Siguiendo esta premisa cuanto más eficaz sea el profesor, mejores resultados obtendrá, cuanto mejor sea su conducta en el aula, mejor será su producto de enseñanza. Esta hipótesis ha venido llenando de contenido los programas de formación de profesores en nuestro país. Los Trabajos de Villar Angulo (1978) han permitido constatar la eficacia de estos programas.

En el campo de la Educación Física las teorías han sido aplicadas siguiendo idéntico esquema. Anderson (1971), Rosenshine y Furst (1973), Cheffers (1978), Pieron (1978), Martinek (1982), Siedentop (1983), Delgado (1990) etc..., en Delgado Noguera (1990), han ido delimitando las destrezas docentes que los profesores deben dominar.

Es en la década de los sesenta cuando se toma conciencia de que para delimitar las destrezas docentes de los profesores, es necesario acudir a la utilización de la observación sistemática. Analizar lo que ocurre en el interior del aula es una de las posibilidades de obtener luz en la caja negra de la enseñanza.

El punto de partida de todas estas investigaciones es la observación del comportamiento real del profesor en el aula.

Los objetivos de toda investigación que sigue los presupuestos de este paradigma son:

1- Identificar patrones estables de comportamiento docente.

2- Correlacionar estos patrones estables con el rendimiento académico de los alumnos, buscando identificar las conductas más eficaces.

3- Elaborar programas de entrenamiento que permitan la adquisición de patrones de comportamiento docente eficaces.

la Adaptación de la Tarea (3.2%).

Un síntoma de avance en el pensamiento docente de Andrés es la aparición, al final del período, del interés por adaptar las tareas propuestas al nivel motriz de los alumnos. Inicialmente fue consciente de la diferencia existente entre las prácticas que él vivió como alumno del INEF, y las prácticas que él debe realizar con sus alumnos. Pese a todo, le resultaba difícil encontrar el nivel adecuado de realización de las tareas.

" Al principio me fue bastante bien, pero conforme iba pasando el tiempo la progresión de los ejercicios iba creciendo, creo que con demasiada rapidez. Para mí los ejercicios eran muy simples y sencillos, pero según los comentarios de los alumnos, y su actitud, creo que eran un poco difíciles." (D4-1. 582-588)

La dificultad de Andrés para conseguir esta adaptación venía determinada por varios factores:

- Desmotivación de los alumnos hacia la práctica física sistematizada.

- Deficiente nivel motriz del grupo por la ausencia de un repertorio mínimo de experiencias de movimiento.

- Faltad de previsión docente de los problemas de realización de las tareas.

De esta categoría lo más interesante fue el que Andrés se preocupara de lograr la adaptación, buscando tareas alternativas, lo cual reflejaba una preocupación más madura en su pensamiento docente.

El resto de categorías referidas a la tarea, como son la Estructuración (1.4%) o la Individualización (0.3%), no tuvieron presencia en esta fase, por lo que la capacidad de análisis de las tareas, de Andrés estaba por mejorar.

Las competencias docentes son el resultado de la observación sistemática de los patrones anteriormente reseñados, son pues comportamientos docentes observables. De este modo los programas de formación deben incluir, según Elam (1971), los siguientes componentes:

- Los profesores en prácticas conocen con anterioridad las competencias que tiene que demostrar.

- Se conocen previamente los criterios utilizados para evaluar las competencias.

- Para la evaluación de la adquisición de la competencia se utiliza la actuación como fuente principal de información.

- El progreso del profesor en prácticas durante el programa se determina mediante la demostración de la competencia.

La observación sistemática realizada por Delgado Noguera en su Tesis Doctoral (1990) ha permitido identificar patrones estables y eficaces de comportamiento docente, en el área de la Educación Física.

El programa de intervención que realizamos incorpora estas destrezas docentes, buscando, entre otros objetivos, que en la segunda fase del programa de formación, (en la que recibe un entrenamiento docente del supervisor), el sujeto alcance un nivel óptimo en cada una de las destrezas, y así pueda finalmente, con ayuda del compañero (tercera fase), y a través del análisis de la práctica, afirmar y asentar su comportamiento docente.

En todos los programas de entrenamiento docente propios de este paradigma la labor de supervisión la realiza siempre el experto, el profesor universitario, especialista en análisis de la práctica, el cual va modelando el comportamiento docente del futuro profesor. Para ello es frecuente utilizar laboratorios de Análisis de Enseñanza, en los que el visionado de la sesión es

| | FASE 1 |
|-------------------|--------|
| TAREA EN GENERAL | 3.5 % |
| ADAPTACION | 3.2 % |
| ESTRUCTURA | 1.4 % |
| INDIVIDUALIZACION | 0.3 % |

Entre las ausencias destacables debemos mencionar como no era frecuente la realización de Valoraciones generales sobre la sesión. El valor (0.8%) refleja su escasa preocupación. Las pocas veces que lo realizó fueron percibidas de forma negativa como fracasos.

"Creo que la clase del lunes me la he cargado. Lo creo porque el nivel de participación bajó mucho a partir de que echara a ese alumno." (D4-1. 363-365)

"Yo realmente estaba cabreado y me fui pensando que la clase había salido bastante mal." (D4-1. 781-783)

Las reflexiones de Andrés son bastante específicas, no suele realizar balances globales de la sesión, limitándose a comentar los problemas específicos, muy numerosos en esta fase.

Otra ausencia significativa ha sido la poca valoración de la categoría Motivación. El Interés de los alumnos (1.4%), y el interés del profesor por el Planteamiento de las tareas (1.7%)

En ambos casos las referencias han sido siempre negativas. Andrés se lamentaba de la falta de motivación general del grupo, por la carencia de experiencias previas de situaciones sistemáticas, en las clases de Educación Física.

Tampoco él se planteó como prioritario el mejorar la planificación de las tareas, para paliar esta carencia. La obligación de respetar el temario le hizo asumir la necesidad de dar Condición Física, buscando en el incremento del control sobre los alumnos la forma de propiciar la participación del grupo.

Este desinterés es contradictorio con la situación inicial, previa a las prácticas, donde Andrés mostró estar interesado



el principal instrumento de análisis. Trabajos de Joyce (1980), Villar Angulo (1981), Berliner (1985), etc..., han demostrado la eficacia de estos laboratorios en el modelamiento docente.

La supervisión de compañeros, el "coaching", tiene una tradición más reciente. Rudduck (1987), citado por Marcelo (1989), establece que el diálogo que se produce entre compañeros y profesores contribuye a romper el aislamiento. Neubert y Bratton en el 1987 hablan del coaching como el apoyo técnico proporcionado a los profesores en su lugar de trabajo. Villar Angulo matiza esta visión, definiendo que este modelo se basa en las retroacciones que el compañero realiza, como crítica constructiva, tras observar la demostración docente de su compañero. Otros trabajos de Schon, Erickson y Garmston, todos ellos en el 1987, muestran la eficacia de la ayuda del compañero para mantener y elevar los resultados de la supervisión del experto.

La figura del compañero como supervisor representa la principal novedad de esta investigación. Delgado Noguera ya había demostrado en Educación Física la eficacia de un entrenamiento docente discriminativo y alternativo, basado en la intervención del experto, y es través de este trabajo cuando se presenta una nueva aportación en nuestra materia, la utilización del compañero como supervisor en acción recíproca, sumada a la actuación del experto en una fase anterior.

La perspectiva de formación de profesores, basada en el paradigma del pensamiento de los profesores, introduce otros enfoques alternativos.

La investigación que presentamos ha utilizado un planteamiento mixto, aunque decantado hacia esta nueva perspectiva del profesor como sujeto reflexivo.

El paradigma del pensamiento de los profesores, se estructura en torno a dos premisas básicas, formuladas por Clark y Yinger (1979), y por Shavelson y Stern (1983), recogidas por Marcelo (1987) :

- El profesor es un sujeto reflexivo, racional, que toma decisiones, que emite juicios, tiene creencias, y genera rutinas

porque los alumnos estuvieran satisfechos y motivados en la clase. Parece ser que el cambio de intereses estuvo motivado por la dificultad para encontrar el clima de relaciones apropiado, de manera especial en cuanto a su actitud como docente.

Muy significativo es el bajo interés despertado por el Aprovechamiento del tiempo útil de práctica (1.1%). Las preocupaciones mostradas por la organización de la clase no están relacionadas con el interés de aprovechar el tiempo de práctica.

Los datos de la observación no corresponden con el nivel alcanzado por Andrés en esta categoría. La variable tiempo útil presenta unos valores medios, influenciados posiblemente por el interés en no dedicar mucho tiempo a la organización. Pero expresamente el interés por el tiempo útil no aparece hasta las fases siguientes.

La preocupación temporal de Andrés se centra más en el ajuste a lo previsto, que en el aprovechamiento real de lo realizado en clase.

Es muy significativo la ausencia casi total de la Calificación (0.3%), la principal protagonista de las fases siguientes.

Es cierto que en esta fase no ha tomado conciencia de su rol docente, y sobre todo en lo referente a la calificación de sus alumnos. Cuando alcanza a dimensionar que la fuerza del profesor está en la nota, su interés pasará a ser excesivo, como veremos en las siguientes fases.

En cuanto a las categorías de Clima del aula referidas al alumno, debemos comentar su ausencia de interés.

La preocupación por la Cooperación entre los alumnos es totalmente inexistente (0). El interés por la Autonomía (1.4%), y la Comunicación en el aula (2%) mínimos.

Esta situación refleja que Andrés apenas confiaba en sus alumnos durante esta fase. Su preocupación por el alto nivel de dependencia hacia el profesor era manifiesto.

El férreo control instaurado y la distante relación mantenida con el grupo, no propicio que estas variables fueran consideradas. El ambiente de relación fue inicialmente muy tenso.

propias de su desarrollo profesional.

- Los pensamientos del profesor guían y orientan su conducta.

El tipo de modelo de formación de profesores, propio de este paradigma mediacional, es el denominado por Zeichner y Liston (1987), modelo orientado a la indagación.

Se parte de que el docente es un técnico, pero que a la vez es un sujeto reflexivo, que debe tomar decisiones para adaptar a su contexto de actuación su conocimiento profesional. De tal modo que los programas competenciales únicamente resuelven una parte de la formación, el carácter técnico, que sin duda tienen los docentes.

Dentro de este modelo orientado a la indagación, surge la necesidad de adquirir una nueva competencia, la de ser capaces de analizar la práctica docente. Nuestro estudio recoge todas las anteriores, forjadas en el modelo de destrezas docentes, pero nos lleva a dar un paso más en la formación de los profesores, dada la necesidad de que los docentes analicen su propia práctica, y construyan de forma reflexiva su conocimiento práctico y profesional.

En este modelo, existe un término clave que conceptualiza las características del programa de formación, es el término "reflexión".

El trabajo de Tom (1985), recoge diferentes conceptualizaciones :

- Profesores controladores de sí mismos (Elliot).
- Profesores reflexivos (Zeichner).
- Profesor como investigador en la acción (Corey y Shumsky)
- Profesores como sujetos que resuelven problemas (Joyce)

" La gente estaba muy apagada...Los alumnos parecían que estaban en un campo de concentración, hacían la actividad porque no tenían más remedio." (D4-1. 19-25)

Estos datos contrastan con la gran importancia que tiene en esta fase la actitud del docente, dentro del clima del aula.

| | FASE 1 |
|------------------|--------|
| CLIMA EN GENERAL | 2.3 % |
| ACTITUD DOCENTE | 5.8 % |
| PERSONALIZACION | 0.3 % |
| COOPERACION | 0 |
| AUTONOMIA | 1.4 % |
| COMUNICACION | 2. % |

Por último vamos a comentar lo referido a la categoría Alumno, en la cual apenas se reparó en esta fase.

Como veíamos en lo referente al clima del aula, Andrés mantuvo una actitud muy distante con el grupo, con lo que su interés por el Aprendizaje fue totalmente nulo (0), al igual que por la aceptación de las Propuestas de los alumnos (1.4%)

El predominio casi exclusivo de los temas relativos al control y gestión de aula, impidieron la posibilidad de que las variables relativas al aprendizaje se manifestaran.

Al realizar el análisis de la Auto percepción docente debemos detenernos en el valor negativo tan alto que refleja su pensamiento docente. Andrés es de todos los compañeros de la investigación el que se muestra más descontento en el aula.

Los datos numéricos referidos a la auto percepción son concluyentes.

Valoración negativa (14.8%)

Valoración positiva (3.5%)

Diferencial (-11.3%)

En la actualidad el principal problema de estudio es concretar el contenido de la reflexión.

Los profesores no explicitan frecuentemente sus pensamientos. Se hace necesario rastrear en el pensamiento de los docentes, utilizando técnicas de investigación, como son las entrevistas, o los autoinformes, documentos personales en donde se narra biográficamente la reflexión sobre la práctica.

A partir del programa de Schon (1983) sobre la formación de profesionales reflexivos, surgen múltiples intentos de analizar la estructura de las reflexiones de los profesores.

En la presente investigación, nos apoyándonos en los tres niveles de reflexión propuestos por Van Manen (1975), basándose en el trabajo de Habermas sobre los intereses del conocimiento, y más tarde ratificados por Zeichner y Liston (1987), incorporándolos a sus programas de formación del profesorado:

- . Nivel técnico

- . Nivel práctico

- . Nivel crítico

Nuestra propuesta se concreta en tres niveles reflexivos:

1- NIVEL DESCRIPTIVO-

El profesor relata y narra lo que realiza en el aula, haciendo especial hincapié en describir la secuencia de actividades de la sesión. La implicación cognitiva es escasa, dado que no analiza los problemas, no realiza juicios, ni valoraciones. La explicitación, descripción de lo sucedido es el primer paso para la reflexión.

El diferencial máximo de los otros compañeros es de (-3.4%)

La tendencia de personalidad de Andrés a ser muy crítico consigo mismo, unida a la incomodidad a la que se ve sometido, por la necesidad de adoptar un actitud de relación distante, le llevan a realizar una gran cantidad de juicios negativos, predominando, en esta fase, una visión muy pesimista de la enseñanza.

Debido a su inseguridad en la asunción del rol docente, se refugia en un fuerte control y en un estilo de relación distante y autoritario. El tener que hacerlo, más por inseguridad que por convencimiento ideológico, le lleva a sentir gran insatisfacción por la situación vivida.

" Aún no estoy metido en el rol de profesor, porque no veo la forma de marcar la diferencia, la distancia, a menos que me ponga de mala leche con ellos, porque estoy más cercano, porque saben que estoy dando prácticas, y quizás, porque estoy más acostumbrado a dar clases de natación, como entrenador, que lo que haces es formar un grupo de amigos. Mis preocupaciones son fundamentalmente el control del tiempo, porque se va la hora en organización, también el control de la disciplina." (E4-2)

Entre los principales motivos de preocupación destacan:

- La dificultad de ajustar la temporalización prevista a la real.
- Los problemas disciplinarios y de control.
- La dificultad para encontrar la actitud docente más adecuada.
- La baja calidad de la información inicial.
- Los problemas organizativos, especialmente los referidos a la utilización del material.

2- NIVEL INTERPRETATIVO

El docente analiza los problemas del aula, indagando en las causas de los mismos. Es consciente de sus dilemas y limitaciones. Es un nivel reflexivo más avanzado, dado que está en condiciones de analizar técnicamente lo ocurrido en el aula, a la vez que descubrir las implicaciones sociales y personales de sus decisiones. El profesor conoce y comprende lo que ocurre en el aula.

3- NIVEL PROPOSITIVO

El profesor es capaz de prever las contingencias que pueden aparecer tras sus decisiones. Es capaz de planificar alternativas de intervención, de proponer estrategias didácticas para solucionar sus problemas. El docente es dueño de la dinámica del aula, dado que conoce el origen de los problemas, y es capaz, en función de su conocimiento práctico de intervenir en la acción.

La conexión que hablábamos en la introducción, entre formación inicial y formación permanente, se produce en este tercer nivel, a través del aprendizaje de la capacidad para:

- Conocer y comprender lo que ocurre en el aula.
- Elaborar estrategias personales de intervención docente.

El Conocimiento práctico es el tipo de "saber" que debe ir formándose a partir del análisis de la propia práctica, y que se deduce de la clasificación sobre los niveles de reflexión.

El último problema que debíamos afrontar era determinar desde qué perspectiva estudiaríamos la estructura del

Otra clara muestra de la inseguridad padecida por Andrés es la preocupación expresada por la presencia de las cámaras. Se sentía especialmente intimidado por los observadores y por la grabación, incluso cuando el curso estaba avanzado.

"Hoy me he dado cuenta de cómo me afecta, tanto la filmación de la clase, como el saberme observado... Yo estaba más nervioso que en otras ocasiones, ya que me sentía muy observado." (D4-1. 435-446)

En cuanto a las pequeñas satisfacciones recibidas destacan, las relativas a la participación de los alumnos, cuando consigue mayor concienciación en el grupo, de la importancia de la asignatura.

También es fuente de satisfacción el percibir que en algunas ocasiones el control y la organización de la clase han mejorado.

Las satisfacciones tienen en este caso menor significación, por el gran predominio de la percepción negativa, y porque esta valoración positiva es la más baja de todo el grupo de profesores sometidos a análisis.

conocimiento práctico, dado que como dijimos anteriormente nos posicionábamos en un modelo de formación orientado a la indagación, aunque recogiendo toda la experiencia de entrenamiento docente para la adquisición de destrezas de enseñanza.

La conceptualización del Conocimiento Práctico la entendemos desde seis pilares básicos :

- Es personal.
- Es particular, está contextualizado
- Parte desde la experiencia.
- Está ligado a la acción.
- Es adaptativo.
- Está cargado de ideología.

La investigación, definitivamente ha sido abordada desde la óptica biográfica, comentada por Medina (1989), que pretende estudiar la estructura y composición del conocimiento práctico de los profesores durante su formación inicial.

El estudio era claramente reactivo, puesto que, a la vez que contribuía a dar luz sobre el contenido de las reflexiones de los docentes, permitía desarrollar un programa de formación de profesores, en un marco de indagación y reflexión.

Por ello se decidió utilizar la técnica del estudio de casos, dado el carácter biográfico del enfoque investigativo, teniendo como objetivos básicos:

- Producir investigación "en la enseñanza", posibilitando la conexión teoría-práctica.

El análisis de los datos de la observación (ver anexo) lo iniciamos por las variables de Feedback.

El nivel del feedback total y el feedback correcto es similar. En ambos casos presenta unos valores muy bajos. Tan solo en una ocasión se supera el valor criterio, coincidiendo con una mayor concienciación de los alumnos por el aprendizaje, y una consiguiente liberación del profesor de la labor de control.

La correlación con los datos obtenidos en el análisis del pensamiento es muy alta. Las categorías relativas al aprendizaje como son las de intervención didáctica, entre ellas el feedback, y las categorías relativas a la tarea, presentan bajos niveles.

El predominio de las categorías de control ha dificultado la posibilidad de que el profesor se concentre en corregir a los alumnos, especialmente porque no se plantea que los alumnos puedan aprender, sino tan solo se preocupa por lograr el control.

En cuanto a la variable Tiempo útil de práctica los datos son significativamente mejores. La irregularidad es la nota característica, pero dentro de un nivel aceptable. En la mitad de las sesiones se supera el valor criterio, y en la otra mitad los datos están en el nivel inmediatamente inferior.

Desde el principio se preocupó por acortar las explicaciones, y reducir el tiempo dedicado a la organización, lo cual tuvo un claro reflejo en los valores obtenidos. El problema fue que el tiempo concedido al aprendizaje se producía dentro de un clima tenso y con un férreo control por parte del profesor, y en donde reinaba la desgana de algunos alumnos.

El caso de Andrés puede resultar engañoso si sólo apreciamos estos datos de observación de forma aislada, pero el análisis del diario nos ha permitido constatar que el clima de relaciones era incómodo para todos, y que si el alumno trabajaba, era porque el profesor estaba muy encima, con lo que el aprovechamiento del aprendizaje no era muy bueno. De ahí que en futuras investigaciones debamos utilizar no el valor de tiempo de práctica, sino el valor de tiempo de práctica exitosa.

- Desarrollar situaciones para formar profesores reflexivos, que puedan comenzar a ser conscientes de su conocimiento práctico, elaborado en contacto con su realidad docente.

Ambas perspectivas, producir conocimiento y formar profesores, han marcado el carácter biográfico de la investigación, realizada fundamentalmente, a partir del análisis de contenido de las reflexiones de los profesores, contenidas en sus diarios personales, e interpretadas según la teoría evolutiva de los intereses docentes de Veenman (1985) que concreta que "los problemas de los profesores sin experiencia pueden ser reconocidos como etapas de transición necesarias a lo largo del camino, hacia niveles más altos de actuación"

Entre los estudios de desarrollo de intereses recogidas por Veenman (1985) destacan las aportaciones de Fuller y Bown (1975) que proponen tres tipos de estadios de intereses característicos de los docentes:

1- Interés de supervivencia. Existe interés por el control de la clase, por ser evaluado positivamente por los alumnos, por percibirse con autoestima, etc...

2- Interés por la situación de enseñanza. Preocupación por los métodos, los materiales, el dominio de las habilidades del proceso de enseñanza-aprendizaje. En definitiva interés por los problemas del aula.

3- Interés por los alumnos. Preocupación por las necesidades, expectativas, características, nivel de participación de los alumnos. Interés por los procesos de aprendizaje y por la forma de relacionarse con ellos.

Lo más característico de esta aportación de Fuller es la creencia en el carácter evolutivo de estos intereses. La fase tercera únicamente aparece cuando se superan las anteriores.

En resumen la primera fase se caracteriza por :

- El fuerte predominio de una percepción negativa. Un diferencial de (-11.3%)

- La excesiva preocupación por los temas relativos al control y gestión de aula.

- La inseguridad mostrada por Andres en la asunción de su rol docente. De manera especial en lo referente a su actitud en el aula, contradictoria con su ideal pedagógico, que le ha llevado a esconderse tras un perfil distante y autoritario.

- La despreocupación por las variables de Feedback, lo cual se ve reflejado en el análisis temático y en los datos de la observación en el aula.

- La existencia de unos niveles medios de Tiempo útil, justificados en su gran preocupación por reducir el tiempo de organización y el de explicación de las tareas.

La autoestima, la percepción positiva sobre sí mismo es una premisa básica para el buen funcionamiento docente. El "Shock de la realidad" del cual hablan autores como Vonk (1983) condiciona el desarrollo posterior de la enseñanza.

Vonk determina dos etapas fundamentales en el ejercicio docente, durante el primer año de trabajo independiente:

1- PERIODO DE UMBRAL -

- Inseguridad.
- Sentimiento de soledad.
- Inadaptación al clima social de la escuela.
- Dificultades con el contenido de enseñanza.
- Problemas organizativos.
- Problemas de disciplina.
- Dificultades con la motivación y participación de los alumnos.

2- PERIODO DE MADURACION

- El profesor se acepta a sí mismo en su rol profesional.
- Disminuyen los problemas con los contenidos.
- Se experimenta otra forma de enseñar y otras maneras de organizar la enseñanza y las actividades de

4) ANALISIS DE LA SEGUNDA FASE DEL PROGRAMA

4-1 ANALISIS DEL PENSAMIENTO DOCENTE

Esta segunda fase se caracteriza, en su análisis temático, por la aparición de una categoría muy condicionante en el pensamiento docente de Andrés, hasta final de curso.

La calificación es desde la segunda mitad de este período el tema central de la actuación del profesor.

Se podría hablar de tres partes en este período.

La primera, continuación de la anterior, presenta el mismo contenido temático, especialmente por la dificultad de encontrar un estilo docente adecuado. La duración fue de cuatro sesiones.

La segunda parte corresponde a una clara mejoría en el clima del aula. Andrés está más seguro, los alumnos conocen mejor lo que deben realizar, y el clima de relación es más relajado. La duración fue de tres sesiones.

Por último la parte tercera comienza con la aparición de la calificación. Este tema se convierte en una obsesión para Andrés. Va a dedicar tres sesiones a valorar los aprendizajes motrices y conceptuales.

Esta separación en tres partes va a condicionar el análisis del contenido temático, pues los datos se superponen en las tres etapas.

Por encima de divisiones, la categoría Actitud del docente (10.3%) es la más valorada en este período. Durante la primera parte persisten los problemas, las inseguridades de la fase anterior, las dudas en la relación docente.

En la primera sesión Andrés pide disculpas al alumno al cual había expulsado el día anterior, al comprobar en el video que no fue el que desencadenó el conflicto. La actitud de Andrés es digna de resaltar y demuestra tener un talante de humildad y ética profesional.

En estas primeras sesiones los problemas disciplinarios permanecen, la actitud de Andrés sigue resultándole incómoda y

aprendizaje.

- Disminuye el empleo de medidas disciplinarias.
- Hay una aceptación de las peculiares características de cada grupo.

Griffioen (1980) añade al estadio evolutivo de Fuller otra nueva etapa:

- El interés por la escuela como organización, especialmente en cuanto a la relación con los compañeros, la dirección del centro, los padres, etc...

El diseño de investigación realizado en tres fases, a lo largo del período de prácticas, está justificado por este carácter evolutivo, y nos acerca a una nueva dimensión del conocimiento práctico de los profesores.

la eficacia docente continua siendo baja.

" Ya casi al final de la clase he optado por advertir al grupo que si veía a alguien hacer algo que no debieran o que yo no hubiera dicho, lo echaba de clase. A partir de entonces se calmó la situación, pero yo me sentía incómodo con esa nueva actitud por mi parte." (D4-2. 145-150)

El programa de supervisión se empieza a hacer notar, cuando en la tercera sesión Andrés confirma que ha cambiado de actitud. Deja las normas más claras, orienta mejor la realización de las tareas, consigue más eficacia docente.

Pese a todo no termina de sentirse satisfecho, en su interior se crea un conflicto entre la actitud que él reconoce conduce a una mayor eficacia docente y la insatisfacción que le produce el rol de profesor, cuando tiene que controlar la disciplina en el aula.

"Hoy se ha notado el cambio de actitud por mi parte en lo referente a aquello que tiene que ver con la tarea, así todo el grupo sabía lo que había que hacer, y lo hacía durante casi todo el tiempo que estaba estipulado, aunque creo que una de las razones de esto sea esa rigidez que he tenido que tomar en clase... Como consecuencia de ello, creo que va a salir un tiempo de práctica muy elevado, y un número de feedbacks generales y específicos muy altos. Creo que ha sido una clase muy eficaz, pero particularmente no termino de estar a gusto, quizá sea porque no termino de asumir ese papel tan rígido y tan directivo que tengo que imponer." (D4-2. 162-183)

Los avances conseguidos al comienzo de la supervisión no son estables, puesto que Andrés no llega a conseguir ese equilibrio necesario para sentirse satisfecho.

"Creo que no discrimino muy bien cuando puedo tener una actitud más permisiva, y cuando más rígida, ya que si me muestro más permisivo algunos lo mal interpretan y se me suben a las barbas, quizá sea que sólo se puede ser permisivo con cierta gente." (D4-2. 199-204)

2.2 - REVISION TEORICA

2.2.1 - MODELOS DE FORMACION DE PROFESORES

La Formación del profesorado es una de las áreas de estudio dentro de la investigación educativa que mayor desarrollo está teniendo en los últimos años.

La línea de investigación sobre formación del profesorado, no así el concepto, tiene una trayectoria relativamente reciente.

Gage en 1963 en el primer "Handbook of Research on Teaching" no incluía ningún apartado relativo a este tópico de investigación.

Peck y Tucker en el "Second Handbook of Research on Teaching", Travers (1983) dedican un capítulo a sintetizar los hallazgos en este tema.

Más recientemente Wittrock (1986) nos presenta, dentro de las aportaciones de la investigación cualitativa, un nuevo modelo de formación de profesores, al hilo de las nuevas corrientes del pensamiento del profesor. No obstante, y pese a las continuas referencias a este tópico, en este último texto del "Handbook of Research on Teaching" no se incluye ninguna revisión específica y monográfica sobre formación del profesorado.

Siguiendo con este último texto, Shulman (1986) en su exposición sobre el panorama de la investigación educativa establece una clara relación entre paradigmas de investigación educativa y modelos de formación del profesorado, comenzando por el ya clásico Proceso- Producto, al cual le correspondería un modelo de formación de profesorado basado en la adquisición de competencias, siendo el programa de formación su variable independiente.

Para entender la evolución de las líneas de investigación sobre formación del profesorado, debemos previamente conceptualizar lo que entendemos por formación del profesorado.

Marcelo (1989), sintetizando la opinión de varios autores propone una definición que compartimos.

En las siguientes sesiones parece que Andrés ha comenzado a encontrar ese equilibrio necesario para establecer un clima de aula más cordial.

" El ambiente en la clase creo que fue algo más distendido, pero centrado en la eficacia, en la actividad a realizar. Creo que el grupo ya admite las normas como algo esencial en el funcionamiento de la clase, y yo también admito más el rol del profesor en su papel de hacer cumplir las normas prefijadas para un buen funcionamiento, no sintiéndome tan a disgusto a la hora de hacerlas cumplir por entenderlas como algo necesario y beneficioso, y como según dice Fernando, no se ha de mantener una misma actitud durante toda la clase, sino que hay momentos en los que uno se puede mostrar más distendido que en otros, y al contrario." (D4-2. 279-290)

Es obvio que el control de las normas de funcionamiento es una tarea que forma parte de la responsabilidad de los docentes, y aunque resulte incómodo en algunas ocasiones, debe interesarnos implantarlas para el correcto funcionamiento de las clases. Esta exigencia en el control, no debe estar reñida con una actitud cordial y cercana a los alumnos.

Este principio fue el que se le intentó transmitir a Andrés en las sesiones de supervisión, siendo finalmente asumido, incorporándolo a su Conocimiento Práctico.

La situación de Andrés cambió a partir de este momento, empezó a tener seguridad en su papel como docente, pudiendo dedicar su atención a otras variables más interesantes.

El problema que tuvo el profesor, y que retrasó su mejora definitiva a la tercera fase, fue la aparición de la necesidad de la calificación.

La tercera parte de esta fase se caracterizó casi exclusivamente por los problemas relativos a la evaluación de los aprendizajes, y su posterior concreción en calificación numérica.

La categoría Calificación con una valoración de (6%) y la categoría Evaluación (4.3%) concentran todas sus referencias en esta tercera parte, que coincide con el final del segundo trimestre.

Andrés realiza una detallada exposición de la situación evaluativa, describiendo la forma de llevarla a cabo durante dos

"Es el proceso sistemático y organizado, mediante el cual los profesores - en formación o en ejercicio- se implican, individual o colectivamente, en un proceso formativo que de forma cíclica y reflexiva, propicie la adquisición de conocimientos, destrezas y disposiciones que contribuyan al desarrollo de su competencia profesional."

La evolución de los paradigmas de formación del profesorado sigue un desarrollo similar a los paradigmas de investigación didáctica.

García Alvarez (1987) realiza una clasificación en donde diferencia dos tipos de modelos:

- los tecnológicos.
- los humanistas.

La distinción se estructura entorno a la separación entre el "hacer" y el "ser".

Los modelos tecnológicos, enfocados hacia la actuación en el aula, se centran en el aprender a "hacer", e incluyen los modelos basados en:

- La microenseñanza.
- El análisis de la interacción en el aula.
- La supervisión clínica.
- La adquisición de competencias.

Los modelos humanistas, se centran en el "ser", en el profesor como persona que se desarrolla y se relaciona con los demás.

La aportación de Zeichner (1983) ha servido para clarificar los diversos planteamientos, derivados de la investigación en Educación, que se tenían sobre el modelo de profesor. La clasificación es más completa, definiendo cuatro modelos:

sesiones, y las razones de sus decisiones.

Hay varios hechos que le interesaban cumpliera esta evaluación, y que demuestran como su Conocimiento Práctico ya iba madurando.

- La clase de evaluación debe facilitar la práctica activa de todos los alumnos, permitiendo que todos estén en movimiento durante la sesión.

" He dividido la sesión en tres bloques... la razón de hacerlo así es que mientras esté observando a uno , los otros siguen realizando la actividad con una gran concentración" (D4-2. 337-345)

- La situación evaluativa no debe crear sensación de tensión en los alumnos, ni parecer una situación de examen tradicional.

"Este día sí tenían ellos más conciencia de que era un examen práctico, a pesar de que eran las mismas actividades y organización que el día anterior." (D4-2. 383-386)

- El objetivo es que todos los alumnos superen los niveles mínimos, otorgando múltiples oportunidades para ello a lo largo de varias sesiones.

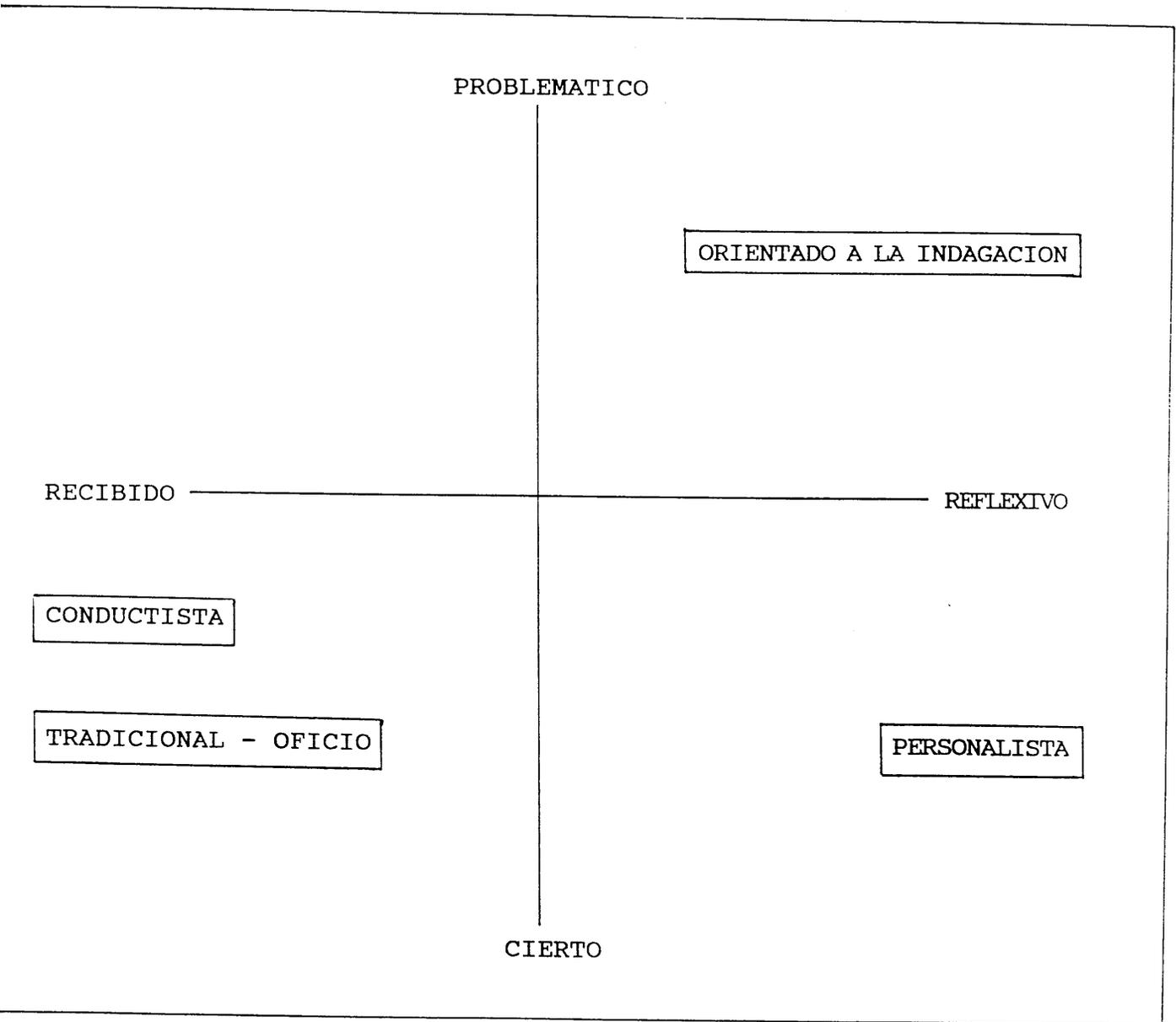
"El primer día había puesto al comienzo de la clase unas listas con los errores más graves que tenía cada uno...Creo que fue una acción muy acertada, ya que sirvió para que la mayoría de los alumnos corrigiera al menos la mitad de los errores que cometían" (D4-2. 373-382)

La categoría Disciplina (4.9%) sigue siendo tema de interés para Andrés. La tercera posición en orden de importancia confirman cómo todavía permanecen en su pensamiento la preocupación por las normas del aula.

Lo más interesante de esta fase es el hecho de que el cambio de actitud docente desencadena una visión positiva hacia este tópico. Andrés consiguió el control disciplinario en numerosas ocasiones, alcanzando satisfacción por su dominio.

- El modelo competencial
- El modelo tradicional.
- El modelo personalista.
- El modelo orientado a la indagación.

Esquema de Zeichner (1983)



"El ambiente de la clase creo que fue más distendido, pero centrado en la eficacia, en la actividad a realizar. Creo que el grupo ya admite las normas como algo esencial en el funcionamiento de la clase." (D4-2. 275-280)

Esta categoría, con el cambio de actitud docente, ha dejado de ser una preocupación.

Con relación a la fase anterior ha habido una evolución significativa en la categoría de Control - Gestión de aula , en donde las otras categorías son poco valoradas.

| | FASE 1 | FASE 2 |
|---------------------|--------|--------|
| CONTROL EN GENERAL | 3.5 % | 0.5 % |
| DISCIPLINA | 6.4 % | 4.9 % |
| CONDUCTA DISRUPTIVA | 4. % | 1.6 % |

El Clima del aula ocupa un protagonismo mayor en esta fase. La valoración del clima en general es de (4.3%), lo que unido a la categoría actitud del docente, sitúa al Clima del aula como el tema más importante de este período, superando al tema del Control.

La realidad es que el cambio de actitud docente ha desencadenado una modificación sustancial en el perfil del aula, el Clima sin duda se ha suavizado.

"Creo que vista la clase desde fuera ha sido bastante atractiva y organizada, se veía una buena dinámica." (D4-2. 249-251)

Todavía hay un tema pendiente que está sin solución y es el desinterés mostrado por Andrés por las variables alumno dentro del clima del aula. Así tenemos que el interés por la Cooperación es inexistente (0), la Autonomía (0.5%), meramente testimonial, y la comunicación entre los alumnos (1.6%), muy baja.

Esta situación define a un profesor más preocupado por su

I- MODELO COMPETENCIAL

Este modelo de formación de profesores parte de la epistemología positivista, y surge dentro del desarrollo de la psicología conductista.

Las causas que determinan su aparición son, según Taylor (1978), citado por Villar Angulo (1990):

- Influencia conductista, que centra el estudio de la enseñanza en la mejora de la conducta del profesor en el aula.

- Insatisfacción de los docentes por la formación recibida, eminentemente teórica. Se demanda un cambio desde el "saber", al "saber hacer".

- Las demandas sociales basadas en el "Rendimiento de cuentas" , que analizan la rentabilidad del dinero invertido en Educación. La necesidad de crear un referente que mida la eficacia de la formación recibida por los profesores, condicionó el nacimiento de este modelo basado en la adquisición de destrezas docentes.

Los componentes del programa de adquisición de competencias (C.B.T.E.) son, según Elam (1971) los siguientes:

- a) Los estudiantes conocen anticipadamente las competencias que tienen que demostrar.

- b) Se conocen con anterioridad los criterios utilizados para evaluar las competencias.

- c) La actuación práctica es la fuente de evaluación de la competencia adquirida.

- d) El progreso del estudiante en el programa se establece mediante el grado de dominio de las competencias programadas.

actitud con relación al grupo, que del propio grupo, en cuanto a los beneficios educativos que pudieran derivarse de su influencia docente.

Andrés está más pendiente de si mismo, en cuanto a su seguridad como profesor, que de lograr mejoras en la comunicación entre los propios alumnos.

| | FASE 1 | FASE 2 |
|------------------|--------|--------|
| CLIMA EN GENERAL | 2.3 % | 4.3 % |
| ACTITUD DOCENTE | 5.8 % | 10.3 % |
| PERSONALIZACION | 0.3 % | 1.1 % |
| COOPERACION | 0 | 0 |
| AUTONOMIA | 1.4 % | 0.5 % |
| COMUNICACION | 2. % | 1.6 % |

En el siguiente nivel de importancia podemos situar las categorías de Intervención didáctica. Comenzando con la Información inicial de la tarea debemos comentar que ha mejorado ostensiblemente la visión tan negativa de la fase anterior. Andrés no va a establecer ninguna sola referencia negativa en esta fase, tampoco positivas. Sus referencias son relativas a la descripción del contenido de las explicaciones o del contexto en que se realizan.

"Nos pusimos a realizar las actividades, di una explicación general, y luego iba por los grupos dando información técnica y otra adicional (feedback). Más o menos creo que estuvo bastante bien." (D4-2. 32-36)

En cuanto a la categoría Feedback se produce un cambio cualitativo interesante. La valoración pasa de ser testimonial (0.3%) a ser importante (3.2%).

Nuevamente la raíz de la mejora debemos situarla en el cambio de actitud del docente.

Es necesario constatar como el estilo docente condiciona todas las variables didácticas. En este caso un cambio en el

El problema se establece en el momento de confeccionar la lista de competencias. Cada Universidad establece una lista diferente, que van desde las 12 de la Universidad de Georgia, a las 34 de la Universidad de Houston. Se trata de incluir en los programas de formación del profesorado un número que nos permita racionalizar el análisis y el entrenamiento.

Las fuentes para obtener las competencias son variadas, proceden de:

- El análisis de las tareas. Se trata de identificar un perfil profesional, después de analizar las capacidades necesarias para el desempeño de la labor docente. Serían estudios en la línea presagio-producto.

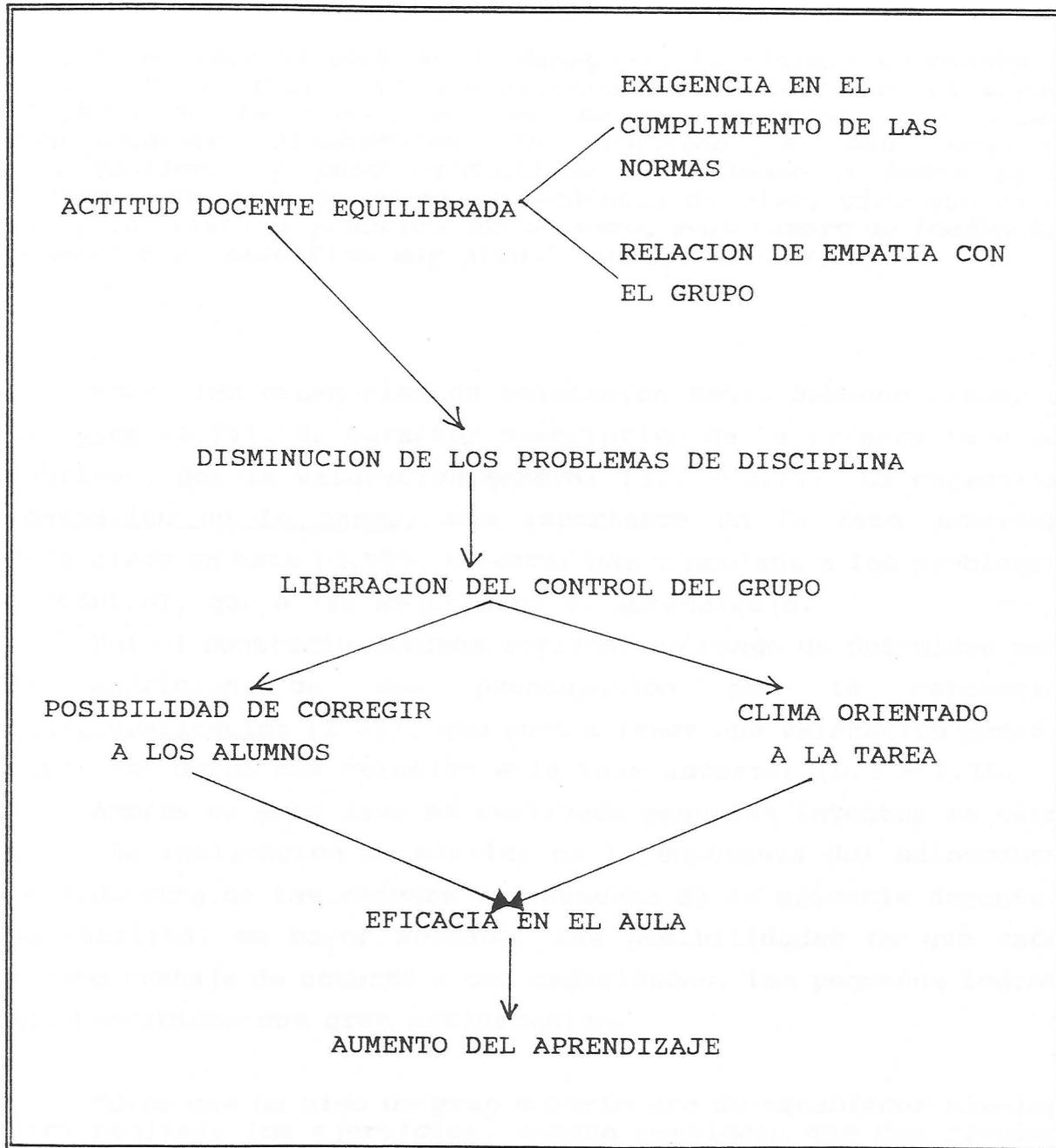
- Los constructos teóricos sobre la definición de eficacia docente. Estudios muy sistematizados como el del Consejo de Formación del Profesorado de Florida, que en 1975, y tras amplias revisiones llegó a establecer 23 competencias genéricas agrupadas en torno a cinco categorías importantes:

- . Destrezas de comunicación.
- . Conocimientos básicos.
- . Destrezas técnicas.
- . Destrezas administrativas.
- . Destrezas interpersonales.

-Las investigaciones en la línea Proceso-Producto. Parten del estudio correlativo entre la conducta del profesor y los resultados de los alumnos. El establecimiento de estas relaciones empíricas lleva a determinar como eficaces las destrezas docentes que mayor aprendizaje producen, entendiendo este valor de

estilo de relaciones con los alumnos propicia el cambio en la panorámica general del aula.

Para entender más fácilmente la relación que se establece entre estas dos variables feedback y actitud del docente, acudiremos al siguiente esquema:



Cuadro 1

aprendizaje, en términos de rendimiento académico.

Si entendemos la formación como un sistema tecnológico, que pretende alcanzar objetivos definidos en términos de conductas observables, que el futuro profesor conoce de antemano, debemos asumir el carácter individual del programa de formación. Para ello se diseñaron módulos instructivos que incluían la existencia de :

- Una información de la competencia a lograr.
- La formulación de objetivos de forma operativa.
- La posibilidad de establecer el nivel de partida.
- La posibilidad de evaluar los logros, definidos en la consecución de la conducta estimada.

Marcelo (1989) establece los tipos de competencias propios de estos programas.

1- Competencias de conocimiento - Están ligadas al conocimiento académico, incluyendo especialmente el conocimiento de la materia de enseñanza, los fundamentos psicopedagógicos, y las estrategias didácticas.

2- Competencias de actuación - Están referidas al dominio de la conducta docente, el "saber hacer" incluyen todas las competencias interactivas, como son la gestión de aula, la corrección, la explicación de las tareas, etc...

3- Competencias de consecuencias - Son las capacidades para conseguir resultados de aprendizaje en el alumno, para ser eficaz en el aula.

Es necesario constatar como el cambio en la concepción del Feedback, se concreta por un cambio en la percepción de satisfacción del mismo.

Andrés reconoce lograr éxito con la impartición del feedback, incrementando su satisfacción por la situación del aula.

"A algunos alumnos no le desagrada la rigidez en cuanto a mi actitud en clase, ya que parecen darse cuenta de la mayor eficacia de la clase, ya que así yo no tengo que estar continuamente llamándoles la atención a los sujetos problemáticos, y puedo dedicarles más tiempo a todos para corregir sus errores. Como consecuencia de ello, creo que va a salir un tiempo de práctica muy elevado, y un número de feedbacks generales y específico muy alto." (D4-2. 169-178)

Entre las categorías de valoración media debemos situar a la Tarea (2.7%). El carácter descriptivo de la primera fase se mantiene, por la valoración general (3.5 - 2.7%). La categoría Adaptación de la tarea, tan importante en la fase anterior desaparece en esta (0.5%), al estar más vinculada a los problemas de control, que a las mejoras en el aprendizaje.

Por el contrario debemos reflejar un rasgo de optimismo por la aparición de una preocupación por la categoría Individualización (2.1%), que pese a tener una valoración media, eleva sus datos con relación a la fase anterior (0.3 - 2.1%)

Andrés en esta fase ha realizado pequeños intentos en este tema. La realización de niveles en la enseñanza del baloncesto ha sido otra de las razones del aumento de la eficacia docente. Se facilita, en mayor medida, las posibilidades de que cada alumno trabaje de acuerdo a sus capacidades. Los pequeños logros son percibidos con gran satisfacción.

"Creo que ha sido un gran acierto eso de establecer niveles para realizar los ejercicios, aunque considero que dos niveles son insuficientes y debería establecer un tercero para aquellos alumnos que están en una situación intermedia." (D4-2. 184-189)

En el ámbito de la Educación Física y el Deporte este modelo ha tenido especial relevancia, y tradición en la confección de programas de formación del profesorado, Boehm (1974), Darst (1974), Hamilton (1974), Shute y Dodds (1985), (en Delgado 1990)

Los profesores Siedentop (1981), y Pieron (1977), han sido los principales impulsores del modelo competencial en la formación de profesores de Educación Física. Sus programas tratan de identificar competencias en profesores eficaces, que correlacionan con niveles óptimos de aprendizaje. Entre las competencias docentes más significativas que había que fomentar destacan:

- Aumentar la frecuencia de feedbacks.
 - Disminuir las interacciones negativas entre profesor y alumnos.
 - Aumentar la frecuencia de interacciones positivas.
 - Reducir el tiempo empleado en la organización de la clase.
- (Delgado 1990)

La propuesta de Siedentop, se liga con las investigaciones de Pieron sobre profesores expertos que se resume en dos áreas de trabajo en la enseñanza de destrezas docentes específicas de la Educación Física:

- La capacidad para proporcionar feedback específico a los alumnos.
- La capacidad para propiciar altos niveles de tiempo de aprendizaje motriz.

La individualización en Educación Física representa el último nivel de eficacia docente, propio de profesores muy experimentados. Este tópico tan difícil de lograr, no forma parte del Conocimiento Práctico de Andrés, ni de ninguno de sus compañeros. Las condiciones en las que se imparte la Educación Física en los centros educativos no facilita la consecución de esta categoría, en una materia en donde las diferencias individuales son muy evidentes, y por tanto sería más necesario su cumplimiento.

En el caso de los profesores en formación, protagonistas de la investigación, ninguna de las dos premisas se cumple. Ni las condiciones contextuales son las más adecuadas, ni su nivel de experiencia les permite prestar atención a este tópico.

La categoría Organización (2.7%) refleja un perfil bastante diferente. La mejora en el control de la clase ha permitido mejorar la eficacia en el aula, lo que ha venido acompañado de la aceptación de las normas, y por tanto de una mayor concienciación por parte de todos, de la necesidad de emplear poco tiempo en los agrupamientos o en la colocación del material.

Desaparece la preocupación y la percepción de fracaso sobre las categorías agrupamientos, aprovechamiento del espacio, y distribución del material. No hay ninguna referencia negativa en esta fase, siendo el docente capaz de controlar las rutinas organizativas, necesarias para la mayor eficacia en el aula.

Una categoría que ha experimentado ligera mejoría, pero que todavía se mantiene en unos niveles intermedios, es la Motivación.

El Planteamiento de las tareas (2.7%) busca durante esta fase que las actividades motiven más a los alumnos, especialmente para incrementar los niveles de práctica extraescolar.

El Interés de los alumnos sigue sin ser un tema objeto de atención para Andrés (0), con lo que se confirma que el profesor ha asumido la necesidad de motivarlos de forma extrínseca, con una mejor definición de las tareas y un control más rígido de la actividad, pero sin cuestionarse el cambio de las tareas. Parece como si tuviera claro que el problema no está en el tipo de tareas, sino en la dinámica de relación profesor-grupo.

II- MODELO TRADICIONAL

La formación se concibe como un proceso de adquisición de un oficio, en la cual se hace necesario tener el referente de un maestro.

La formación se realiza a través de ensayos y errores, y está ligada estrechamente a la práctica.

En este modelo las prácticas didácticas, adquieren especial relevancia. Los profesores en formación son asignados a un profesor-tutor en ejercicio, que va guiando a través del modelado, la actuación del futuro docente.

Este modelo tradicional es el que ha venido realizándose en los centros de formación del profesorado, que enviaban a sus alumnos a las prácticas, desentendiéndose de ellos, confiando que la labor del tutor iba a ser suficiente.

Este modelo no se estructura en torno al análisis de enseñanza, sino que se basa en el aprendizaje por modelamiento. El profesor en formación se enfrenta a la práctica, guiado por el modelo que le presenta el maestro.

Desde esta perspectiva se hace difícil experimentar nuevas formas de enseñanza, y planteamientos alternativos metodológicos, de contenidos, o de relación con los alumnos.

La responsabilidad del "práctico" está limitada a la concepción formativa que tenga el tutor asignado, adoptando, frecuentemente, un papel exclusivamente de ayudante.

Los problemas que arrastra este modelo se determinan por el reduccionismo de la experiencia de formación, al tener una única visión de la enseñanza, y la excesiva polarización en "el saber hacer".

Los estudios sobre profesores expertos se enmarcan dentro de este modelo.

La baja consideración de la asignatura puede ser que explique el bajo interés mostrado por los alumnos durante todo el curso.

" Me cuesta bastante motivarlos para que realicen práctica extraescolar acerca de la materia, y pienso que igual que se estudia un examen, o se dan clases particulares, para dar un nivel cognoscitivo en cualquier área, en Educación Física si no se da un nivel, creo que deben darse unas prácticas adicionales."
(D4-2. 325-331)

En cuanto a la Participación , categoría directamente relacionada con la anterior, se produce un retroceso en el interés. en la Participación en general se pasa de (5.5 - 2.1%). Pero lo más significativo de todo es que se mantiene la satisfacción por la correcta participación en las clases eficaces. La única explicación que encontramos a este retroceso es la atención mostrada por Andrés hacia otros temas pendientes, dejando a un lado aquellos, que como la participación, ya estaban resueltos.

En cuanto a la categoría Aprovechamiento del tiempo de práctica (2.1%), se produce un ligero incremento, pero no significativo, que contrasta con la mejora ostensible experimentada en su conducta docente. Es destacable que las referencias a este tópico son todas positivas, mostrando satisfacción cuando el tiempo útil es alto.

"Creo que ha sido una clase muy eficaz...Como consecuencia de ello, creo que va a salir un tiempo de práctica muy elevado."
(D4-2. 176-179)

Un tema especialmente significativo, por ser fuente de continua preocupación durante la fase primera, es el de la Temporalización (0) Es interesante como después de ser la principal causa de malestar docente en la fase anterior, al menos cuantitativamente, en esta fase no aparece ni una sola mención, considerándose que el problema ha desaparecido.

III- MODELO PERSONALISTA

Este modelo encuadrado en los postulados de la fenomenología, está considerado como humanista, en tanto que concibe la formación como un proceso de realización personal, antes que profesional.

El principal referente del programa de formación es el autoconcepto, el "sí mismo". La autopercepción docente define el nivel de satisfacción por la enseñanza, y por tanto condiciona la actuación del profesor en el aula.

El programa de formación se diseña para dar solución a los problemas de los profesores en prácticas, tratando especialmente de superar el "choque con la realidad".

El trabajo de Fuller (1973) en la Universidad de Texas presenta un programa personalista para dar solución individual a los problemas durante las prácticas de enseñanza.

El carácter técnico de la formación queda en un segundo plano, predominando el sistema de creencias, y la forma en la que el docente percibe su propia práctica. El concepto de profesor eficaz, se substituye por el de profesor satisfecho.

El proceso de formación no es un proceso de adquisición de destrezas, sino de autodescubrimiento.

En este modelo se hace especial hincapié en la autopercepción docente, buscando en los programas de formación, que el profesor alcance con prontitud un alto nivel de satisfacción, que le permita resolver sus dilemas, y alcanzar gratificación por su trabajo.

Las preocupaciones técnicas de la enseñanza sólo aparecen cuando el profesor ha solucionado sus problemas de supervivencia, concretados en la capacidad para controlar el grupo, y en el interés por agradar a sus alumnos, y por tanto ser aceptado por la clase.

Por tanto se concibe la formación docente, como un proceso evolutivo, en el cual deben cubrirse determinadas etapas, la primera de ellas con especial protagonismo de la dimensión personal.

Este tópico tan frecuente en las primeras sesiones, en los profesores en formación, confirma que desaparece por sí sólo, sin ser necesario ninguna ayuda externa. La percepción del tiempo es una variable muy personal, y que está en función de como el docente controle la situación de enseñanza. Durante el programa de supervisión nos limitamos a desdramatizar las sesiones en donde la planificación se había modificado, debido a la dificultad de ajuste a lo real, haciendo especial hincapié en que el cumplimiento de lo previsto no es una variable de eficacia.

Las categorías referidas al Alumno siguen estando abandonadas. Las referencias al Aprendizaje (1.6%) siguen siendo escasas, aunque sí es cierto que cuando éstas aparecen, son positivas. La única preocupación que queda sobre este tema es que sólo cuando aparece vinculada a la calificación, Andrés lo percibe como importante, y no tanto por el valor que tiene el aprendizaje en sí mismo.

Finalmente es interesante comentar las referencias de Andrés en su diario, a las aportaciones del programa de supervisión, comentando las ideas proporcionadas por el supervisor y que le habían servido para orientar mejor los problemas. Entre estas referencias debemos destacar las relativas a la actitud que debe adoptar el docente con relación a la exigencia en el cumplimiento de las normas de funcionamiento, a la vez que el mantenimiento de un clima de relación cercano, y afectivo con los alumnos.

En el análisis de la autopercepción, la valoración es positiva, por varias razones.

1- Se ha invertido la tendencia negativa de la fase anterior. El diferencial es ligeramente positivo (+0.5%)

2- Se ha frenado considerablemente la perspectiva negativa, bajando los niveles hasta la mitad de la fase anterior (14.8 - 7.6%)

3- Se ha producido un ascenso significativo de las satisfacciones en la enseñanza, el segundo en importancia, de los

reflexión permite generar relaciones entre pensamiento y acción.

2- La reflexión no es un ejercicio individual de pensamiento, sino que presupone conexiones sociales.

3- La reflexión no es independiente de los valores, ni neutral, expresa los intereses particulares y culturales del contexto en el que se desarrolla.

4- La reflexión es un instrumento de reproducción o bien de transformación de la estructura social.

5- La reflexión es una práctica para poder reconstruir la vida social, al posibilitar la participación activa en la toma de decisiones.

La teoría crítica de la enseñanza está detrás de este modelo reflexivo.

Los programas de formación basados en la orientación, se encuentran con el dilema de dar contenido a la reflexión.

La reflexión tiene un desarrollo reciente como objeto de estudio, y todos los novedosos programas de formación del profesorado incluyen actividades que desarrollan esta capacidad.

Uno de los autores más representativos, Schon (1983), diseña un programa para formar profesionales reflexivos, entre los que aparecen los docentes, proponiendo como concreción de la capacidad reflexiva, la capacidad de analizar la propia actividad docente, de producir conocimiento práctico, de reflexionar en la acción.

La capacidad para juzgar nuestra propia enseñanza, está en el centro del programa de formación. Todas las actividades de formación deben ir encaminadas a que el docente explicita, de forma oral o escrita sus ideas, creencias, juicios.

Este proceso de explicitación del pensamiento es el que, y a través del intercambio profesional con otros docentes, va a permitir su desarrollo profesional. Por tanto el ejercicio de la reflexión implica hacer explícito el pensamiento docente.

compañeros.

A pesar de todo la percepción es todavía equilibrada, el diferencial es muy escaso, con lo que la satisfacción por la eficacia del programa todavía no debe ser total. La autopercepción ha experimentado un avance, pero los datos aún deben mejorar para dar por finalizada la intervención.

La valoración de la autopercepción que realiza Andrés confirma el comentario antes mencionado, a pesar de las mejoras, no se siente del todo satisfecho.

"Las aportaciones de la supervisión se han centrado en conseguir hacer realmente las clases eficaces, en tener un buen control, y en notar la importancia de la organización..., pero a cambio he tenido que adoptar unos roles que a mí no me gustan, o que yo nunca he asimilado; me ha costado trabajo y hay veces que lo haces a disgusto, no disfruto tanto en las clases a pesar de que son más efectivas, más eficaces. " (E4-3)

En cuanto a las satisfacciones de esta fase se amplía el espectro temático, destacando las logradas por:

- La mejora resultante del cambio en la actitud docente.
- La mejora en el clima de trabajo en el aula.
- La mejora en la valoración general de la clase.
- El incremento del feedback en algunas sesiones.
- La disminución de los problemas disciplinarios.

En cuanto a los motivos, todavía existentes, de malestar e insatisfacción destacan:

- La falta de seguridad en la actitud docente mostrada en el aula.

El siguiente paso en el estudio de la reflexión lo realizan Pollard y Tann (1987), citados por Marcelo (1989), al definir el contenido de la reflexión, definiendo las destrezas necesarias para llevar a cabo una enseñanza reflexiva:

- Empíricas - Conocer lo que ocurre en el aula, a través de la descripción de los hechos.

- Analíticas- interpretar los datos descriptivos, para construir conocimiento práctico.

- Evaluativas - emitir juicios valorativos.

- Estratégicas - planificar estrategias de intervención en la acción, que permitan prever la anticipación de las decisiones.

- Prácticas - relacionar el análisis conceptual y la práctica educativa, buscando la fundamentación teórica desde el conocimiento de la práctica.

- De comunicación - Compartir conocimiento a través de la explicitación de las reflexiones.

Siguiendo en esta línea de dar contenido a la reflexión, Zeichner y Liston (1987), recogiendo la inicial distinción de Habermas sobre los niveles del conocimiento, establecen tres niveles de reflexión:

- 1- Nivel técnico. Implica el análisis de las acciones manifiestas, de nuestra actuación en el aula.

- 2- Nivel práctico. Implica la planificación de lo que vamos a realizar ,sobre la base de la reflexión sobre lo que se ha hecho.

- 3- Nivel Crítico . Aparecen las valoraciones éticas, el

- El malestar por la necesidad de asumir un papel de control disciplinario, contrario a su inicial ideal pedagógico.

- La dificultad por conseguir hábitos de práctica extraescolar, que puedan cubrir las carencias motrices de los alumnos.

análisis de las repercusiones contextuales de nuestra actuación.

Los niveles de reflexión propuestos parten de la clasificación de Van Mannen (1986), citado por Marcelo (1987) , que trata de acercar la teoría a la práctica a partir del recorrido por tres etapas:

- Racionalidad técnica.
- Acción práctica.
- Reflexión crítica.

En resumen, todos los trabajos realizados dentro de este modelo se caracterizan por incorporar situaciones de reflexión a la formación del profesorado, en donde se cuestionen aspectos de la enseñanza, asumidos, generalmente, como válidos.

Se concibe la enseñanza como **"una actividad de encuentro socio-constructivo entre los agentes intervinientes: Profesores, alumnos, y padres."** , Medina (1989)

4-2 ANALISIS DE LA CONDUCTA DOCENTE

El análisis de los datos de la observación de la conducta en el aula (ver anexo), confirman la eficacia del programa de supervisión, especialmente en la variable más importante, el tiempo útil.

La variable Tiempo útil, supera en todas las sesiones el criterio establecido, logrando en el final de esta segunda fase, alcanzar el nivel máximo.

Los cambios experimentados en la actitud del docente, han tenido un claro reflejo en la eficacia de la clase, que se ve plasmada en los niveles de tiempo útil logrados.

La menor pérdida de tiempo en la organización, por la utilización de rutinas eficaces, y el mayor control en el aula, han permitido elevar considerablemente esta variable. Los valores medios han reflejado una ganancia de hasta un 20% del tiempo de practica (61 - 80%). Si consideramos que el nivel de Andrés era medio, en la fase anterior, esta ganancia debe ser más valorada.

En cuanto a las variables de Feedback, se produce un incremento significativo, tanto en el feedback total, como correcto.

En este caso, aun considerando la ganancia, no podemos estar del todo satisfechos porque los datos sólo permiten superar el criterio en una sesión.

El nivel inicial en estas categorías era muy bajo. En el feedback total se han elevado los niveles medios de (41 - 56), y en el feedback correcto de (28 - 46).

La influencia de la supervisión ha sido importante, pero no suficiente para lograr los niveles deseados, tendremos que esperar a la tercera fase, en donde el efecto acumulativo de la acción del supervisor, permita con la acción de supervisión del compañero, superar finalmente el criterio.

Un adelanto de esta mejora se observa en los valores de la línea base-2, en donde en las dos sesiones se supera el criterio.

Las mejoras percibidas en estas variables se corresponden

2.2.2 - PROGRAMAS DE FORMACION INICIAL DEL PROFESORADO

Nuestro estudio se realiza dentro de una institución de formación inicial, por lo que parece lógico que revisemos el contenido de los programas formativos, tanto en el ámbito general, como en el de la formación de docentes de Educación Física.

La formación inicial del profesorado se lleva a cabo dentro de instituciones específicas de formación como son las Escuelas Universitarias de Formación del Profesorado, las Facultades de Pedagogía, y las Facultades, que preparan a profesores de Enseñanza Secundaria para impartir una materia específica, como es el caso de la Facultad de Ciencias de la Actividad Física y el Deporte.

Los curriculum formativos de cada uno de estos centros incluyen , dentro de la formación académica diversos componentes. así tenemos:

- . Contenidos científicos
- . Disciplinas de fundamentación profesional
- . Práctica docente

(Gimeno y Fernández 1980)

- . Conocimiento especializado
- . Conocimiento pedagógico
- . Adquisición de destrezas
- . Construcción de sí mismo

(Synder y Anderson 1980)

- . Educación general
- . Especialidad académica
- . Dominio genérico de enseñanza
- . Aprendizajes pedagógicos específicos
- . Educación pre-profesional

(Denemark y Nutter 1984)

igualmente con un cambio en la actitud docente, la cual permite una liberación de la función de control, y por tanto, la posibilidad de centrarse en la corrección de las tareas, como ha sido expresado en el diario de prácticas.

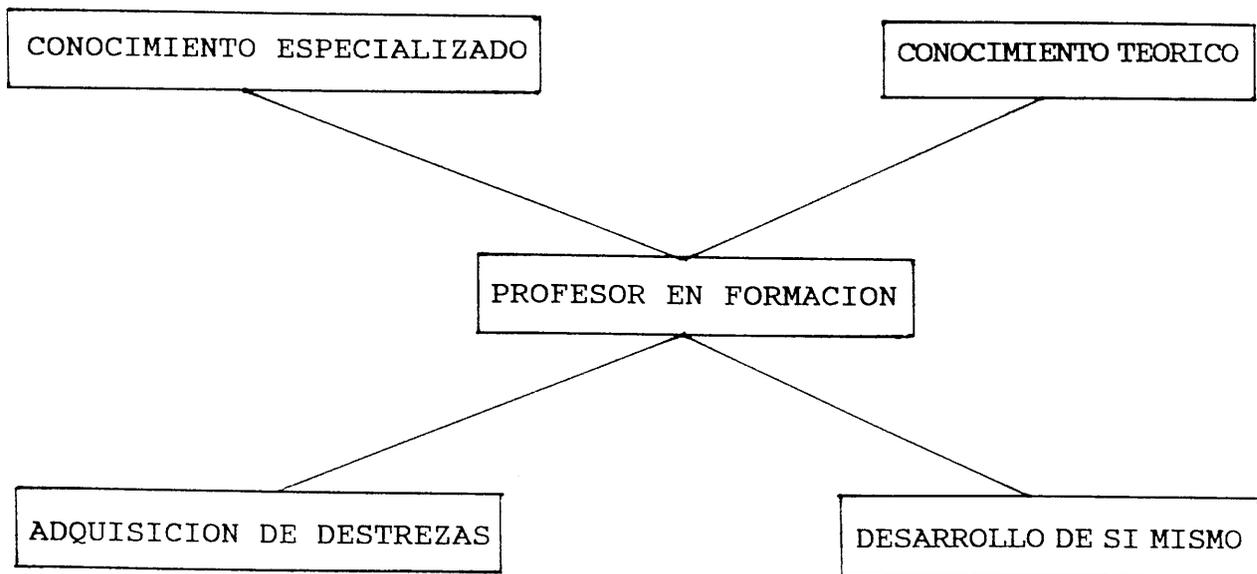
Marín Ibañez (1980) utilizando una encuesta llevada a cabo en 25 países establece que el curriculum de la formación del profesorado se compone de cuatro elementos básicos:

- Educación general.
- Educación especializada.
- Estudios pedagógicos.
- Prácticas.

Los autores revisados coinciden en diferenciar un conocimiento profesional, diferente del académico, muy centrado en la práctica educativa, y que incluye el conocimiento de la materia, las técnicas de intervención, el curriculum, etc...

La adquisición de este conocimiento profesional necesita ser reformulado en contacto con la práctica. El docente recibe la formación académica en cada una de las áreas referidas, pero necesita elaborar un conocimiento práctico personal desde su propia experiencia de prácticas. De tal modo que las actividades de formación deben estar diseñadas para que el docente pueda explicitar este conocimiento práctico personal.

Un modelo conceptual basado en un enfoque de sistemas lo presentan (Snyder y Anderson 1980), citado por Marcelo (1989)



4-3 RESUMEN FASE 2

El resumen final de esta fase se concreta en una mejora experimentada en los siguientes aspectos:

- Mejora en la seguridad del docente, especialmente en su papel como profesor.

- Mejora en la dinámica de trabajo, en el clima del aula, y en la orientación de los alumnos hacia la tarea.

- Mejora en la autopercepción, especialmente por el fuerte retroceso de la visión negativa, aunque sigue existiendo malestar, ante la obligación de romper con su ideal pedagógico.

- Desaparición de los problemas organizativos y de los de ajuste temporal en la clase.

- Establecimiento de un buen nivel de tiempo útil, superando en todas las sesiones el criterio.

- Mejora en los niveles de feedback, aunque todavía insuficiente para superar el valor criterio.

En cuanto a los temas que todavía quedan pendientes podemos destacar:

- El malestar, ya comentado, por la exigencia del control disciplinario.

- La aparición de una obsesión por la calificación, que puede condicionar la dinámica del aula.

- La falta de interés por el análisis de la tarea, especialmente en cuanto a la estructura y adaptación de la misma, así como por el aprendizaje.

- El olvido de las variables alumno en el Clima del aula.

La clasificación de los modelos de formación del profesorado expuestos anteriormente, reflejan como se ha ido evolucionando en el tipo de profesor que queremos formar.

Las cuatro orientaciones formativas buscan profesores diferentes:

- . El profesor es un técnico.
- . El profesor es ante todo una persona.
- . El profesor es un maestro.
- . El profesor es un sujeto reflexivo.

Los últimos trabajos, confirman el predominio de la visión reflexiva, que trata de crear un docente que pueda, ante todo, reflexionar sobre su propia práctica.

Los objetivos de los programas superan la mejora de la conducta docente en el aula, centrándose en la mejora de la capacidad para analizar la práctica. Se hace necesario que el profesor conozca y comprenda lo que realiza en la sesión, que interprete las razones de sus decisiones, y que sea capaz de proponer alternativas propias de intervención.

Este esquema de funcionamiento es importante que está bien asentado, especialmente porque se debe preparar a los profesores a trabajar de forma autónoma. El supervisor desaparece al final del período de formación, y debe estar asegurada la continuidad del análisis. Para ello al docente, se le dota, en los programas de formación, de técnicas de análisis de la práctica, y se le desarrollan hábitos de reflexión en la acción.

En esta línea recogemos el programa de formación elaborado en la Universidad de Wisconsin por Zeichner y Liston (1987) que tienen en el conocimiento práctico y en su adquisición a través de la reflexión, su principal característica.

La propuesta de estructura del programa de formación se concretan en las siguientes actividades:

5) ANALISIS DE LA TERCERA FASE DEL PROGRAMA

5-1 ANALISIS DEL PENSAMIENTO DOCENTE

El análisis del contenido temático debe iniciarse en esta fase por la categoría Calificación.

Como ya pudo apreciarse en la fase anterior, el tópico de la calificación ocupa un lugar importante en el Conocimiento Práctico de Andrés. (12%)

Debido a los problemas disciplinarios, se vio forzado a tomar una actitud más directiva, contraria incluso a su ideal pedagógico, lo cual llevaba aparejado un uso de la calificación como elemento de control.

En el inicio de esta segunda fase permanece la duda sobre la actitud a tomar en el grupo, manteniéndose la preocupación sobre el poder de la calificación y su relación con el control en el aula.

" En el asunto de las notas yo entiendo que debo ser rígido si quiero lograr que trabajen la siguiente Unidad Didáctica, ya que si no pasan del tema. ¿ es un arma ?" (D4-3. 28-31)

"Al final de la sesión, los senté a todos y le eché un buen -rapapolvo-, y les dije que volviáramos al plan anterior, que no pasaba una, y que esto se reflejaría en la nota a partir de ahora." (D4-3. 281-285)

La situación que vivió Andrés es frecuente entre los profesores de prácticas, en donde una inicial actitud permisiva, basada en una concepción idealista de la Educación, evoluciona radicalmente hasta el extremo opuesto, pasando a adoptar una actitud autoritaria, en donde la calificación se convierte en una continua amenaza. La percepción de inseguridad docente que Andrés manifiesta, le lleva a refugiarse en un papel tradicional y distante con el grupo.

En el desarrollo de la fase tercera, Andrés va consiguiendo ese equilibrio en su actitud con los alumnos, que tanto había perseguido desde el principio. En este contexto de relación más

I- CONFERENCIAS DE SUPERVISION

Es el análisis de la conducta de clase, de las relaciones entre pensamiento y conducta y las relaciones entre los contextos sociales y la conducta, aplicando varios tipos de criterios.

II- SEMINARIO

- Análisis del desarrollo del profesor, acciones de clase, y componentes educativos a la luz de diversos marcos conceptuales.

- Enfoque en formas de investigación colaborativa.

- Enfoque en el profesor como consumidor crítico de investigación educativa.

III- ENSEÑANZA

- Instrucción.

- Gestión de clase.

- Desarrollo del curriculum.

- Evaluación de los alumnos.

- Trabajo con los padres.

- Trabajo con los profesores del colegio.

empática, la calificación comienza a orientarse hacia otras preocupaciones.

En la segunda mitad de la tercera fase Andrés manifiesta su preocupación por conseguir una mejora en la consideración de la asignatura, estableciendo una fuerte relación entre:

| |
|--|
| APRENDIZAJE - CALIFICACION - CONCEPCION POSITIVA DE LA EDUCACION FISICA |
|--|

Cuadro 2



Esta relación basada en la calificación, condiciona la relación con los alumnos. A partir de este momento gran número de los intercambios profesor- alumno, se estructuran en torno a la calificación.

"Veo que las niñas que suspendieron la evaluación anterior están mucho más motivadas, quizá sea una farsa y están fingiendo, pero están más implicadas en la tarea. Valorando esta situación creo conveniente ser más rígido con la gente que no trabajó en las primeras evaluaciones." (D4-3. 140-150)

La situación creada convierte a la sesión de Educación Física en un continuo examen, porque la sensación de estar examinado siempre está presente.

" No sé ,creo que por un lado he conseguido lo que pretendía, es que se tomaran algo más en serio la Educación Física, pero por otro lado, creo que he creado una pequeña psicosis pre-examen en algunos alumnos, generalmente los menos dotados" (D4-3. 473-478)

El conflicto creado en los alumnos entre la preocupación por el examen y la mejora en su concepción de la asignatura es objeto de las sesiones de análisis de enseñanza. Su compañero de análisis le comentaba frecuentemente su excesiva preocupación por este tópico, llegando Andrés a cuestionarse su postura con

IV- DIARIOS

- Autoreflexión.
- Comunicación con el profesor universitario.

V- INVESTIGACION

- Observaciones.
- Investigación-Acción.
- Estudios etnográficos.
- Estudios de curriculum.

Este modelo trata de conceptualizar el programa de prácticas didácticas, en torno a una serie de actividades de formación, que tienen como objetivo "La formación de profesores que tengan disposición, y a la vez sean capaces de reflexionar sobre los orígenes, propósitos, y consecuencias de sus acciones, así como de las limitaciones materiales e ideológicas presentes en la clase, la escuela, y el contexto social en el que trabaja" (Zeichner y Liston 1987, en Marcelo 1989)

En el ámbito específico de la Educación Física, destacan la utilización de programas en líneas contrapuestas. Hemos recurrido a la revisión de especialistas en programas de formación de profesores en Educación Física, para ofrecer las diferentes perspectivas.

Presentamos en primer lugar la revisión de Bain (1990) sobre los problemas con los que se encuentran los formadores

relación a este tema.

" Ahora después de algunas reflexiones de las que hemos tenido en el aula de análisis de enseñanza, me doy cuenta de que, de modo inconsciente, le he estado dando una gran importancia al examen práctico, ya que al darles tantas oportunidades de mejora los alumnos le han podido dar este matiz" (D4-3. 414-422)

" Me ha vuelto a decir Marco, que doy más importancia al examen de lo que yo mismo creo. Quizá ya me esté pasando y que cuatro sesiones de examen sean demasiadas." (D4-3. 494-498)

Las extensas reflexiones en torno a la calificación son la característica principal de esta fase, reflejándose un incremento considerable en las dos últimas:

| | FASE 1 | FASE 2 | FASE 3 |
|--------------|--------|--------|--------|
| CALIFICACION | 0.3 % | 6. % | 12. % |

En cuanto a las otras categorías de Evaluación destaca la importancia más reducida de la evaluación como proceso, Evaluación formativa, y no como producto. Las referencias se concretan en un valor de (2.8%), siempre ligadas al aprendizaje.

Sus reflexiones en torno a la evaluación también están en relación a la metodología y al enfoque de la programación. Al intentar restarle importancia a la evaluación, disminuye el interés de los alumnos por el aprendizaje, y por tanto la metodología de enseñanza pasará a ser más vivencial, y menos técnica.

"Después de un gran tiempo viendo las ejecuciones de los alumnos durante el calentamiento decidí mantener el programa, modificando la velocidad de progresión y disminuir la calidad de los objetivos a conseguir. Tendré un planteamiento más vivencial pero sin perder en ningún momento el planteamiento de aprendizaje. Esto habré de tenerlo en cuenta a la hora de la evaluación, no pudiendo pedir una gesto forma muy perfecta." (D4-3. 116-127)

de profesores estadounidenses, en el diseño de programas. Su aportación no concreta actividades formativas, sino que se basa especialmente en la discusión sobre las dificultades que tienen los docentes universitarios para dar contenido a los programas de formación.

Linda Bain parte de la inicial clasificación de Shulmann (1987) sobre los tipos de Conocimiento en la formación docente:

- Conocimiento sobre el contenido.
- Conocimiento sobre el curriculum.
- Conocimiento sobre el contenido pedagógico.

1) CONOCIMIENTO SOBRE EL CONTENIDO -

Los profesores universitarios se afanan en demostrar que el objeto de estudio de la Educación física es el movimiento y el estudio de la habilidad motriz, por lo que el diseño de programas debe girar en torno a la comprensión holística del movimiento, (Husman, Clarke and Kelley 1981; Morford, Lawson and Hutton, 1981). Pero el debate interno aparece cuando otra serie de profesores reclaman que el contenido del programa debe estar fundamentado en las bases de aplicación, a la enseñanza del deporte, la recreación, la danza o el ejercicio físico, (Siedentop, 1977; Locke, 1977; Enberg, Harrington and Cady, 1981)

Al hilo de este debate surgen otras dudas importantes, sobre cuales deben ser las Areas de Conocimiento, sobre las que debe girar la formación en torno al movimiento.

La autora confirma cómo los programas formativos están más cargados de materias de orden biológico, que humanista. Los alumnos se quejan de esta realidad, viéndose obligados a coger cursos de postgrado sobre formación pedagógica.

Otro problema importante del conocimiento sobre el contenido, es que los estudiantes son conscientes del alejamiento existente entre el conocimiento de los investigadores, y el conocimiento profesional, rechazando el conocimiento científico que le ofrecen sus profesores, (Murphy, 1980)

En segundo orden de importancia destaca la categoría Actitud del docente (8%).

Pese a que Andrés ha alcanzado una mayor seguridad en sí mismo persisten las dudas en algunas sesiones sobre la actitud que debe tomar en la clase. El problema viene dado por el continuo análisis que Andrés realiza sobre la relación con los alumnos. No termina de asumir que la enseñanza es oscilante y que no siempre los alumnos mantienen una línea regular en su conducta.

Andrés termina esta fase expresando cierto malestar en este tema.

" Lo cierto es que al final me fui con un cabreo tremendo, al principio con los alumnos, ya que pensaba que para un día que se les da manga ancha, se te suben a la parra; y luego conmigo mismo, por no haber pegado el corte en el momento oportuno y no estar implicado en el rol de profesor)." (D4-3. 274-280)

Este tópico ha sido fuente constante de preocupación del profesor, predominando significativamente, en las tres fases, las preocupaciones, sobre las satisfacciones.

| ACTITUD DOCENTE | FASE 1 | FASE 2 | FASE 3 |
|-----------------|--------|--------|--------|
| PREOCUPACION | 4. % | 6. % | 4. % |
| SATISFACCION | 0 | 3. % | 1. % |

La categoría Aprendizaje experimenta una notable subida en su interés, con relación a la fases anterior. (1.6%- 7.2%)

Lo más significativo es que cuando desaparecen los problemas de disciplina, y el clima del aula se relaja, el profesor vuelca su interés en el aprendizaje. Este tópico permite a Andrés percibir su satisfacción por la enseñanza, comprobando que una de las fuentes principales de gratificación en la profesión docente es la mejora del aprendizaje de los alumnos.

" El objetivo de esta clase era relacionar los dos gestos

que ya conocen, toque de dedos y toque de antebrazos, y que discriminen cuando debe utilizarse uno y otro. Creo que ha sido bastante positivo, porque ellos ya ven para que se utiliza lo que vamos aprendiendo." (D4-3. 220-224)

"Creo que la clase ha sido eficaz desde el punto de vista del aprendizaje, ya que todos tienen una idea global de lo que es el remate en Voleibol" (D4-3. 326-328)

El interés por el Clima del aula conserva su protagonismo en esta fase. La categoría clima en general mantiene un valor elevado (4.4%) , observándose un aumento significativo en la satisfacción por las relaciones socio-afectivas en el aula

" En cuanto a lo que se refiere a la clase, al grupo como tal, hoy he salido bastante contento, ya que había un buen ambiente, bastante distendido y todos trabajaban" (D4-3. 128-131)

"Los feedbacks han sido emocionales. Esto ha permitido que el ambiente haya sido bastante bueno, y se respira en el ambiente unas ganas por aprender y trabajar." (D4-3. 232-235)

Pese al avance en este tema, experimentado por Andrés y su grupo de clase, existen todavía lagunas en las categorías de alumno del clima del aula.

Los datos de la frecuencia de tópicos reflejados en el diario son concluyentes con relación al desinterés por la Cooperación, y la Autonomía, siendo algo más positivos en cuanto a la comunicación entre los alumnos.

| | FASE 1 | FASE 2 | FASE 3 |
|------------------|--------|--------|--------|
| COOPERACION | 0 | 0 | 0.8 % |
| AUTONOMIA | 1.4 % | 0.5 % | 0 |
| COMUNICACION | 2. % | 1.6 % | 2.4 % |
| CLIMA EM GENERAL | 2.3 % | 4.3 % | 4.4 % |

Los datos de las categorías relacionadas con los alumnos presentan un balance negativo, nunca han sido interesantes para

Los futuros docentes confían más en el conocimiento generado por sus compañeros expertos, definiendo un perfil docente, de profesor como diseñador de su propio curriculum.

La investigación nuestra se centra en el estudio de este Conocimiento Práctico, que generan los propios docentes, durante su formación inicial, alejándonos del conocimiento científico, sin duda más riguroso, pero con menor relevancia social.

2- CONOCIMIENTO SOBRE EL CURRICULUM

Todos los formadores coinciden en aceptar como necesario el que los futuros profesores conozcan el contenido y diseño de los programas de Educación Física escolar.

El problema con el que se encuentran radica en el hecho de la falta de dos mecanismos, que dan estabilidad y consistencia a estos programas:

- . Ausencia del libro de texto.
- . Desacuerdo sobre la exigencia de niveles de aprendizaje, sometidos a calificación.

(Jewett and Bain, 1985, Lawson 1988)

Los docentes de Educación física tienen una notable autonomía en el diseño de su curriculum, lo cual ha favorecido la aparición de un gran número de modelos curriculares.

Los formadores de profesores se encuentran ante el dilema de seleccionar los más interesantes, y preparar a sus alumnos para ejecutarlos, o bien si es más deseable ofrecer un amplio repertorio para que ellos elijan según sus características contextuales, contribuyendo con ello a acrecentar la dificultad ya existente.

La demostración del carácter multidimensional de las creencias curriculares lleva a la mayoría de centros de formación a optar por ofrecer una amplia visión de diseños.

Otra perspectiva interesante que se abre (Barrett, 1988) es la de analizar el contenido de los libros de texto, y materiales

el docente, lo cual demuestra donde estaban sus prioridades.

Por el contrario mejora el interés por la valoración global del clima del aula, pero siempre vinculado a las relaciones profesor - alumnos, en donde la ausencia de conflictos era considerado como ambiente positivo.

Esta visión del clima del aula satisfactorio, como ausencia de conflictos, define un estilo docente tradicional, basado en la autoridad del profesor y en la disciplina en el aula.

Otras variables más orientadas a conseguir un buen grado de cohesión entre los alumnos y a favorecer su autonomía no reflejan interés para Andrés, siendo este tema una de las principales lagunas del programa de formación, en lo que respecta a este profesor.

La categoría Planificación refleja unos datos similares a los de la fase anterior.

Una vez superado los problemas de la Temporalización, a partir de la segunda fase, las categorías Objetivos y Contenidos no reflejan datos interesantes.

| | FASE 1 | FASE 2 | FASE 3 |
|-----------------|--------|--------|--------|
| OBJETIVOS | 1.7 % | 1.6 % | 2. % |
| CONTENIDOS | 0.8 % | 0 | 0.4 % |
| TEMPORALIZACION | 3.5 % | 0 | 0.4 % |

La categoría Tarea ha sido otro de los temas en donde se han obtenido datos menos positivos. Ninguno de los tópicos de esta categoría ha sido interesante para Andrés, siempre ha predominado el carácter descriptivo de las referencias a la tarea.

Las categorías más analíticas han sido poco valoradas. De este modo La Adecuación a los alumnos, la Estructura, o la Individualización de las tareas no han supuesto motivo de análisis o reflexión para Andrés. Una exposición de los datos nos permitirá comprender mejor tales afirmaciones.

audiovisuales (Pascual, 1992), desde una perspectiva crítica, lo cual contribuirá a que cada profesor en formación sea capaz de diseñar su propio curriculum, sintonizando con la propuesta de Stenhouse (1984), de profesor como investigador.

3- CONOCIMIENTO SOBRE EL CONTENIDO PEDAGOGICO

Shulmann (1987) conceptualiza este conocimiento como la adaptación del conocimiento del contenido (conocimiento teórico) a las necesidades y capacidades de los alumnos, utilizado para conseguir una enseñanza eficaz.

Nuestro estudio coincide con el trabajo de Bain (1992), en el carácter predominantemente técnico del conocimiento pedagógico, compartido por otras materias, hasta la aparición de la corriente sociocrítica.

Al profesor en formación le preocupan los problemas del aula, por encima de cuestiones contextuales. En esta línea coinciden los estudios de Veenman (1984) y Vonk (1985), sobre la evolución de los intereses de los futuros profesores.

Los temas que mayormente han ocupado el interés de los profesores se centran en la siguiente clasificación, que no tiene un orden jerárquico, expuesta por Bain (1992) :

- Eficacia de la enseñanza.
- Conductas docentes que promueven esta eficacia, definida como productos de aprendizaje de los alumnos.
- Gestión de aula.
- Adquisición de habilidades motoras.
- Diseño de tareas.
- Análisis del movimiento (Capacidad de observación de la ejecución).
- Planificación de la enseñanza.

Los tópicos de interés recogidos en nuestra investigación no se alejan de los referidos por Linda Bain, tan sólo debemos matizar el carácter evolutivo de los mismos.

| | FASE 1 | FASE 2 | FASE 3 |
|----------------------|--------|--------|--------|
| TAREA EN GENERAL | 3.5 % | 2.7 % | 2. % |
| ADAPTACION A ALUMNOS | 3.2 % | 0.5 % | 0.4 % |
| ESTRUCTURACION | 1.4 % | 0.5 % | 2. % |
| INDIVIDUALIZACION | 0 3 % | 2.1 % | 0.4 % |

La Intervención didáctica en esta fase mantiene las mejoras experimentadas en la etapa anterior. La aparición de la supervisión del experto y del compañero, dispara el interés por estas categorías.

Con relación al Feedback las diferencias son notables. Los datos de la observación cuantitativa se convierten en estímulo de la acción docente, apareciendo referencias numerosas (3.2 - 3.6 %) a la labor de corrección.

Si en la segunda etapa las satisfacciones por la consecución de altos niveles de feedback fueron notables; en este período son mayores, y especialmente aparecen vinculadas a la valoración global de la clase.

" Hay un elevado número de informaciones, generalmente feedback específicos correctivos" (D4-3. 165-167)

"Desde el punto de vista didáctico creo que ha sido una sesión muy bien planteada, con un tiempo útil muy elevado y un altísimo número de feedbacks" (D4-3. 225-228)

"El tiempo útil y el número de feedback han sido elevadísimos, sin contar los feedback que daban los compañeros." (D4-3. 313-315)

Lo más destacado de estas afirmaciones es el hecho de que las variables conductuales sirven de referencia para la autopercepción de la clase, estableciéndose una clara relación entre la mejora conductual y la satisfacción percibida por Andrés.

En esta fase los datos de la observación, confirman esta situación positiva. Se supera el criterio en todas las sesiones,

En segundo lugar, dentro de esta revisión específica de Educación Física, presentamos el trabajo de Pieron (1988), que recoge la investigación sobre contenidos de programas formativos, dentro del ámbito de los centros pertenecientes a la AIESEP (Asociación Internacional de Escuelas Superiores de Educación Física)

Los componentes de los programas, básicamente de carácter competencial, se estructuran en torno a tres elementos fundamentales:

. COMPONENTE ACADEMICO -

Incluye la formación teórica en ámbitos del Aprendizaje Motor, Fisiología del Ejercicio, Biomecánica, Ciencias del Comportamiento, etc... Sería todo el conocimiento que necesita el profesor de Educación Física para poder seleccionar adecuadamente las actividades de aprendizaje, y para interpretar el comportamiento de los alumnos en el aula.

. COMPONENTE DE EDUCACION PROFESIONAL:

CONOCIMIENTOS Y COMPETENCIAS -

El conocimiento generado en torno a las estrategias didácticas permiten al docente de Educación Física tener formación sobre el diseño de la planificación, su intervención en el aula, o la evaluación de su acción docente.

Los programas de formación se han encontrado con especial dificultad para conectar la teoría con la práctica. Se asumía la creencia de que los conocimientos se transformaban en competencia, cuando el profesor se enfrentaba a la realidad del aula.

El diseño de programas de competencias ha tenido gran tradición en la formación de docentes de Educación Física.

Entre los componentes formativos ligados a la adquisición de competencias destacan los recogidos por Pieron (1988):

excepto en la última del curso donde el docente se dedica al examen práctico, y lógicamente no hay correcciones.

La otra categoría significativa de intervención didáctica, la Información inicial, presenta unos niveles similares durante las tres fases.

| | FASE 1 | FASE 2 | FASE 3 |
|---------------------|--------|--------|--------|
| INFORMACION INICIAL | 4.9 % | 3.8 % | 3.2 % |

Esta categoría inicialmente fue motivo de preocupación, dado los frecuentes problemas de Andrés para explicar los ejercicios. En la segunda fase estos problemas fueron desapareciendo al perder el nerviosismo, y ganar en seguridad.

En la última fase la preocupación se orientan al contenido de la explicación, interesándose en gran medida por proporcionar una información útil y significativa, realizando continuos análisis sobre la calidad de la misma. La evolución es por tanto clara, pasa de ser una preocupación por la situación de transmisión del mensaje docente, interferido por su falta de seguridad, a ser una preocupación por el contenido de la información.

Los tópicos de Organización y Control- Gestión de aula modifican sus valores de forma significativa a lo largo de todo el proceso. En cada una de las fases se constata un retroceso tanto en la frecuencia de aparición de los tópicos, como en el carácter negativo de sus percepciones. De este modo con la adopción de una actitud docente más equilibrada, y la ganancia en seguridad personal, se aprecia un mejor control del grupo y de las rutinas organizativas, dejando de ser causa de problema, y por tanto motivo de reflexión.

La solución de los problemas disciplinarios abrió las puertas a la mejora del clima del aula, a la preocupación por la intervención didáctica y al interés por el aprendizaje.

Los datos expuestos a continuación reflejan la evolución de estas dos grandes categorías:

1- Mejora de la interacción profesor-alumno.

En esta línea destaca el trabajo de Cheffers (1973) sobre la adaptación del sistema de Flanders. El CAFIAS "Cheffers Adaptation Flanders Interaction Analysis System" ha permitido a muchos futuros docentes profundizar en el análisis de la interacción en el aula.

2- Modificación de comportamientos específicos del enseñante.

El programa desarrollado en la Ohio State University por Siedentop (1981) trabaja sobre las siguientes competencias específicas:

- . Reducción de los períodos de presentación de actividades.
- . Aumento de la frecuencia de feedbacks proporcionados.
- . Aumento de las interacciones positivas.
- . Utilización más frecuente del nombre del alumno, para llegar a una relación pedagógica más personalizada.
- . La reducción de períodos de observación sin interacción.
- . La reducción de períodos de transición, durante los cuales el alumno se desplaza para ir de aparato en aparato, o a colocar el material.
- . La reducción de períodos de inactividad de los alumnos.

3- Modificación de la actividad motriz del alumno.

La buena correlación entre actividad motriz y adquisiciones motrices, ha llevado a la inclusión de esta variable dentro de los programas formativos. El establecimiento del tiempo de actividad motriz como variable de eficacia docente está condicionada por la relación existente con el resto de elementos del proceso de enseñanza, pudiendo considerarse esta categoría como predictora de aprendizaje. (Beamer, 1982; Hart, 1983; Pieron y Wauquier, 1984), en Pieron (1988)

| | FASE 1 | FASE 2 | FASE 3 |
|------------------|--------|--------|--------|
| ORGANIZACION | 9.3 % | 6. % | 1.2 % |
| CONTROL DEL AULA | 17.4 % | 9.8 % | 4.8 % |

El análisis del tópico Participación confirma igualmente el cambio en la autopercepción docente. Esta categoría refleja unos datos similares en cuanto a frecuencia, pero es muy significativo el incremento en los niveles de satisfacción conseguida por las mejoras del Aprovechamiento del tiempo de práctica. Del mismo modo la categoría Participación en general confirma este cambio en la autopercepción.

"Esta primera parte ha sido bastante dinámica y entretenida. Realmente la gente no ha parado de hacer las actividades, y en algunos casos se regañaban ante la pasividad de algún componente del grupo." (D4-3. 449-453)

Nuevamente la relación entre conducta y pensamiento docente es manifiesta. La mejora en los niveles conductuales de la variable tiempo útil, sirve de valoración positiva de la clase, percibiéndose como satisfacción docente.

La evolución de las categorías feedback y aprovechamiento del tiempo útil de práctica, discurren paralelas a las mejoras en las variables conductuales. En cuanto al pensamiento, aumentan la frecuencia de aparición en las reflexiones del diario, y además lo hacen expresándose en términos de logro y éxito docente.

Continuando con la relación entre pensamiento y conducta, otro hecho parece confirmar esta estrecha dependencia.

La Valoración global de la clase se hace más positiva a medida que mejora la conducta docente. La incorporación de las variables conductuales a los criterios de valoración general así lo demuestran.

"En cuanto a la dinámica de la clase no tengo ningún problema, todo marcha de forma bastante correcta, teniendo unos

- EL COMPONENTE DE CAMPO: EXPERIENCIAS DE CAMPO

Este componente se adquiere en interacción con la práctica, y a través de la programación detallada de intervenciones del supervisor. Trabajos como el de Rife y Doods (1978), o Cloes (1987), citados por Pieron (1988), a través de la intervención en línea de base múltiple sobre comportamientos determinados, son demostrativos de la aplicación a la Educación Física.

Siedentop, presenta en 1981 las actividades realizadas para la modificación de comportamientos docentes. Utilizó diferentes estrategias:

- Práctica con compañeros.
- Ejercicios de simulación.
- Microenseñanza.
- Módulos escritos de competencias.
- Feedback verbal, proporcionado por el supervisor, después de finalizar la práctica.
- Refuerzo sistemático, tendente a reforzar comportamientos deseables.

Los trabajos planteados en esta línea se han encontrado con las dificultades propias del reduccionismo conductual.

Dos cuestiones abiertas nos hace dudar de la eficacia de estos trabajos:

- ¿ Es posible identificar claramente, y medir las conductas que diferencian a los profesores eficaces ?, ¿ Qué concepto tenemos de profesor eficaz?

- ¿ Es posible aprender habilidades docentes ?, ¿ Se generalizan los comportamientos aprendidos a todas las situaciones de enseñanza con las que se encuentran los docentes?

La falta de respuesta a estas cuestiones da lugar a enfoques interpretativos, descriptivos, críticos, que veremos a continuación.

tiempos útiles de práctica muy elevados." (D4-3. 385-388)

La satisfacción por la autopercepción global de la clase aumentan en este período, no apareciendo ninguna referencia negativa sobre la valoración global de la clase.

" Ha sido una de estas clase de las que sales bastante contento, y que te animan a seguir trabajando."(D4-3. 244-246)

"Por lo demás he salido bastante contento de la clase, y considero que ha sido una clase bastante eficaz." (D4-3. 350-352)

Ahora debemos detenernos en el comentario de una categoría sorprendente, por la baja valoración de los datos, la Motivación

En ninguna de las tres fases, esta categoría ha resultado motivo de reflexión para Andrés. Inicialmente fue la preocupación por temas de control, posteriormente y ante la mejora en el clima del aula, se podría esperar un mayor interés hacia este tópico, pero esto no ocurrió, posiblemente debido a que la mejora no se debió a un cambio de actitud de los alumnos, sino al cambio de actitud docente, por lo que deducimos que Andrés asumió que debía hacer hincapié en el control de la clase, más que en la motivación de las tareas.

El análisis de los casos anteriores demuestra que si la motivación y el control discurren paralelos la dinámica del aula mejora con mayor rapidez. Andrés no siendo consciente de este hecho, prefirió imponer un fuerte control, basado en la calificación, que le permitió lograr resultados, aunque consiguiendo un clima más inestable. De tal modo que cuando bajaba la guardia los alumnos tendían a abandonar el interés por la práctica.

" Lo cierto es que al final me fui con un cabreo tremendo, al principio con los alumnos, ya que pensaba que para un día que se les da manga ancha, se te suben a la parra; y luego conmigo mismo, por no haber pegado el corte en el momento oportuno y no estar implicado en el rol de profesor)." (D4-3. 274-280)

Finalmente, y dentro de una tercera perspectiva destaca el trabajo de Pascual (1992), que propone un modelo de formación basado en la reflexión. De la revisión realizada, la autora hace especial hincapié en el programa formativo de Tinning (1987) realizado en la Universidad australiana de Deakin.

El programa diseñado está basado en la reflexión. En cuanto al contenido de las actividades reflexivas el programa incluye:

- Diseños de investigación-acción en el practicum.
 - Discusiones en grupo sobre pluralidad de perspectivas.
 - Realización de diarios personales.
 - Evaluación de materiales curriculares.
 - Análisis de casos.
 - Análisis de materiales audiovisuales.
- (Pascual, 1992)

El objetivo básico de este programa es el conseguir que los futuros profesores tengan una mayor comprensión de la realidad del aula, y de la influencia que ejercen las cuestiones contextuales, sociales, económicas, políticas, etc.. sobre la Educación Física.

A continuación pasamos a exponer un resumen de técnicas utilizadas en la formación inicial de profesores, tanto de Educación Física, como de otras materias.

Nuestro trabajo ha utilizado alguna de ellas, como en el capítulo dedicado al proceso de investigación, podremos ver.

Entre las técnicas empleadas para formar profesores durante la formación inicial destacan:

1- SEMINARIOS DE ANALISIS DE ENSEÑANZA

Los centros de formación del profesorado incorporan, cada vez con mayor interés, profesores dedicados al seguimiento de las prácticas. Es por ello que dentro de los propios centros de formación se plantea la necesidad de contar con aulas de análisis que permitan al docente reflexionar sobre su actuación o sobre la de sus compañeros.

La progresión en el contacto con la enseñanza exige contar con laboratorios que vayan aproximando al futuro profesor, hacia situaciones cada vez más reales.

Berliner (1985) plantea algunas propuestas en relación a las actividades a realizar en los laboratorios de análisis.

Las actividades que propone Berliner se concretan en:

- Grabaciones de video para la simulación de toma de decisiones.

- Presentación de modelos paradigmáticos de situaciones de enseñanza, a través de grabaciones estructuradas.

- Aplicación práctica de conceptos didácticos.

- Análisis de casos, en los que aparecen reflejados valores educativos, principios pedagógicos.

- Análisis de aprendizaje mediado, a través del visionado de grabaciones de expertos.

Los laboratorios de enseñanza, también llamados Seminarios de Análisis, no deben entenderse como espacios cerrados, en donde se experimenta con situaciones de enseñanza, sino el lugar de encuentro compartido para el análisis y la reflexión de la práctica educativa.

Los laboratorios de los centros de formación suelen contar

Una última referencia al análisis temático nos lleva a detenernos en la categoría Supervisión.

Andrés es, de todos los profesores participantes en la investigación, el que más referencias realiza a la labor de supervisión. En la fase segunda esta categoría tiene una valoración media (2.7%), conservándose durante esta tercera fase (2.8%).

Son importantes las referencias a las sesiones de análisis de enseñanza, realizadas, en esta ocasión, con el compañero.

"Como después me han dicho en la observación del video, no creo que haya sido una práctica real, sino demasiado artificial... Creo que tiene razón y habrá que procurar cambiar eso" (D4-3. 339-345)

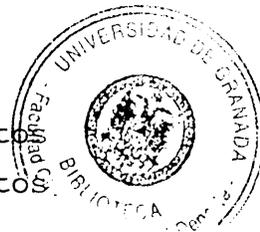
"A esta conclusión he llegado también gracias a la interacción que tenemos Marco y yo, ya que ha hecho que me cuestione la calidad del aprendizaje" (D4-3. 368-371)

En la entrevista final confirma lo ya apuntado, la gran ayuda del compañero.

"Su aportación principal ha estado a nivel de la planificación de la actividad, a nivel de conocimiento de la materia, como él es especialista en este tema, me ha dado algunas pautas que me han ayudado a la organización de la actividad." (E4-4)

En cuanto al análisis de la autopercepción, los datos son elocuentes. En este período se ha conseguido invertir las tendencias. Si en la primera fase el diferencial era tremendamente negativo, el peor de todos los participantes (-11.3%), en este caso la tendencia es contraria, el diferencial es muy positivo, también el más positivo, (+6.4%)

Los datos de la autopercepción expresados a continuación muestran este cambio en la tendencia.



con material audiovisual para grabar y reproducir documentos audiovisuales, pero también para el análisis de documentos escritos.

Las posibilidades del análisis se amplía con la clasificación de Fernández Pérez (1988) sobre los instrumentos de análisis de la práctica educativa.

1- Autodescripción diferida- Son autoinformes que el propio profesor en formación realiza para describir e interpretar su propia práctica. Permiten la explicitación del pensamiento, y la toma de conciencia de las razones de las decisiones tomadas. Facilita la búsqueda de alternativas y el intercambio de conocimiento práctico entre colegas. Puede ser estructurada o abierta en función del objetivo del análisis. Si estos autoinformes tuvieran mayor extensión y continuidad, estaríamos hablando de los diarios del profesor, ya comentados en otro apartado del trabajo de investigación.

2- Heterodescripción diferida - Los informes se basan en la descripción de un colega o del supervisor sobre lo acontecido en el aula. Son informes de observación, que permiten al que lo realiza analizar desde fuera las variables de funcionamiento docente, y al que es analizado, contar con la referencia del juicio externo. La utilización principal en formación inicial se realiza desde la perspectiva del compañero, o del experto, supervisor.

Suelen tener un carácter estructurado, para poder centrar el análisis, facilitando el diálogo compartido en torno a la práctica escolar.

3- Heterodescripción en directo - Son registros cuantitativos de observación, en los cuales un sujeto externo al aula, recoge la conducta docente o discente. El tipo de registro incluye un amplio repertorio:

| PERCEPCION | FASE 1 | FASE 2 | FASE 3 |
|------------|--------|--------|--------|
| NEGATIVA | 14.8 % | 7.6 % | 5.2 % |
| POSITIVA | 3.5 % | 8.1 % | 11.6 % |

Su valoración en la entrevista es igualmente positiva sobre su autopercepción docente, al final del período de prácticas.

" Me siento muy a gusto y es de las ramas que hizo que me metiera en el INEF, tienes tus momentos altos y bajos, en función de como actúe la gente, pero es muy grato...Al principio mientras que conoces al grupo, te sientes un poco inseguro. En el momento en que tomas contacto y ves como funciona la gente, coges el ritmo y es más fácil, bastante cómodo...La enseñanza es gratificante, sobre todo por los resultados que te da cierta gente" (E4-4)

La valoración global refleja un estado de ánimo triunfante, después de percibir que ha sido capaz de lograr aprendizajes con sus alumnos, especialmente por el cambio de actitud docente.

Entre los tópicos que más satisfacción han proporcionado a Andrés en este período destacan:

- Los altos niveles de feedback conseguidos.
- La mejora experimentada en el clima del aula.
- La positiva valoración global que se realiza de las sesiones.
- La consecución de ciertos niveles de aprendizaje.
- Los buenos niveles alcanzados en el tiempo útil.

- registros de frecuencia categorial.
- registros de duración categorial.
- registro multicategorial.
- registro de categorías jerarquizadas.
- registro de intervalos.
- Etc...

Este tipo de registros ofrece una información objetiva sobre la actuación del docente, y debe complementar los informes de observación.

4-Grabaciones audiovisuales - Recogen de forma integral el desarrollo de la clase, permitiendo volver a revivir las decisiones tomadas, analizando el origen, las causas, y las alternativas posibles. Se utilizan como documento de apoyo en las sesiones de supervisión clínica, de entrenamiento con colegas, o para la realización de los autoinformes.

5- Entrevista- Se utilizan para rastrear la vida mental de los profesores, localizando las creencias, teorías implícitas, juicios, conceptualizaciones, actitudes, etc... para profundizar en la interpretación de la actuación docente. La focalización temática permite centrar el interés en las categorías conflictivas o problemáticas.

Los diferentes instrumentos de análisis relatados deben combinarse dentro de las actividades de formación buscando la profundidad de la reflexión.

En cuanto a las percepciones negativas sufridas en este período destacan:

- La inestabilidad de la actitud docente ante cambios en la actitud del grupo.
- La dificultad para adaptar el mensaje docente al repertorio de los alumnos.
- Las dificultades para individualizar la enseñanza.

5-2 ANALISIS DE LA CONDUCTA DOCENTE

Como ya hemos comentado con anterioridad, la correlación entre pensamiento docente y conducta en el aula es muy elevada, en el caso de Andrés.

Los datos de la observación (ver anexo) reflejan, al igual que su pensamiento, el efecto positivo del programa de formación.

La variable tiempo útil presentaba unos niveles medios durante la Línea base, práctica autónoma sin supervisión, alcanzándose en 50% de las sesiones el criterio.

Con la intervención del supervisor se consigue llevar los datos hasta niveles muy positivos, superándose en todas las sesiones el nivel criterio, especialmente en las últimas clases.

La línea base-2 permite mantener los buenos resultados, siendo la tercera fase la que refleja el asentamiento de esta variable.

Una vez más se confirma que los aprendizajes docentes, necesarios para mostrar un óptimo nivel de tiempo útil, tienen un carácter permanente, con lo que una vez alcanzados se hace innecesario proporcionar ayuda externa al docente.

Los valores medios de cada fase muestran este cambio en el nivel de la variable.

| | FASE 1 | FASE 2 | FASE 3 |
|-------------|--------|--------|--------|
| TIEMPO UTIL | 61 | 80 | 79 |

En cuanto a las variables de feedback, debemos comentar como ha sido el efecto acumulativo de la acción de supervisión, del experto más la del compañero, el que produce la mejora de la variable.

En la fase segunda se inició una mejora parcial, que ha tenido su constatación definitiva en las sesiones de la línea base-2, y en la fase última.

En estos períodos el profesor ha conseguido establecer las

2- MICROENSEÑANZA

Esta técnica de formación aparece en la Universidad de Stanford en 1963, y es conceptualizada como "el sistema de práctica controlada que hace posible centrarse en específicas conductas docentes y practicar la enseñanza en condiciones controladas" (Allen y Eve, 1968, en García Alvarez 1987)

En cuanto a las características que definen a la microenseñanza destaca la utilización de situaciones reducidas de enseñanza, tanto en duración, de 15 a 30 minutos, como en número de alumnos, de 4 a 10, como en componentes instructivos, seleccionando las destrezas docentes que se desea modelar.

Los componentes del programa según Perlberg, 1987 serían:

- . modelamiento de la conducta a aprender
- . actuación docente.
- . retroacción del supervisor, o compañero.

Las ventajas que ofrece esta técnica residen en :

- Permite la integración entre teoría-práctica.
- Permite un entrenamiento controlado, en situaciones poco conflictivas.
- Permite un encuentro gradual con la enseñanza, a través de la práctica dirigida, en situaciones reducidas.
- Permite analizar de forma sistemática las destrezas docentes, facilitando el aprendizaje guiado.

condiciones contextuales de cambio en el clima del aula, lo cual le permitió orientar su atención hacia el feedback.

De este modo cuando la mejora del clima se hace patente, se incrementan, por un lado la frecuencia de feedback total y feedback correcto, y por otro las referencias positivas en la autopercepción docente.

Cuando la orientación del profesor se centra en el aprendizaje, y por tanto en la posibilidad de corrección, todas las sesiones superan el criterio.

Los valores medios muestran el cambio en el nivel de las variables.

| | FASE 1 | FASE 2 | FASE 3 |
|-------------------|--------|--------|--------|
| FEEDBACK TOTAL | 41 | 56 | 73 |
| FEEDBACK CORRECTO | 28 | 46 | 59 |

La microenseñanza surge unida al aprendizaje de las competencias docentes, pero en la actualidad autores como McGarvey y Swallow 1986, muestran la aplicación a procesos cognitivos, o para aprendizajes afectivos. (en Marcello, 1989)

3- SUPERVISION CLINICA

La supervisión clínica nace en la Universidad de Harvard, con el objetivo de mejorar la acción del docente en el aula.

El análisis de enseñanza permite, a través de un proceso de retroacción del experto, incidir en la mejora de la conducta docente.

Mosher 1975 concreta los objetivos de la supervisión "El objetivo inmediato consiste en mejorar directamente los materiales y métodos de instrucción en el mismo momento de la interacción del profesor con los alumnos" (en García Alvarez 1987).

La supervisión suele realizarla el profesor universitario, responsable del programa de formación inicial, y se refleja en el juicio evaluativo que sobre la acción del profesor en formación efectúa el experto.

El concepto "clínica" ha tenido una dudosa conceptualización. Los autores parecen coincidir en que es una forma de acercarse a la realidad, analizar la acción docente, desde el análisis de la práctica.

Dado el carácter peculiar de la interacción entre supervisor y profesor en formación, la supervisión clínica suele entenderse en el ámbito de la formación durante las prácticas de enseñanza, realizadas en el último año de carrera.

La supervisión clínica se ha extendido conceptualmente a la supervisión del compañero, tanto del compañero experimentado, como del "colega", compañero de curso, en el cual la acción recíproca de supervisión es el principal componente de los

programas de formación inicial.

Warner 1977, en García Alvarez (1987), propone superar el concepto de supervisión clínica ampliándolo a cualquier tipo de interacción supervisora en donde concurren las siguientes situaciones:

- Debe tener lugar en la relación del profesor, con alumnos reales.

- La experiencia debe realizarse en contextos naturales, la Escuela.

- El profesor debe tener control sobre las variables instructivas, a fin de que pueda comprobar diferentes enfoques, y estilos de enseñanza.

- Las expectativas de realización deben ser conocidas públicamente, como punto de partida de la observación y el análisis.

- El actuante debe recibir feedback sistemático de su propia actuación.

Las ventajas de la supervisión parten de la relación cara a cara que se establece entre profesor y supervisor, que buscan conectar la teoría y la práctica real. La supervisión permite mejorar la enseñanza del profesor, a partir de la retroacción proporcionada por los datos de la propia práctica.

Los objetivos de la supervisión han ido evolucionando dentro de los diferentes paradigmas de investigación. En una concepción cercana al paradigma proceso-producto, la supervisión busca mejorar la conducta docente. En un paradigma mediacional, se persigue el análisis racional de la enseñanza.

Villar Angulo (1990), realiza un repaso por los diferentes estilos de supervisión, dejando implícitos las diferentes expectativas de cada uno de ellos.

5-3 RESUMEN FASE 3

El resumen de esta fase se concreta en los siguientes hechos:

- Mejora significativa en la autopercepción docente, alcanzándose un diferencial positivo de (+6.4%)

- Mejora en el nivel de la variable feedback, superándose en todas las sesiones el valor criterio, a excepción de la última sesión dedicada al examen final.

- Mantenimiento de los valores óptimos de tiempo útil, situándose todas las sesiones por encima del valor criterio.

- Predominio de las valoraciones positivas globales de las sesiones, con clara expresión de satisfacción docente.

- Orientación del Conocimiento Práctico hacia cuestiones relacionadas con el aprendizaje, aumentando el interés por el carácter técnico de la enseñanza.

- Balance positivo del rol docente, con expresión de la satisfacción por dedicarse en un futuro a la enseñanza.

Entre los problemas no resueltos destacamos:

- Inestabilidad de la actitud docente con el grupo.

- Falta de preocupación por las variables de alumno en el clima del aula.

- Falta de preocupación por el análisis de la tarea, predominando una visión descriptiva de la misma.

- Utilización de la calificación como instrumento de control en el aula, creando un estilo docente más directivo.

- Lemus (1975) plantea un modelo centrado en el análisis de sistemas, cuyo objetivo es permitir al profesor descubrir las interacciones entre los diferentes sistemas. Hace hincapié en la consecución de objetivos de enseñanza.

↓
- Lapcevic (1973) introduce el concepto de supervisión diagnóstica, diseñando un programa para evaluar las actitudes, conceptos y destrezas del profesor en formación, así como el proceso de cambio de cada uno de esos elementos.

- Feyereisen, Fiorino y Nowak (1970), siguiendo el modelo de análisis de sistemas, introducen la supervisión, como un subsistema centrado en el diseño del curriculum, y en la orientación y resolución de problemas.

- Bolden (1974) retoma el concepto de supervisión como proceso de adquisición de competencias, diseñando un programa que incluye la planificación de la conducta a entrenar, la orientación de la actuación, y la evaluación de la destreza docente.

- Cohn y Gellman (1988) plantean un nuevo modelo basado en la indagación, que incluye un programa, en el cual al profesor se le equipa con destrezas de indagación, para que pueda resolver los problemas derivados de la práctica.

(Villar Angulo,1990)

En resumen, la evolución de la actuación supervisora ha ido evolucionando desde la utilización de técnicas de modificación de conducta (Peck y Tucker 1973), hasta el estudio de las creencias, a través de procesos de rastreo de pensamiento, en donde se le plantean al docente situaciones de reflexión sobre la práctica (Larsson 1987), en Villar Angulo (1990).

García Alvarez (1987) concreta los estilos de supervisión en dos:

. Estilo humanista - La supervisión es una relación de ayuda

6) ANALISIS DE LA EFICACIA DEL PROGRAMA

El caso de Andrés es muy representativo de los profesores en formación, con un ideal educativo previo, muy lejano de la realidad.

La imagen que tenía del docente era la del amigo que facilita caminos, para que los alumnos responsablemente elijan lo que más les interesa aprender.

Su falta de experiencia docente en el ámbito escolar, le reafirmaba la creencia de que iba a ser diferente, pero nunca hubiera creído que fuera necesario tener que asumir el control sobre la disciplina. Este fue el principal problema de Andrés, la falta de ajuste entre su ideal educativo y la realidad docente.

La principal aportación del programa de formación fue hacerle tomar conciencia, de la necesidad de establecer unas normas de funcionamiento, y de la necesidad de asumir la responsabilidad en el control de las mismas.

El grupo con el que trabajó no le facilitó la tarea. La falta de experiencias previas de una Educación Física sistemática, le obligó a empezar desde cero.

La evolución de su actitud en clase, estuvo marcada por la necesidad de cubrir diferentes etapas:

1- Necesidad de establecer un carácter sistemático y estructurado de la asignatura.

2- Necesidad de asumir el rol docente, especialmente incrementando la confianza en sí mismo.

3- Necesidad de establecer un sistema de control en el aula, con la implantación de unas normas de funcionamiento.

4- Interés en lograr la participación y la motivación del grupo en las tareas propuestas.

centrada en el profesor.

. Estilo tecnológico - La supervisión es un proceso de análisis técnico sobre las estrategias de actuación docente.

La supervisión sea cual sea su estilo se estructura en diferentes ciclos:

1- Conferencia preobservacional- este primer encuentro prepara las condiciones de realización de la enseñanza. Se revisa la planificación de forma conjunta, y se preparan las condiciones de observación de la clase. Se trata también de crear en el docente una actitud de autoanálisis, que pueda perdurar después de retirar la ayuda exterior.

2- Observación de la sesión. La observación se lleva a cabo a través de registros sistemáticos: escalas de valoración o listas de control, o también de forma más abierta con registros de incidentes críticos o de descripción de lo ocurrido.

La observación no debe incluir interpretaciones, sino el registro de hechos, que después se analizarán. La grabación audiovisual de la sesión permite objetivar el análisis, a la vez que revisar los hechos.

3- Preparación del análisis. Incluye la organización del análisis del supervisor, con los datos recogidos. García Alvarez propone los siguientes aspectos a tener en cuenta:

- La selección de los datos debe realizarse en función del grado de eficacia docente.

- Se deben elegir pocas conductas, y que tengan un objetivo de mejora.

- Se deben seleccionar las conductas relevantes, las que

5- Interés por conseguir aprendizajes motrices, aumentando los tiempos de práctica, y preocupándose por conseguir un clima de aula distendido y, por corregir la ejecución de sus alumnos.

El programa de formación le permitió superar los tres primeros niveles, prerequisites de cualquier clase de Educación física sistematizada.

Una vez superada esta primera etapa básica, su Conocimiento Práctico pudo orientarse hacia otros tópicos más cercanos al aprendizaje.

De este modo su interés dejó de polarizarse en los temas de control y organización, para orientarse hacia la intervención didáctica y la calificación de aprendizajes.

En esta evolución hubo un tema que no consiguió superar y fue la necesidad de plantear tareas motivantes a la vez que controlaba al grupo.

Andrés consiguió un clima de aula en donde se trabajaba, más por la presión de la disciplina y de la calificación, que por el interés y la motivación por las tareas.

El balance que Andrés realiza en la entrevista final refleja claramente las aportaciones de cada una de las fases.

"En la 1ª fase es que realmente no sabes que es lo que terminas haciendo, sales muy cabreado muchas veces, otras veces sales mucho más grato y realmente no tienes constancia de porque te sale, no tienes unos datos, una serie de información que te corrobore aquello." (E4-4)

La falta de referencias sobre su actuación es lo que Andrés más hecha de menos. No tiene criterios para valorar la eficacia de la sesión, con lo cual sus juicios valorativos globales son muy cambiantes. Esta situación, unida al malestar creado por la contradicción entre su ideal educativo y el papel que se vio obligado a adoptar, le llevaron a no sentirse satisfecho por la enseñanza.

Debido a su inseguridad en la asunción del rol docente, se refugió en un fuerte control y en un estilo de relación distante

tengan una mayor influencia sobre el aprendizaje de los alumnos.

- Debe ofrecerse una información objetiva y clara.

4- Conferencia de supervisión - Este momento tiene un sentido evaluativo. Se trata de proporcionar un feedback evaluativo al docente sobre su actuación. De estas reuniones debe salir un compromiso de mejora, por lo que deben interpretarse los problemas, y deben proponerse alternativas de intervención.

La estructura de la sesión es analizada por diversos autores. Acheson y Gall (1980) proponen:

1- El supervisor presenta los datos.

2- El profesor en formación analiza los datos, y los hechos ligados a esos datos.

3- El profesor interpreta, en interacción con el supervisor, las conductas de profesor y alumnos, que explican los hechos.

4- El profesor plantea las alternativas de intervención.

5- El supervisor refuerza las intenciones de cambio expresadas, y resume los logros conseguidos.

4- LA SIMULACION

La simulación es una técnica de formación de profesores que recrea o revive lo sucedido en las sesiones de enseñanza. Las situaciones docentes se reducen y simplifican buscando extraer hechos significativos, ilustrados con elementos de la realidad educativa. En estas situaciones el docente no tiene contacto

y autoritario. El tener que hacerlo, más por inseguridad que por convencimiento ideológico, le llevó a sentir gran insatisfacción por la situación vivida.

" Aún no estoy metido en el rol de profesor, porque no veo la forma de marcar la diferencia, la distancia, a menos que me ponga de mala leche con ellos, porque estoy más cercano, porque saben que estoy dando prácticas, y quizás, porque estoy más acostumbrado a dar clases de natación, como entrenador, que lo que haces es formar un grupo de amigos. Mis preocupaciones son fundamentalmente el control del tiempo, porque se va la hora en organización, también el control de la disciplina." (E4-2)

La segunda fase va a marcar el punto de inflexión en su conducta docente y en la consecución de una mayor satisfacción por la enseñanza.

Entre los logros de esta etapa, y que justifican la eficacia de esta fase podemos destacar:

- Mejora en la seguridad del docente, especialmente en su papel como profesor.

- Mejora en la dinámica de trabajo, en el clima del aula, y en la orientación de los alumnos hacia la tarea.

- Mejora en la autopercepción, especialmente por el fuerte retroceso de la visión negativa, aunque la satisfacción por el cambio en la actitud docente, y el consiguiente aumento de eficacia de la clase, sigue creando malestar, ante la obligación de romper con su ideal pedagógico.

- Desaparición de los problemas organizativos y de los de ajuste temporal en la clase.

- Establecimiento de un buen nivel de tiempo útil, superando en todas las sesiones el criterio.

- Mejora en los niveles de feedback, aunque todavía

directo con la práctica educativa.

Las actividades de simulación, en palabras de Marcelo (1989) **"permiten llevar a cabo actividades en situaciones de seguridad y control para el sujeto que actúa...permiten una supervisión más directa y focalizada."**

La propuesta de Marcelo incluye la utilización de diferentes instrumentos:

1- Incidentes críticos. Son situaciones escritas de enseñanza que reflejan momentos difíciles o problemáticos, en los que se les pide a los docentes que tomen una decisión de forma individual. Se aplica a profesores con escasa experiencia, y permite análisis grupales.

2- El estudio de casos. La situación de enseñanza es presentada de forma escrita, haciendo especial incidencia en el marco contextual en el cual se da. Incluye igualmente las creencias del profesor y de los diferentes participantes. Se describe en profundidad el hecho, y la percepción que tiene el docente de la propia situación.

La aplicación es muy variada:

- para presentar modelos de actuación.
- para resolver problemas y toma de decisiones.
- para conocer y comprender las creencias educativas de los docentes.

3-Materiales de protocolo - Son grabaciones en video o en audio, en donde deben identificarse los momentos problemáticos de la práctica, y realizar un propuesta de intervención.

4- Ejercicios de simulación.- son representaciones ficticias de la realidad docente, en donde los profesores en formación

insuficiente para superar el valor criterio.

El propio Andrés concreta las aportaciones de este período, en el que ha estado realizando análisis de enseñanza en interacción con el experto.

"En la 2ª parte para mí fue determinante porque realmente aprendí las pautas de control de clase y me ayudó para que la clase realmente fuera eficaz. Como antes, no sabías si la clase era eficaz o no, tú veías a la gente que participaba y tal, pero bueno sabías que podías haberlo hecho mejor, pero bueno, no sabes en qué habías fallado, aquí al menos ya sabes y dices esto falla." (E4-4)

Por último en la tercera fase, se produce el asentamiento de los logros conseguidos en la fase anterior.

Una vez superada la primera fase de toma de contacto, en donde consigue un respeto por la asignatura, la asunción de un rol docente basado en la confianza en sí mismo, y el control del grupo, sus intereses van a estar condicionados por la aparición de una obsesión por la calificación.

Gran número de intercambios profesor-alumnos se van a regir por la calificación. Andrés ha decidido implantar un clima de trabajo basado en el control de la calificación. Es este el principal problema que el programa de formación no ha conseguido superar.

No obstante, la eficacia del programa se justifica por los logros alcanzados en la conducta docente, y que se concretan en:

- Mejora en el nivel de la variable feedback, superándose en todas las sesiones el valor criterio, a excepción de la última sesión dedicada al examen final.

- Mantenimiento de los valores óptimos de tiempo útil, situándose todas las sesiones por encima del valor criterio.

Las gráficas que exponemos, en las páginas siguientes, nos permite comprobar esta evolución.

representan diferentes papeles dentro de una situación de enseñanza.

La representación facilita el distanciamiento y por tanto la comprensión de la situación. El posterior análisis de los roles permite revivir la situación.

5- Simulación mediante ordenador- Al docente se le presentan situaciones sobre las que debe actuar, tomando diferentes decisiones. Las situaciones son presentadas de forma gráfica, a través de viñetas, permitiendo la interacción con los participantes. El programa incluye una valoración de las decisiones tomadas.

La simulación, en la práctica, del docente
permite, a través de viñetas, la interacción
con los participantes.

El programa, a través de viñetas, permite
la interacción con los participantes, a través
de viñetas, permitiendo la interacción con los
participantes.

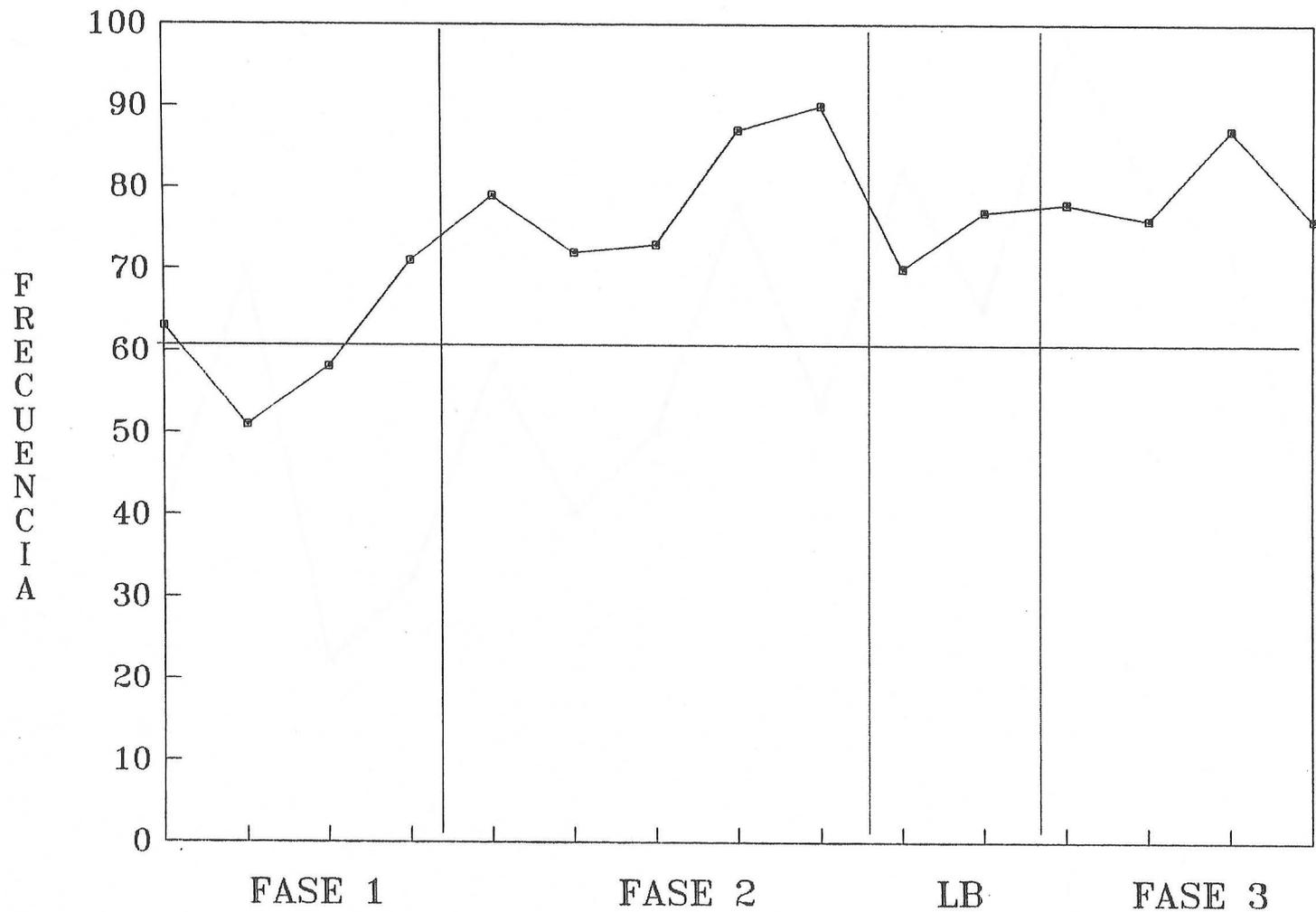
El programa, a través de viñetas, permite
la interacción con los participantes.

El programa, a través de viñetas, permite
la interacción con los participantes, a través
de viñetas, permitiendo la interacción con los
participantes.

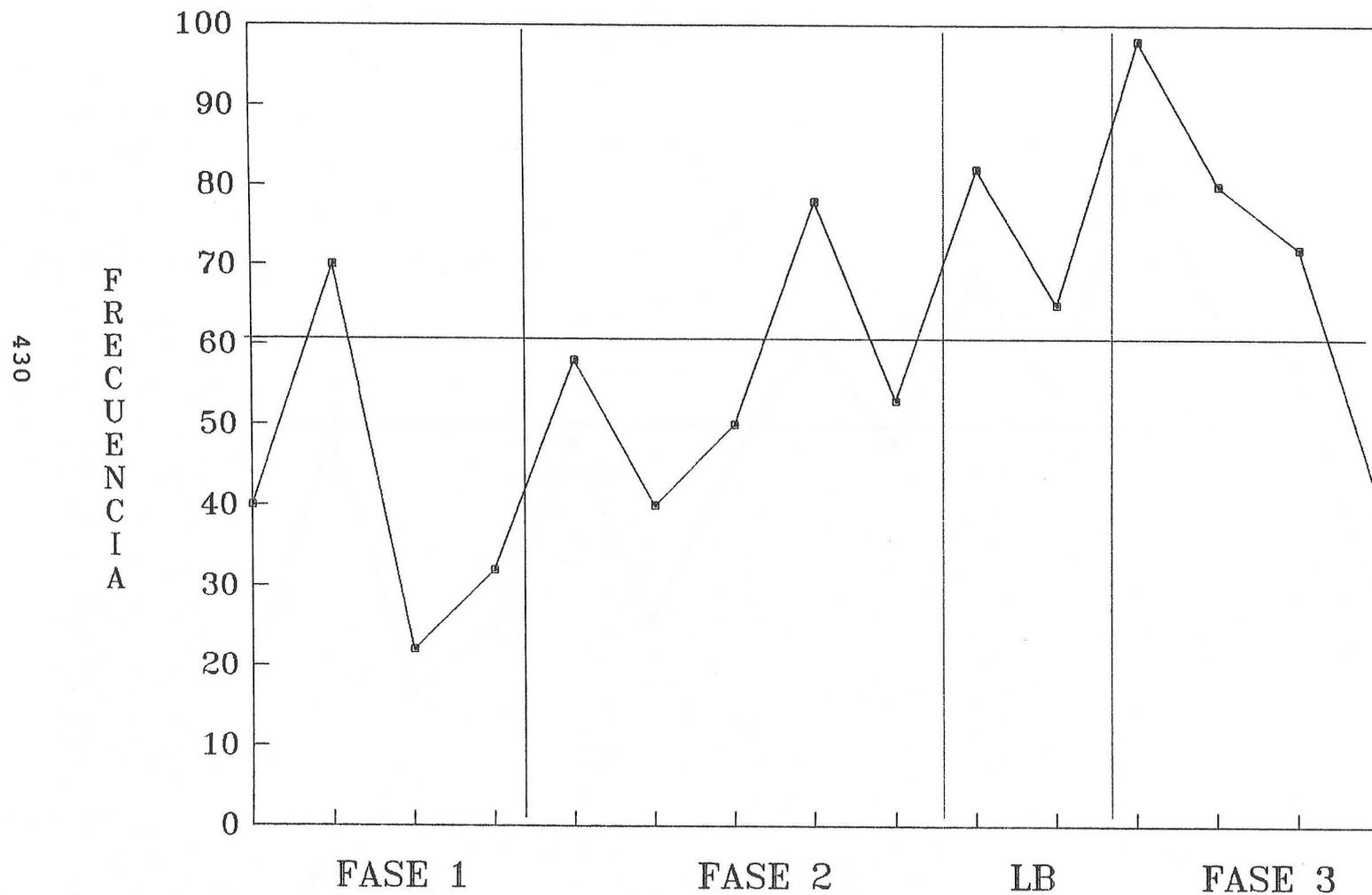
El programa, a través de viñetas, permite
la interacción con los participantes, a través
de viñetas, permitiendo la interacción con los
participantes.

SUJETO 4 - TIEMPO UTIL DE PRACTICA

429



SUJETO 4 - FEEDBACK TOTAL



2.2.3 - EL CONOCIMIENTO PRACTICO DEL DOCENTE. ESTRUCTURA Y COMPONENTES

En la parte final de esta fundamentación teórica, pasamos a analizar el objeto específico de nuestro estudio, la estructura del Conocimiento Práctico, y la evolución que tiene el pensamiento docente, a lo largo de las tres fases del diseño de investigación.

La evolución de los trabajos de investigación dentro del paradigma del pensamiento de los profesores, ha permitido ir desentrañando la estructura mental de los docentes.

El inicial trabajo de Jackson (1968), "la vida en las aulas", sirvió para reivindicar que la variable pensamiento del profesor era relevante para explicar lo que ocurría en las escuelas.

La consolidación, a partir de 1975, en el Congreso del National Institute of Education, del paradigma del pensamiento el profesor, ha permitido diferenciar varios tipos de contenidos dentro de la formación de los docentes.

El estudio de la relación entre pensamiento y acción, ha llevado a considerar un tipo de conocimiento que genera el profesor en la práctica, diferente al académico, y diferente al de las destrezas docentes.

De este modo, podemos diferenciar tres tipos de componentes de los programas de formación de profesores:

1- Conocimiento Académico - Son las bases teóricas que desarrollan los centros de formación inicial, y que constituye el eje central de los curriculums universitarios. Incluye desde las bases psicopedagógicas, el conocimiento de la materia, los principios teóricos de intervención didáctica ,etc... Es un conocimiento desligado de la práctica profesional, y que surge de la investigación "sobre" la Escuela, de la investigación externa, realizada desde fuera, bajo premisas hipotético-deductivas. Es un conocimiento universalmente aceptado,

científico y socialmente valioso.

2- Destrezas Docentes - Son las conductas docentes, adquiridas a través de estrategias conductistas, en los centros de formación inicial, y que buscan el dominio de las principales competencias en el aula. Es una "práctica adiestrada", Yinger (1986), que no resuelve las diferencias situacionales propias de la enseñanza, dadas las características de la acción educativa, como son la complejidad, nivel de incertidumbre, inestabilidad, singularidad, etc...

3- Conocimiento Práctico - Es un conocimiento ligado a la acción, elaborado de forma personal por el propio profesor, que busca la conexión teoría-práctica, y que incluye las creencias y valores, a la vez que las teorías y conceptos, así como las formas de intervención en la práctica. Este conocimiento no se adquiere en los centros de formación inicial, es de carácter profesional, responde a las características de la enseñanza, y es socialmente poco valioso, incluso para los propios generadores del mismo, los docentes prácticos.

El esquema que a continuación exponemos recoge la síntesis de los tres contenidos de formación:

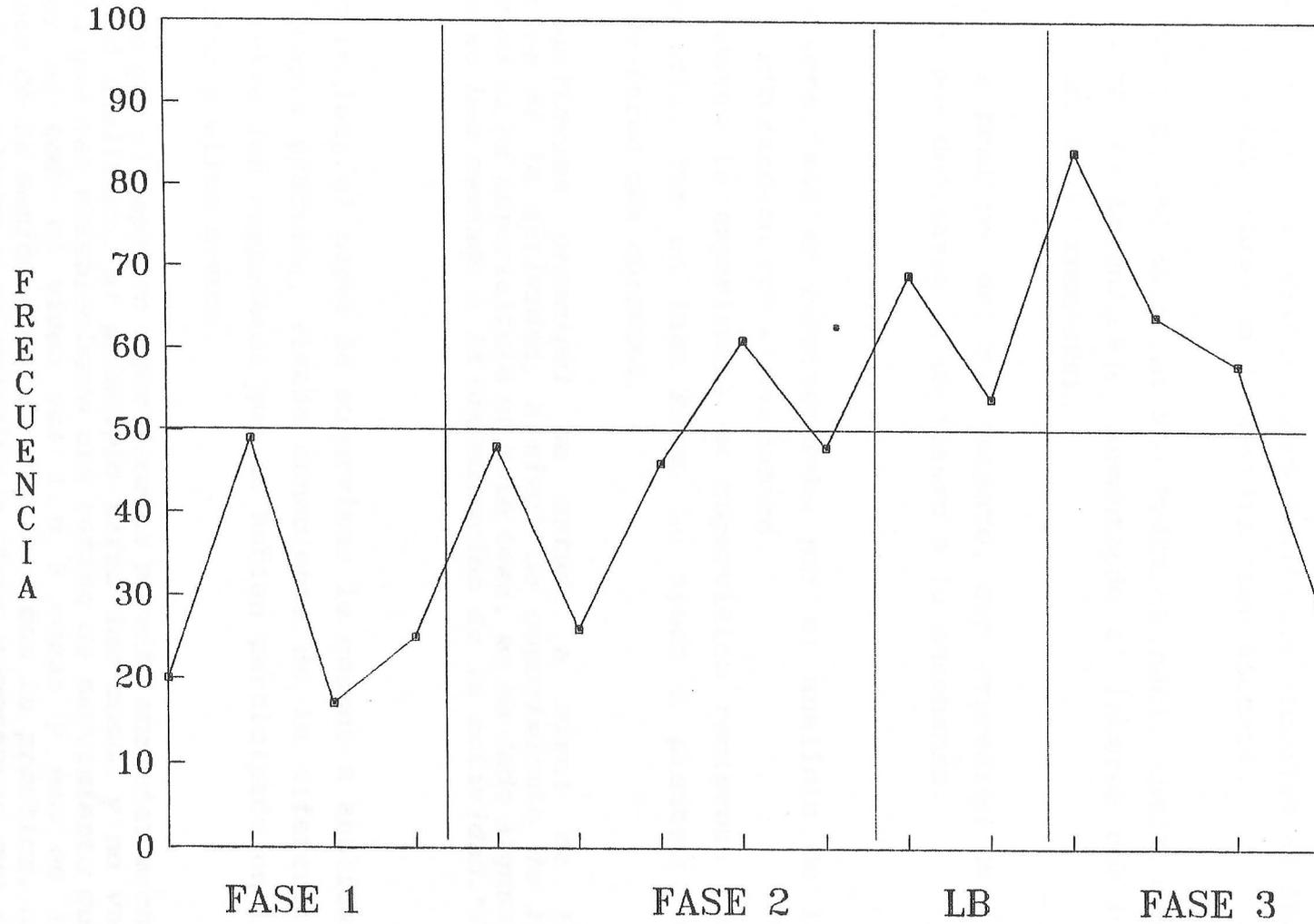
PRINCIPIOS TEORICOS - CONOCIMIENTO ACADEMICO - TEORIA

DESTREZAS TECNICAS - COMPETENCIAS DOCENTES - PRACTICA

REFLEXION EN LA ACCION - CONOCIMIENTO PRACTICO - CONEXION
TEORIA-PRACTICA

SUJETO 4 - FEEDBACK CORRECTO

431



El Conocimiento Práctico, en la actualidad, está configurando un cuerpo de conocimientos sólido, desde el cual los profesores describen y justifican la acción, y que está sirviendo para que a través del intercambio profesional, mejore la intervención de los docentes en el aula.

La conceptualización de este conocimiento profesional, ha sido muy variada. Zabalza (1991), expone los diferentes términos utilizados por los autores.

- Constructos personales . Ben-Peretz (1982)
 - . Pope (1982)
 - . Oberg (1984)
 - . Olson (1984)
 - . Fransella (1985)
 - . Clarck (1985)
 - . González y Escudero (1986)

- Perspectivas . Janesick (1978)
 - . Tabachnik y Zeichner (1985)

- Creencias . Bausch (1984)
 - . Munby (1984)

- Principios educativos . Marland (1977)
 - . Conners (1978)

- Concepciones . Larsson (1983)

- Teorías de acción . Sanders y McCutcheon (1984)

- Paradigmas funcionales . Croker (1986)

- Conocimiento práctico . Elbaz (1983)
 - . Conelly y Clandinin (1984)
 - . Yinger (1986)
 - . Medina (1989)

La eficacia del programa, también queda reflejada en los logros obtenidos en relación al Conocimiento Práctico del profesor:

- Mejora significativa en la autopercepción docente, alcanzándose un diferencial positivo de (+6.4%)

- Predominio de las valoraciones positivas globales de las sesiones, con clara expresión de satisfacción docente.

- Orientación del Conocimiento Práctico hacia cuestiones relacionadas con el aprendizaje, aumentando el interés por el carácter técnico de la enseñanza.

- Balance positivo del rol docente, con expresión de la satisfacción por dedicarse en un futuro a la enseñanza.

La tercera fase se caracterizaba por el análisis de la práctica en interacción con el compañero.

Para Andrés la experiencia de supervisión recíproca fue doblemente útil. Por un lado Marco le ayudó a plantear la enseñanza de forma más correcta.

"Su aportación principal ha estado a nivel de la planificación de la actividad, a nivel de conocimiento de la materia, como él es especialista en este tema, me ha dado algunas pautas que me han ayudado a la organización de la actividad."(E4-4)

Por otro lado el papel de supervisor le enseñó a analizar mejor su propia práctica, siendo consciente de la diferencia existente entre los compañeros que no habían participado en la investigación y ellos mismos.

"Pienso que el papel de supervisor te permite aumentar mucho la capacidad analítica, al principio miras las cosas y no ves nada, hasta que vas estableciendo una rutina de seguimiento que a lo mejor en todo el vídeo ves 4 ó 5 cosas y eso es lo determinante de la sesión y eso se adquiere con la práctica, se adquiere mucha soltura y en relación a otros compañeros que no

La acción de enseñanza, es una práctica reflexiva, es por tanto un acto de conocimiento. El profesor cuando actúa elabora una teoría sobre su praxis. Esta teoría no suele ser explicitada, pero está guiando la acción. El conocimiento práctico permite, con su explicitación, la comprensión de la práctica, y la elaboración de una teorización sobre ella.

El concepto de conocimiento práctico es definido por Clandinin y Connelly (1984) como "el cuerpo de convicciones y significados conscientes e inconscientes que surgen a partir de la experiencia; es íntimo, social y tradicional, y se expresa en acciones personales."

El conocimiento práctico es "idiosincrásico, personal, surgido de la propia experiencia, y delimitado en su naturaleza y extensión por las características del contexto en el que se ha trabajado. Es un conocimiento sobre la práctica y desde la práctica", Zabalza (1991)

El conocimiento práctico no se construye en vacío. La información y los aprendizajes docentes son la base para su construcción.

Los conocimientos teóricos que recibe el docente, necesitan ser contrastados en la práctica real de la clase, para poder hacerlos propios. La base del conocimiento práctico es el proceso de ajuste teoría -práctica, transformándose el "saber racional" en "saber personal" y "convicción" (Zabalza 1991)

Diferentes investigaciones han intentado desentrañar la estructura de este conocimiento práctico.

Elbaz (1983) realiza un estudio en profundidad con una profesora, llegando a definir la organización interna del conocimiento práctico.

Elbaz distingue unos contenidos, una orientación y una estructura.

Los contenidos son divididos en cinco áreas:

- Conocimiento de sí mismo - valores, creencias, metas personales, etc..
- Conocimiento del medio - Clase, relaciones con los

han estado en el experimento cuando hablas con ellos en análisis de vídeo ni te molestas en apuntar las cosas, las vas viendo y dices esto, esto y esto y tienes una capacidad bastante analítica." (E4-4)

Andrés finalmente expresa su gratificación por el trabajo docente, lo cual es un claro reflejo de que el programa de formación ha contribuido a que tenga una actitud más positiva hacia la enseñanza.

colegas, con la Administración.

- Conocimiento de la materia - Cuerpo de conocimientos que se enseña.

- Conocimiento del curriculum - Objetivos, necesidades del alumno.

- Conocimiento de la instrucción - Métodos de enseñanza, teorías del aprendizaje, procedimiento de evaluación, etc...

Distingue igualmente cinco orientaciones en las cuales el docente utiliza este conocimiento:

- Orientación situacional - utilización para la resolución de situaciones inmediatas.

- Orientación personal - Utilización para dar significado personal a lo que el docente hace.

- Orientación experiencial - Se utiliza para proyectar su propia experiencia personal en las situaciones específicas del aula.

- Orientación teórica- Utilización para analizar los conocimientos teóricos.

- Orientación social - Se utiliza como medio para el intercambio, y la comunicación profesional.

Por último Elbaz propone una estructura del conocimiento práctico:

- Reglas prácticas- Son declaraciones breves que indican lo que hay que hacer y cómo hacerlo en situaciones didácticas

INFORMES POR FASES

concretas. Son guías para la acción.

- Principios prácticos- Son proposiciones de carácter deliberativo que trascienden la acción concreta. Es la proyección de la teoría en la práctica. Guían la acción y la justifican.

- Imágenes- Son cuadros mentales generales que el profesor produce de forma intuitiva y que incluyen una perspectiva global de abordar la práctica. Se integran en ellas valores, creencias, sentimientos.

Otros autores que abordan la estructura del conocimiento práctico, definen los componentes.

- Conocimiento de la técnica.
- Conocimiento del contenido
- Conocimiento del contexto.
- Conocimiento de los estudiantes.
- Conocimiento de sí mismo.

(Yinger, 1986)

- Conocimiento del contenido.
- Conocimiento del curriculum.
- Conocimiento pedagógico general.

PROCEDIMIENTO A SEGUIR EN EL INFORME POR FASES

1) CARACTERISTICAS DE LA FASE

2) ANALISIS DEL PENSAMIENTO DOCENTE

2-1 ANALISIS TEMATICO - DIMENSION PERSONAL

2-2 " " - DIMENSION AULA

2-2.1 Planificación.

2-2.2 Tarea.

2-2.3 Intervención didáctica.

2-2.4 Organización.

2-2.5 Control - gestión de aula

2-2.6 Motivación.

2-2.7 Participación.

2-2.8 Clima del aula.

2-2.9 Alumno.

2-2.10 Evaluación.

2-3 ANALISIS TEMATICO - DIMENSION INSTITUCIONAL

2-4 ANALISIS DE LA AUTOPERCEPCION

3- ANALISIS DE LA CONDUCTA DOCENTE

4- RESUMEN DE LA FASE

- Conocimiento pedagógico del contenido.
- Conocimiento de los contextos educativos.
- Conocimiento de los fines, propósitos y valores educativos.

(Shulmann, 1987)

Medina (1989) propone una clasificación de los componentes del conocimiento práctico, desde la perspectiva de que son constructos que explican cómo se genera y qué forma tiene este conocimiento, que tiene su base en la acción reflexiva del profesor.

Los constructos, son hipótesis sobre fenómenos no observables, y nos permiten explicar, a través de procedimientos heurísticos o deductivos, la estructura del conocimiento.

La propuesta de Medina se concreta en siete constructos.

1- CONCEPTOS - Son abstracciones y significados que el profesor posee acerca del proceso de enseñanza - aprendizaje. Son ideas eje, son elementos nucleares del pensamiento didáctico.

Los conceptos deben estar basados en teorías bien fundamentadas, que parten de la formación inicial, y que se modelan durante la formación permanente.

Los conceptos deben ser amplios, plurales, y deben sentar el marco epistemológico en el que se sitúa el docente.

Algunos términos que deben estar clarificados en el pensamiento del profesor de Educación Física serían:

- . Habilidad motriz
- . Estilo de enseñanza
- . Planificación

5.5 - INFORME FASE 1- PRACTICA AUTONOMA CON FORMACION TEORICA

II- CARACTERISTICAS DE LA PRIMERA FASE

A lo largo de esta fase el profesor en formación se incorpora al centro asignado, y realiza su labor docente sin recibir ayuda externa sistematizada. La actuación del supervisor es meramente organizativa, no estableciéndose ninguna ayuda estructurada.

El objetivo de esta fase es que el futuro profesor, de forma inductiva, vaya resolviendo los problemas docentes con los que debe enfrentarse. De este modo y por ensayo-error va tomando decisiones relativas a su enseñanza.

Esta situación ha sido la característica predominante de los programas de formación tradicionales, en los que la única ayuda la reciben de los profesores titulares de los centros, los cuales utilizan un análisis de la práctica intuitivo y personal, de gran riqueza práctica, sin duda, pero no sistematizado en cuanto al conocimiento práctico que pueden facilitar a los profesores en formación.

El docente en esta fase, que se desarrolla a lo largo de 6 semanas, debe planificar sus sesiones e iniciar la elaboración del proyecto educativo, pero no tiene ningún contacto con el supervisor de prácticas.

En cuanto a la reflexión, característica importante del programa, el sujeto no explicita su pensamiento, aunque sin duda realiza una reflexión intuitiva.

En esta fase tampoco realiza análisis de la práctica del compañero, a través de la observación de la actuación docente.

La entrevista previa, y la observación de la línea base de su conducta docente, nos permite situar su nivel inicial.

De forma paralela, el docente acude a las sesiones teóricas de la asignatura Didáctica de la Educación Física y el Deporte II, en donde, al igual que sus compañeros, ajenos a la investigación, recibe "Conocimientos teóricos".

- . Gestión de aula
- . Interacción
- . Feedback
- . Evaluación
- . Motivación
- . etc..

2- CREENCIAS - Son interpretaciones personales desde las que asumimos ideológicamente la realidad educativa.

Las creencias son absolutamente particulares, concretándose en la forma en la que sentimos y concebimos la enseñanza.

Se sitúan dentro del ámbito cognitivo-afectivo, son esencialmente valorativas en términos de verdad-falsedad. Implican un posicionamiento ideológico, desde el cual realizamos juicios de valor, que nos comprometen como personas, en su defensa.

Las creencias para ser firmes deben basarse en un proceso de reflexión profundo y sistemático, elaborado desde la experiencia personal. Las creencias serán consideradas certezas cuando hayan sido reconceptualizadas, criticadas y rigurosamente contrastadas.

La creencia organiza y da sentido a la práctica, justificando y comprometiendo la actuación docente.

Ejemplos de creencias pueden ser :

.La idea de que el aprendizaje por descubrimiento es más motivante.

.La idea de que un clima de aula distendido permite mayor aprendizaje.

.La idea de que el control de la disciplina debe ser una responsabilidad exclusiva del docente.

. etc...

II- ANÁLISIS DEL PENSAMIENTO DOCENTE

El análisis de los tópicos del "Conocimiento Práctico" del profesor en formación, vamos a realizarlo siguiendo la clasificación utilizada, con motivo del análisis cualitativo.

La estructura categorial, elaborada en tres dimensiones, puede servirnos para ver el carácter evolutivo, a lo largo de las tres fases, de las preocupaciones docentes.

El análisis de los casos, ha podido confirmar como todos los profesores estudiados recorren diferentes etapas evolutivas en el trayecto de su formación.

El carácter evolutivo en los intereses de los profesores ya ha sido definido en los estudios de Vonk (1983), con la realización de un estudio longitudinal para identificar los problemas de los profesores principiantes, y por Veenman (1984), con la revisión de la literatura internacional, desde 1960, sobre preocupaciones docentes de profesores en sus primeros años de experiencia.

Ambos estudios han confirmado la presencia de diferentes etapas por las que el docente camina hacia su formación.

Los estudios sobre formación del profesorado distinguen tres segmentos diferentes de población docente:

- Profesores en prácticas.
- Profesores principiantes.
- Profesores expertos.



Los profesores con los que se realizó el estudio pertenecen al sector de profesores en prácticas, dado que son alumnos de quinto curso que realizan sus prácticas docentes dentro del contexto de formación inicial.

Para analizar los datos recogidos de la investigación, es necesario que consideremos que el marco de actuación en el que desarrollan su labor de prácticas estos docentes, se asemeja, en mayor medida, al contexto del profesor principiante, por varias razones:

3- ACTITUDES - Hace referencia a la disposición ante la enseñanza. Son predisposiciones estables de formas de actuar.

Las actitudes incluyen procesos cognitivos y afectivos, que sustentan, orientan, posibilitan y dan estabilidad a la conducta.

El estilo de pensamiento de los docentes está muy determinado por sus actitudes. Un estilo de pensamiento reflexivo lleva implícitas actitudes de apertura, confianza, compromiso, crítica, indagación.

El conocimiento práctico está influido y asistido, a la vez, por el tipo y conjunto de actitudes desde las que establece su personalidad.

4- IMAGENES - Es una representación mental de la realidad del proceso de enseñanza - aprendizaje.

La imagen permite esquematizar las ideas, configurando un modelo de actuación docente, que sintetiza expectativas, propósitos, y pautas de actuación que representan visualmente una situación de enseñanza.

Las imágenes están conectadas a la experiencia, y reflejan dimensiones de emocionalidad y ética.

Estas imágenes permiten ampliar, potenciar y mejorar el conocimiento práctico, a partir de representaciones metafóricas de la realidad.

5- JUICIOS - Son las formas de interpretación e interacción conceptual. Implica un posicionamiento personal, fruto de procesos de análisis y valoración.

Los juicios implican un esfuerzo estimativo y valorativo que supera la simple descripción y narración de las realidades.

La capacidad de analizar, juzgar, evaluar, está muy ligada

. Tienen responsabilidad directa, y desde el primer momento, sobre el grupo.

. Actúan con total autonomía, dado que los profesores tutores de los centros, no ejercen ninguna labor de supervisión, pues en la mayoría de los casos, se limitan a ceder a sus alumnos, para que el profesor en prácticas actúe libremente.

.La duración de las prácticas es de un curso completo, con lo cual son responsables únicos y directos de su grupo, durante todo el año.

. En el caso de los profesores de primaria deben crear la asignatura, pues antes de su llegada, no ha sido impartida por ningún otro profesor.

En este contexto de referencia se hace necesario considerar sus intereses y preocupaciones docentes dentro del ámbito del profesor principiante, especialmente por la gran autonomía de decisión con la que trabajan.

El profesor principiante, durante la primera fase se enfrenta al "shock de la realidad", también llamado "shock de transición " o "shock de práxis", Veenman (1987), caracterizado por:

" el colapso de los ideales misioneros elaborados durante la formación del profesorado, con la cruda y dura realidad de la vida cotidiana en clase" (Veenman, pág 40)

Este "shock" no es un instante del primer día de clase, sino que corresponde a un período de asimilación de la realidad educativa, que tiene una duración aproximada de 5 ó 6 meses, y que puede tener unas consecuencias, positivas o negativas, muy significativas, sobre el futuro desarrollo profesional.

Esta etapa inicial, siguiendo a Fuller y Bown (1975) se denomina de supervivencia, y se caracteriza por el interés del profesor por asumir el rol docente, el control de la clase, la

a la experiencia y a la base conceptual. El conocimiento profesional es la síntesis de estos dos ámbitos, experiencia y conocimiento teórico.

Los juicios son el componente esencial del conocer sistemático sobre la realidad, y exigen al profesor capacidad de abstracción, y de relación.

En la formación de los profesores este constructo debe ser potenciado, realizando actividades de formación en donde se desarrolle la capacidad de analizar y juzgar las situaciones de enseñanza.

6- TEORIAS - Son marcos globales de conceptualización de la realidad. Es una visión global de la acción, que permite al docente establecer leyes particulares de funcionamiento.

Las teorías relacionan los principios con las consecuencias, a través de procesos inductivos y deductivos.

La teoría es el corpus de conocimiento en el que se integran y relacionan las diferentes leyes, permitiendo deducir consecuencias que ofrezcan la explicación integral de un cuerpo de conocimientos, como es la Educación.

La teoría de la práctica es básicamente inductiva, y debe estar fundamentada en una red de conceptos bien definidos.

En la configuración del conocimiento práctico, otra aportación interesante la establecen Marland (1977) y Connors (1978), en Zabalza (1991).

Marland realizó un estudio con 6 profesores, definiendo los principios que guiaban la acción de los docentes, y que configuraban su conocimiento práctico.

aceptación de los alumnos. Predomina una preocupación por sí mismo, sobre el interés por las variables de enseñanza.

Las manifestaciones más frecuentes según Vonk (1983) son:

- inseguridad.
- sentimiento de soledad.
- inadaptación al clima social de la Escuela.
- dificultades con el contenido de enseñanza.
- problemas organizativos.
- problemas de disciplina.
- dificultades con la motivación y participación de los alumnos.
- etc..

En el análisis de la primera fase del programa, en donde los docentes actuaban de forma autónoma, se produjo este período de adaptación, de supervivencia, haciéndose patente muchos de los problemas recogidos por Vonk (1983) en su estudio longitudinal con profesores principiantes.

Utilizó la técnica de estimulación del recuerdo , y concretó cinco principios:

- Principio de la compensación, tendencia del docente en ser más benevolente con los menos capacitados.

- Principio de la indulgencia estratégica, también llamado tolerancia discriminativa. El docente pasa por alto determinados comportamientos, favoreciendo a los alumnos que el percibe demandan más ayuda.

- Principio de participación discriminativa, en donde el docente modula los niveles de participación individual de sus alumnos, utilizando a los líderes positivos que favorecen el correcto desarrollo de la clase.

- Principio de comprobación progresiva. El docente realiza continuas valoraciones sobre los sucesos del aula, estimando necesidades y problemas, tratando de mantener el mayor tiempo posible a los alumnos en la tarea, implicándolos activamente.

- Principio de suprimir emociones. El profesor trata de no trasladar los conflictos personales al aula, manteniendo una relación aséptica en lo emocional.

Connors (1978), en un trabajo con nueve profesores establece tres principios generales y cinco metodológicos:

. Principios generales:

- Principio de suprimir emociones, anteriormente descrito.

- Principio de autenticidad. Los profesores se presentan como seres normales, que se equivocan, que no lo saben todo, con

II.1- DIMENSION PERSONAL

En el análisis de la Dimensión personal cabe realizar un comentario previo. Desde el punto de vista cuantitativo esta dimensión no fue muy significativa, dado que las referencias en todos los sujetos no superaron el (6%), pero sí el contenido de las diferentes concepciones educativas condicionaron el desarrollo de los problemas en el aula, dimensión más referida en los diarios.

La dimensión personal siempre estaba presente, aunque referida mayormente a los problemas del aula.

A continuación analizaremos cómo cualitativamente fue una categoría muy influyente en esta primera fase.

De los cuatro sujetos, tan solo Rosa, y debido a su amplia experiencia docente, pudo evitar los problemas iniciales, derivados del "shock de la realidad".

Rosa tenía muy claro cómo tenía que comportarse ante el grupo, qué tipo de relación establecer con los alumnos, cómo controlar las conductas disruptivas, qué rutinas organizativas implantar desde el principio, para el correcto funcionamiento de la clase.

Rosa nunca tuvo problemas de control, pero para ella el "shock de la realidad" se produjo de otra manera.

Rosa nunca había trabajado en un centro educativo y su choque con la realidad fue especialmente duro, condicionando el desarrollo posterior de sus prácticas didácticas.

Los problemas le vinieron por la situación contextual del centro, especialmente por la escasez de recursos materiales, por el gran número de alumnos, y por el reducido número de horas semanales de Educación Física.

La experiencia acumulada en situaciones extraescolares, le llevaba a comparar continuamente los diferentes contextos.

A medida que tomó contacto fue descubriendo las carencias ya comentadas y se hizo muy crítica con el contexto en el que tuvo que trabajar.

Se quejaba del gran número de alumnos, 42

el objeto de facilitar el clima del aula.

- Principio de autodirección consciente. Los profesores tienen control sobre la dinámica del aula, manejando deliberadamente la clase, en función de las contingencias.

. Principios metodológicos:

- Principio de la vinculación cognitiva. Cualquier nuevo conocimiento debe ser relacionado con lo ya poseído por el alumno, se trata de la visión constructivista del aprendizaje.

- Principio de integración. Los conocimientos deben estar integrados en redes de conocimientos, operando a través de la interdisciplinaridad y globalización.

- Principio de la conclusión. Refleja la importancia de cerrar los procesos de aprendizaje, procesándolos como unidades integradas, a través de resúmenes, revisiones, insistencia en puntos clave, etc...

- Principio de la participación general. Es el deseo de los docentes de implicar a todos los alumnos en las tareas de clase. El docente utiliza estrategias de motivación, vigilancia, y atención a los más necesitados.

- Principio de la igualdad de tratamiento. Expresa la idea de trato justo e igualitario hacia todos los alumnos, evitando los favoritismos.

"Una dificultad estuvo en la incomodidad de ir de un lado a otro explicando todo por duplicado, pero esto es normal, es algo que sucede con grupos numerosos" (D3-1. 32-35)

Se lamentaba de las características del gimnasio.

" He comprobado que el gimnasio es un poco pequeño. Cuando comenzaron a correr tuve que subirme en una silla, sino lo hago me pisan" (D3-1. 190-193)

"El gimnasio es muy pequeño y si uno fallaba la ejecución de algún elemento le daba una patada a otro y tiraba a otros cuantos, verdaderamente la clase era peligrosa" (D3-1. 216-219)

Muller, Cloetta y Dann (1978), citado por Vera (1988) establecen como posibles causas del choque con la realidad, y entre otras razones, la situación escolar problemática, y la situación personal. De la primera ya hemos hablado, sobre la situación personal debemos comentar que contribuyó a acrecentar el rechazo hacia el trabajo docente, lo cual condicionó su experiencia, especialmente en la tercer fase.

Para Rosa las prácticas fueron, durante todo el curso, una tarea complementaria. Su actividad externa le ocupaba mucho tiempo, y sobre todo le causaba especial preocupación, desviando gran parte de su atención docente hacia este tema. El diario reflejaba claramente este hecho. Las referencias eran escuetas y predominantemente descriptivas. Su estilo narrativo con frases cortantes no se detenían en la reflexión ni en el análisis detallado de los problemas del aula.

La actividad externa le influía excesivamente, hasta el punto de que había días que acudía a clase desmotivada.

"Hoy ha sido un día extraño. A las 7.30 de la mañana me han despertado para pedirme que sustituyera unas clases. Acepté por compromiso. Las clases eran de Aerobic, total de 9 a 12 machaque total. A las 12 h. me senté en un sillón, no podía ni respirar y, sólo pensar que tenía que ir al Instituto me ponía peor. Cuando llegué sólo pensaba que tenía que terminar pronto. Me parecía que había más niños que nunca y que la pista era más grande que días atrás y que, por supuesto, hacía una temperatura altísima" (D3-1. 123-134)

Estos principios de acción son conceptualizados por Medina (1989) como **"Concepciones fundamentadas que sistematizan la conducta del profesor"**

Para Zabalza (1991) son dilemas que el profesor ha de resolver en el contexto inmediato de actuación.

"Son apoyaturas lógicas que los profesores construyen para explicar y justificar su actuación en clase"

El pensamiento de los profesores está constituido por dilemas, que orientan la actuación de los profesores. Estos dilemas o principios de acción forman parte del conocimiento práctico de los docentes.

El choque con la realidad tuvo otras manifestaciones, más comunes en el caso de los otros tres docentes.

El que peor afrontó esta realidad fue Andrés, la dificultad para asumir el rol docente condicionó las primeras experiencias.

" Como profesor, dentro del status, todavía no me lo he creído. Más bien soy un amigo facilitador..., me preocupa el control de la clase, la motivación , y eso porque las actividades que he hecho han sido extraescolares, donde los niños querían hacerlas. Pero no he hecho actividades donde los niños no quieran estar, entonces ésto es un punto a valorar." (E4-1)

Andrés representa fielmente al estudiante de Educación Física que tiene, todavía, una percepción de la Educación, desde la perspectiva de alumno, considerando que la relación profesor-alumno debe ser muy cercana, en donde los roles casi deben confundirse.

En el momento de las prácticas, estos profesores en formación tienen muchas dudas sobre la relación con el grupo, debatiéndose entre la realidad y la utopía.

Este tipo de profesores se hacen cada vez más progresistas y liberales en su concepción educativa, durante el período formativo, pero cuando llegan a la realidad cambian hacia puntos de vista más tradicionales y autoritarios.

Este hecho, conceptualizado por Lagana (1970) como "la curva del desencanto" llevó a Andrés a mostrar una actitud contradictoria con sus presupuestos educativos. Pese a que su disposición inicial era a mostrarse cercano, los múltiples problemas de conducta que se encontró, le llevaron a cambiar de talante, situándose en el otro extremo, mostrándose autoritario con los alumnos, y especialmente distante.

Por otro lado me interesa que me presten su atención para darles el aviso de que me traigan las fotos y fichas que les he pedido. Les he dicho que si el lunes lo me lo traen, les hecho de clase, y muy a pesar mío ,lo voy a hacer, porque tengo que mantener una autoridad, y si no lo hago, la próxima vez que diga algo no me van a hacer caso" (D4-1. 252-262.)

2.2.4 - LA INVESTIGACION DEL CONOCIMIENTO PRACTICO

El debate actual sobre la relación entre pensamiento y conducta sustenta las investigaciones sobre el conocimiento práctico de los profesores.

El paradigma del pensamiento de los profesores se estructura en torno a dos premisas básicas, formuladas por Clark y Yinger (1979), y respaldadas, más tarde, por Shavelson y Stern (1983):

- El profesor es un sujeto reflexivo, racional, que toma decisiones, que emite juicios, tiene creencias, y genera rutinas propias de su desarrollo profesional.

- Los pensamientos del profesor guían y orientan su conducta.

(en Marcelo, 1987)

Estas dos premisas rompen con la concepción propia del paradigma positivista en el que el profesor es un técnico que actúa con un alto nivel de destreza.

Con este nuevo paradigma se impone la idea de que la actuación del profesor se encuentra, en gran medida, condicionada por su pensamiento. Este pensamiento es de carácter particular, idiosincrásico, que se va configurando en la relación de acomodación y asimilación con el medio educativo.

Pérez Gómez (1988) realiza un interesante repaso a la investigación sobre el pensamiento y la acción, diferenciando dos corrientes principales:

- Enfoque cognitivo.
- enfoque alternativo.

En el caso de Ana el choque con la realidad se produjo igualmente, pero a pesar de los problemas de control que padeció, y que condicionaron la eficacia docente, y en consecuencia la insatisfacción por su enseñanza, se negaba a aceptar "la curva del desencanto".

Sus problemas vinieron por mantener su ideal educativo, era consciente de la necesidad de adoptar un rol más directivo, pero en el momento de la práctica no tomaba la decisión final de cambiar de actitud.

Luchó por mantener sus principios, confiando en que el tiempo haría que los alumnos, de forma autónoma, aceptaran la necesidad de las normas, sin que fuese imprescindible implantar un control del profesor.

"En vista de los problemas de control quizá merezca la pena utilizar un rato más al principio para dar normas de organización. Posiblemente en un principio sería más fácil establecer un procedimiento sancionador para los alborotadores, pero voy a intentar lograr el control sin recurrir a ello" (D2-1. 134-141)

Le costó asumir la realidad pero, finalmente, aceptó la necesidad de las rutinas organizativas y de las normas disciplinarias, lo cual le abrió las puertas de la eficacia en el aula.

El caso de Lucía se produjo una rápida socialización. Advertida por la experiencia familiar, los padres son docentes, se integró fácilmente en la cultura de la enseñanza. En palabras de Lacey (1977), adoptó una estrategia de "ajuste interiorizado", asumiendo los valores de la Institución escolar, sin existir conflicto.

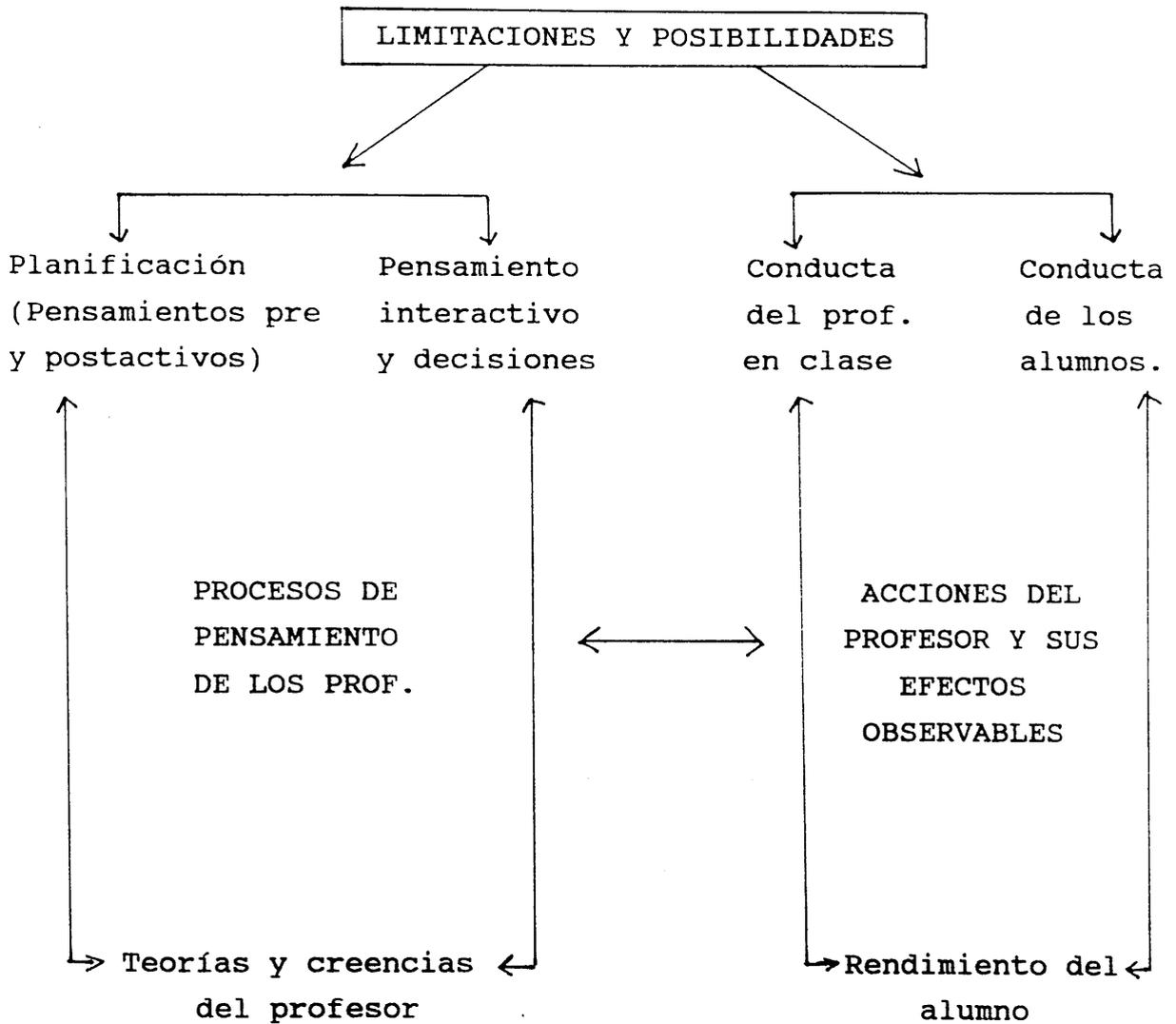
La excesiva preocupación por la organización de la clase, tópico que permaneció constante a lo largo las tres fases,

"Para mí lo más importante es la organización, si en todo momento está organizada la clase, los contenidos se van a recibir mejor. Entonces la organización yo creo que es fundamental, y luego, no sé, mantener el orden ." (E1-1)

"Creo que lo que haré será dedicar una sesión o dos a la

1- ENFOQUE COGNITIVO

El enfoque cognitivo parte del esquema de Clark y Peterson (1986) que relaciona los procesos de pensamiento de los docentes y las acciones del profesor, sus efectos observables.



organización de la clase, para así evitar estos problemas."
(D1-1.16-20)

y la implantación de un estilo docente tradicional, en donde el papel del alumno era muy restringido, son claras muestras de la rápida socialización escolar.

"El papel del alumno debe ser un poco de colaborador con el profesor, pero una colaboración muy pequeña" (E1-2)

Los estudios dentro de esta corriente distinguen tres áreas diferenciadas:

- Estudios sobre los procesos de planificación.
- Estudios sobre el pensamiento interactivo.
- Estudios sobre las creencias o teorías implícitas.

Los estudios sobre la planificación de los profesores revelan algunas conclusiones interesantes como son :

. El tipo de planificación que realizan los docentes sirven para estructurar y organizar períodos cortos de enseñanza

. Los profesores elaboran rutinas de actuación para simplificar su intervención. La planificación de rutinas generales de actividad, gestión de aula, etc... representan el contenido de las primeras sesiones.

. Las funciones que los docentes dan a la planificación están orientadas principalmente a determinar los medios adecuados para la enseñanza, y a guiar los procesos de instrucción.

. En cuanto al modelo de planificación, se impone en los centros de formación de profesores el modelo racional - lineal, de Tyler, en donde los objetivos son el elemento nuclear, pero el estudio del conocimiento práctico de los profesores en ejercicio revela que el eje central de la planificación son las actividades, y la preparación del contexto.

El estudio del pensamiento interactivo se ha abordado desde dos ópticas, diferentes, pero complementarias:

- El modo de procesar la información.
- Los procesos de toma de decisiones.

II.2- DIMENSION AULA

La Dimensión aula, ha sido la más referida por los docentes. La mayor frecuencia de las preocupaciones y satisfacciones han estado orientadas a las situaciones de aula, lo cual deja entrever la inclinación tecnocrática del programa de formación, cuyo objetivo básico consiste en ayudar a los futuros profesores a realizar análisis de la práctica en el aula.

II.2.1- PLANIFICACION

La categoría Planificación es una categoría conflictiva para los profesores principiantes, pero no solo en esta etapa, sino a lo largo de todo el curso.

La falta de experiencia en la relación de interacción en el aula, dificulta el ajuste de las previsiones. Los docentes en su primer año de experiencia no están satisfechos con su programación. El diseño de la enseñanza es cuestionado continuamente a lo largo de todo el año.

Resulta interesante analizar sobre qué temas focaliza su atención el docente en formación, en esta primera etapa de toma de contacto.

De las subcategorías de planificación, destaca en esta fase una preocupación especial por la Temporalización.

La necesidad de atender, en las primeras sesiones, a infinidad de estímulos en el aula, que no están automatizados, dificulta la percepción del tiempo. Esta dificultad se plasma en un malestar por no poder desarrollar todas las actividades programadas, llegándose a considerar el ajuste temporal como una variable de eficacia docente.

"Por otro lado, el control del tiempo ha sido hoy mucho mejor porque, aunque había planificado un juego por si sobraba tiempo, no me ha hecho falta recurrir a él y es que cuando las

Los trabajos en esta línea intentan definir los procesos de pensamiento interactivo comunes a los docentes.

Entre los diferentes trabajos resulta significativa la aportación de Marland (1977) sobre las funciones del pensamiento interactivo:

- corregir y ajustar la estrategia planificada.
- afrontar aspectos no previstos.
- regular el propio comportamiento docente conforme a determinados principios didácticos.
- adaptar las tareas de instrucción a los diferentes alumnos.

El proceso de toma de decisiones ha sido igualmente muy estudiado, coincidiendo los autores en la afirmación de que las rutinas de funcionamiento se imponen a las decisiones, y que los docentes sólo intervienen para tomar decisiones cuando se produce alguna contingencia no prevista, ajustando su intervención al modelo planificado.

El estudio psicológico de los procesos de pensamiento y toma de decisiones, no puede entenderse sin el estudio de las creencias y teorías de los profesores.

"Para entender el pensamiento y la actuación del profesor no basta con identificar los procesos formales y las estrategias de procesamiento de la información o toma de decisiones, hay que calar en la red ideológica de teorías y creencias que determinan el modo como el profesor da sentido a su mundo, en general, y a su práctica docente, en particular" (Pérez Gómez, 1988)

El enfoque cognitivo, aun asumiendo la importancia del substrato ideológico en la configuración del pensamiento docente, no ha desarrollado estudios que puedan dar luz sobre este tema.

El constructo teorías implícitas ha sido el término que el enfoque cognitivo ha acuñado para referirse a las creencias de

cosas van bien y estás a gusto con la *marcha de la clase* el tiempo se te escapa, en cambio, cuando no estás cómoda con el desarrollo de la clase el tiempo parece que se detiene y no quiere pasar". (D1-1. 163-171)

La percepción del tiempo es sin duda subjetiva. Los tres profesores no experimentados mostraron malestar y preocupación por el control del tiempo, especialmente Lucía y Andrés.

"Me surgió otro problema, el tiempo. No se correspondía el tiempo que había previsto para cada actividad con el que duraba en realidad. Al principio no era un problema, ya que se compensaban los excesos con los defectos; pero a la larga me hizo perder la noción del tiempo, y tuve que saltarme algunos ejercicios." (D4-1. 55-62)

"Todavía no controlo bien la duración de la clase, empiezo tarde y se me echa el tiempo encima. Creo que a lo mejor planifico demasiadas actividades y no preveo los posibles retrasos en las explicaciones o aclaraciones de los ejercicios." (D4-1. 416-421)

"Los primeros ejercicios me han durado más de lo previsto y he intentado avanzar demasiado rápidamente, de forma que al final, encima de que me estaba quedando bloqueada, se me han quedado cortos los ejercicios. He tenido que recurrir a un juego que daba por conocido" (D2-1. 713-718)

En el caso de Rosa, que ya había superado la fase de supervivencia, no refleja ni una sola vez su interés por este tema.

En la segunda fase, con el inicio de la supervisión, este tópico se relativiza, desapareciendo, en todos los casos la preocupación por la temporalización.

| | FASE 1 | FASE 2 | FASE 3 |
|--------|--------|--------|--------|
| LUCIA | 5.9 | 2.8 | 1.6 % |
| ANA | 3.8 | 0.7 | 1. % |
| ROSA | 0 | 0 | 0 |
| ANDRES | 3.5 | 0 | 0.4 % |

los docentes.

El estudio de las atribuciones que los profesores realizan en el aula, son la base para comprender cómo el profesor se implica en el intercambio psicosocial con los protagonistas.

El papel social del profesor en la comunidad escolar determina las atribuciones que realiza, y que son, según el estudio de Clarck y Peterson (1986):

. atribución de autoensalzamiento, en donde reconoce su responsabilidad en el éxito del aprendizaje de sus alumnos, pero atribuye, en cambio, los fracasos a causas ajenas a su voluntad.

. atribución sobre-defensa. El profesor acepta su responsabilidad en los fracasos, pero atribuye los éxitos al mérito de sus alumnos en el aprendizaje.

Las formas en las que los profesores justifican su intervención en el aula, está indudablemente justificada por sus propias concepciones sobre la enseñanza, sobre el status social de los profesores, sobre el tipo de profesor que quiere ser, sobre el perfil de alumno que quiere formar, etc...

"Las teorías implícitas del profesor se consideran como el contexto ideológico dentro del cual el profesor percibe, interpreta, decide, actúa, valora." (Pérez Gómez, (1988)

Este carácter subjetivo y personal del conocimiento práctico es el que ha sido abordado desde una perspectiva más sociológica, encuadrada dentro de lo que Pérez Gómez denomina enfoque alternativo.

La evolución del modelo cognitivo refleja la transición, desde la preocupación de índole psicológica por la identificación de los procesos formales de pensamiento (procesamiento de la información y toma de decisiones), a la preocupación más pedagógica por los fenómenos de enseñanza y aprendizaje, escuela y sociedad, creencias y cultura, que orientan el pensamiento y la acción del profesor.

Estos dos hechos nos confirman la idea de que en el caso de los docentes de Educación Física, una preocupación importante durante la fase de supervivencia, es la temporalización, problema que desaparece con la propia experiencia, o cuando se relativiza su influencia en la eficacia de la clase.

La subcategoría Objetivo, tiene una valoración similar en todos los sujetos, con un interés pequeño, que no supera el (2%). En esta fase tienen una carga neutra, no siendo especial motivo de interés, ni preocupación. Las referencias son descriptivas, dado que su interés por la enseñanza, aún es pequeño.

La subcategoría Contenido, presenta unas características similares a la anterior. Este tópico no es preocupante para los docentes, dado que se sienten seguros con el dominio de la materia, tan solo Rosa asume la dificultad que tiene con los deportes colectivos, pero es un hecho puntual dentro de las áreas de la Educación Física.

Por tanto esta categoría no va a presentar una evolución, los datos son casi constantes en las tres etapas, sino que va a estar condicionada por el dominio puntual de cada docente, en relación a los contenidos del curso, siendo sólo preocupante cuando el tema se desconoce, especialmente en los aspectos metodológicos.

Ambas categorías objetivo y contenido, están siempre presentes, como marco al desarrollo de la enseñanza, y en esta primera fase con un carácter descriptivo.

II.2.2- TAREA

La categoría Tarea es una de las más importantes en la enseñanza de la Educación Física. El análisis de la valoración nos permite establecer la evolución del pensamiento docente.

Fuller y Bown (1975) proponen tres estadios en la evolución de los intereses docentes. Tras la primera fase de supervivencia, aparece una segunda etapa en donde predomina el interés por la

2- ENFOQUE ALTERNATIVO

Estos enfoques no pueden agruparse bajo un término común, pues parten de presupuestos antropológicos, sociológicos, o pedagógicos. Lo que sí es cierto es que tienen unas bases conceptuales diferentes, y que Pérez Gómez, resume en:

- El concepto de hombre está determinado por la idea de que la actuación humana no se explica en términos causales, inferidos objetivamente, sino más bien debe entenderse como constructiva, creativa, cargada de intencionalidad. Es necesario indagar en la interpretación de los participantes en la enseñanza para poder comprender cómo construyen el conocimiento.

- El concepto de enseñanza no es un proceso lineal, que se da fuera de un marco de relaciones sociales. Por el contrario se entiende como un proceso circular, que se da en un contexto complejo, cambiante, flexible, y en donde los actores se relacionan con intenciones, no siempre manifiestas. Por ello deben estudiarse no sólo los hechos, sino también los significados que los actores expresan como interpretación de los hechos.

- La concepción del proceso de enseñanza-aprendizaje, se entiende como una actividad artesanal, empírica a la vez que moral. Es un proceso en donde el conocimiento formal, las destrezas, y las capacidades, se aplican a contextos concretos y particulares.

- Los fenómenos de aprendizaje son construcciones subjetivas, situacionales y provisionales, que se integran en la cambiante estructura mental del alumno.

- La función y el papel del profesor no pueden estar definidas de antemano, dado que como comenta Kerr (1981) los profesores se enfrentan a problemas prácticos, que estos a su vez

enseñanza, y una tercera posterior en donde se orienta hacia los alumnos, para finalizar en un interés por el centro.

En la investigación realizada hemos podido constatar un cambio importante en la percepción de los docentes.

La fase de supervivencia se produce del mismo modo, que lo relatado por los estudios, ya referidos de Fuller, Vonk, Veenman, en donde el "choque con la realidad" es lo más característico.

La diferencia se establece, cuando, una vez superada esta fase, aparece un interés hacia el alumno, y sólo después de que el grupo participe activamente, y esté motivado, el interés se orienta hacia la enseñanza.

Este hecho posiblemente esté condicionado por el carácter más vivencial y flexible de los contenidos de la Educación Física, en donde lo prioritario no es sólo que el alumno aprenda baloncesto o atletismo, sino que también logre una satisfacción por la práctica físico-deportiva, que le permita continuarla en tiempo extraescolar.

Esta evolución se ha podido constatar en la presente investigación, con lo que podemos entender que la categoría tarea, situada dentro de lo que sería un interés por la enseñanza, no aparece reflejada en esta primera fase.

De las subcategorías, predomina, en todos los casos, la Tarea en general. El carácter descriptivo se antepone al interés por analizar la tarea, con lo que las referencias que se recogen de los diarios, son predominantemente para situar contextualmente el contenido de las actividades realizadas, pero no para la valoración o el análisis de la Adaptación, Estructuración, o Individualización.

Estas tres subcategorías reflejan la capacidad para analizar las tareas, y en esta fase muestran una valoración inferior a la descripción general.

tienen un carácter incierto, que no admiten reglas, y que requieren por ello de actuaciones singulares. El profesor debe ser un investigador que indaga y experimenta, sobre el conocimiento que ofrece y la actuación que realiza.

- La naturaleza de la investigación se centra, no en los hechos observables, sino en los significados subjetivos, en la interpretación que realizan los participantes. La metodología a utilizar requiere de la contrastación de diferentes perspectivas, la negociación triangulada de las interpretaciones.

Los estudios dentro de esta tendencia se enfocan a profundizar en el conocimiento práctico de los profesores, entendiendo éste como un conocimiento personal, particular, situacional, experimental y adaptativo.

La génesis del conocimiento práctico surge del intercambio de experiencias entre el individuo y las múltiples dimensiones de la escuela. De este flujo de intercambios recíprocos que provienen, tanto del medio psicosocial del aula, como de la estructura mental del propio profesor que percibe e interpreta su propia práctica, surge un conocimiento profesional, cargado de ideología, y que orienta y configura la acción docente.

De acuerdo a esta conceptualización Pérez Gómez (1988), propone una modificación al esquema de Clark y Peterson, para explicar la relación entre creencias, procesos de pensamiento y acción docente. Esta incorporación explícita al modelo de relación entre pensamiento y acción, se encuadra en una concepción crítica de la enseñanza.

El modelo final queda del siguiente modo:

| | TAREA EN GENERAL | SUMA DE TAREAS ANALITICAS |
|--------|------------------|---------------------------|
| LUCIA | 6.3 | 1.5 % |
| ANA | 1.7 | 2.9 % |
| ROSA | 2.4 | 0.8 % |
| ANDRES | 3.5 | 4.9 % |

En los datos expuestos tan solo hay dos excepciones. En el caso de Ana, la profesora con mejor formación teórica, se interesa desde el principio en la Estructura de las tareas. En el caso de Andrés, el cual debido al bajo nivel de sus alumnos, se ve obligado a la Adaptación de las tareas.

II.2.3- INTERVENCION DIDACTICA

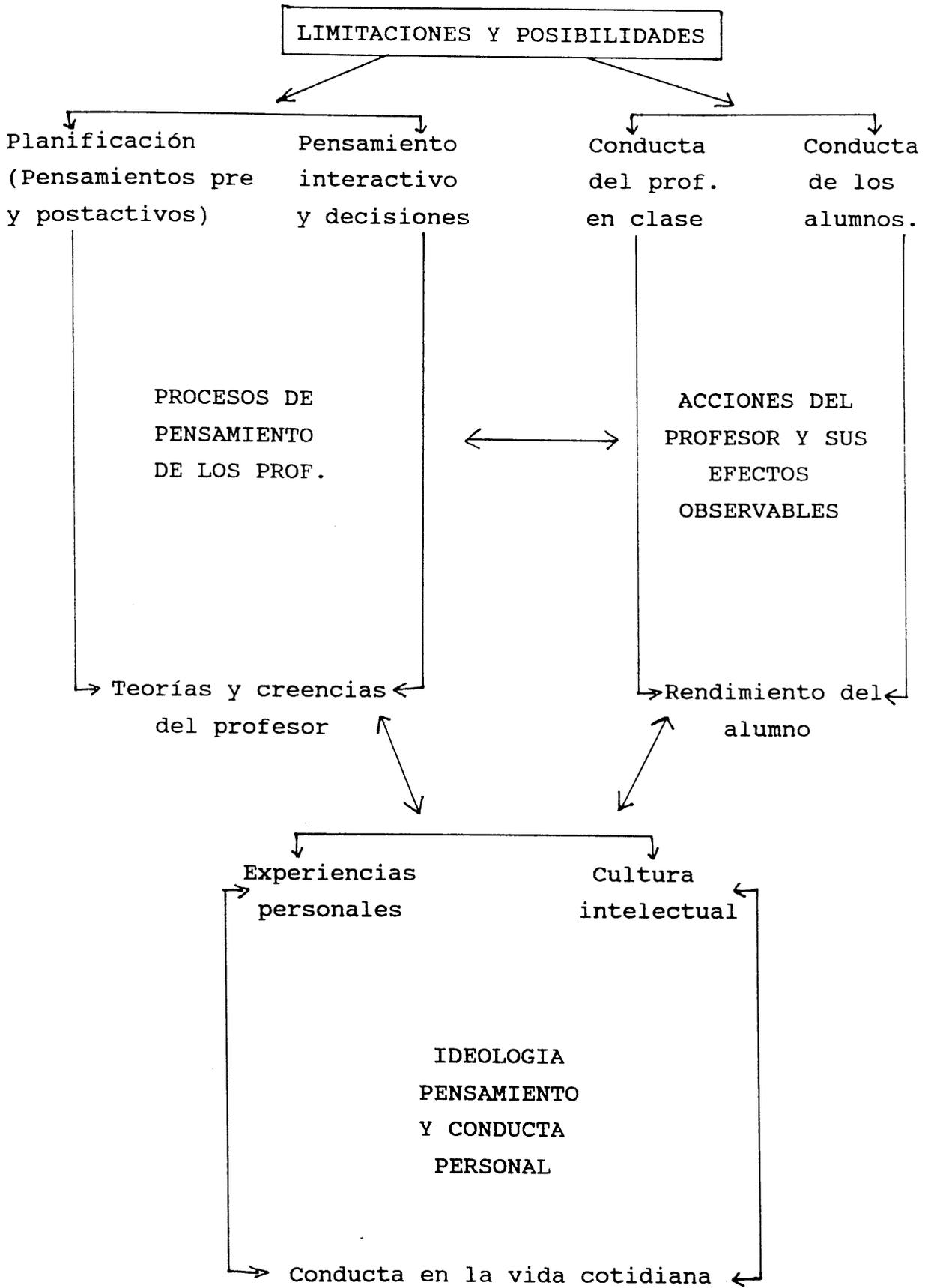
La Intervención didáctica muestra la técnica de enseñanza del profesor. Dos subcategorías deben analizarse, la primera la Información inicial.

La explicación o información inicial de las tareas, es uno de los aspectos técnicos que más inquietan a los docentes, en las primeras experiencias.

El estudio realizado revela que Ana y Andrés estaban muy preocupados por transmitir correctamente la explicación de los ejercicios.

Para Ana el problema venía dado por su dificultad para controlar al grupo, lo que hacía que fuese difícil que la escucharan, la información no llegaba a todos los alumnos, lo que ocasionaba un tremendo caos en la clase, pues cada niño realizaba lo que creía oportuno. En el caso de Ana se cumplía el precepto de que para poder enseñar debía previamente controlar al grupo. El pensamiento docente de Ana era maduro, pues pensaba más que en sobrevivir, en la enseñanza, incluso en sus alumnos, pero

Modelo de Clark y Peterson modificado por Pérez Gómez (1988)



chocaba con la limitación ideológica de la necesidad del control. La información inicial de Ana era problemática por que se negaba a aceptar la necesidad del control.

"Tengo problemas en las demostraciones porque se me echan encima ...Con un modelo claro habría evitado muchas de las confusiones que se han dado: algunos no apoyaban la cabeza, otros sencillamente no sabían cómo hacerlo...Por otra parte con una demostración explicada, habría evitado algunos dolores que se han dado en cuello,cabeza...De repente me encontré con un grupo de gente parada y con dolores." (D2- 1. 316-329)

La preocupación de Andrés por la información inicial estaba asociada a problemas de inseguridad, nerviosismo, falta de autocontrol. Sus explicaciones eran rápidas, y a menudo complejas. Debía luchar contra la falta de interés del grupo, los alumnos despreciaban sus explicaciones, pues no valoraban los contenidos conceptuales que llevaban implícitos las clases.

Las primeras sesiones estuvieron muy condicionadas por este hecho, que le producía una especial sensación de fracaso.

"Creo que debo tranquilizarme más al dar las explicaciones acerca de la acción a realizar, ya que al ver las caras de los alumnos hay veces que dudo que me entiendan." (D4-1. 98-101)

"Creo que las explicaciones teóricas que he dado eran demasiado complejas, no sé si porque eran muchas cosas o porque estaban muy liadas. Lo cierto es que la cara de los alumnos demostraba que no estaban acostumbrados a coger este tipo de apuntes tan analíticos, y por ello tenía que repetir mucho lo mismo." (D4-1. 702-708)

La gran seguridad de Rosa en el trato con los alumnos, le hacía sentirse relajada en las explicaciones, pudiendo constatarse en la observación de su conducta docente, que la información inicial de las tareas era uno de los aspectos técnicos que más dominaba.

Para Lucía esta categoría no representó interés, posiblemente por su afán de tener todo muy organizado. Sus explicaciones eran sencillas, y bajo un estricto control, con lo

Medina (1989) concreta dos perspectivas en el estudio del conocimiento práctico que se encuadrarían dentro de este enfoque alternativo al psicológico o cognitivo.

El conocimiento práctico se construye desde la experiencia personal, y desde la teoría de la práctica apoyada en la investigación en torno a la enseñanza. Por ello se puede abordar el estudio del conocimiento práctico desde:

- El estudio del pensamiento biográfico del profesor.
- La investigación colaborativa.

Desde la perspectiva biográfica se puede estudiar la estructura y composición del conocimiento práctico, a la vez que contribuir al proceso formativo del docente.

El estudio de casos cumple pues estos dos objetivos:

. Producir investigación en la enseñanza, dado que permiten conectar con la realidad de los docentes, posibilitando la comunicación teoría-práctica.

. Desarrollar situaciones para formar profesores reflexivos, que construyan su conocimiento, en contacto con la propia práctica.

La perspectiva biográfica hace hincapié en la historia personal de los docentes, permitiendo estudiar la evolución de los conceptos y creencias de sus protagonistas.

Este enfoque requiere de la utilización de estrategias que

que no tuvo problemas para transmitir la información.

Después de lo comentado, podemos concluir que la inseguridad propia del choque con la realidad, puede causar inicialmente, preocupación por la información inicial, al igual que la falta de control, puede ocasionar problemas de atención en las explicaciones, pero como ocurre con la temporalización es una categoría que se va solucionando con la propia experiencia docente, sin que sea necesario recibir ayuda suplementaria.

Delgado (1990) pudo demostrar, en su estudio sobre la eficacia de un entrenamiento docente, que esta categoría requiere poca dedicación en las sesiones de supervisión, pues se alcanza en breve tiempo.

En las fase posteriores ninguno de los sujetos mostró preocupación por la información inicial.

La subcategoría Feedback está muy relacionada con el interés por la enseñanza. Cuando se ha superado la fase primera de contacto con la realidad es posible que aparezca una preocupación por la enseñanza, y en este contexto que el profesor se preocupe por corregir, pero durante la toma de contacto la preocupación que predomina es el propio docente, con lo que el feedback se pospone para fases posteriores.

En la primera etapa tan solo Ana muestra interés por esta categoría, y como veremos en las siguientes fases, con la evolución de los docentes aparece el interés por el feedback.

| | FASE 1 | FASE 2 | FASE 3 |
|--------|--------|--------|--------|
| LUCIA | 0.5 | 1.7 | 5.8 % |
| ANA | 3.8 | 5.3 | 7.3 % |
| ROSA | 0.4 | 2.1 | 0 |
| ANDRES | 0.3 | 3.2 | 3.6 % |

Se puede apreciar un crecimiento paulatino en todos los casos, del interés por este tema, y lo que es más importante de la satisfacción por su consecución, lo que va asociado a un mayor interés por la enseñanza.

promuevan el autoanálisis, en donde los profesores puedan explicitar su pensamiento, para ser conscientes de lo que ocurre en sus aulas.

La utilización de documentos personales, como el diario, son abundantes, en este tipo de investigaciones.

Yinger (1981) señala cuatro características que justifican la realización de diarios, no solamente como documento para la investigación sino como instrumento formativo:

- El proceso de escribir es multirepresentacional e integrativo. El acto de escribir fuerza a expresar en símbolos un conocimiento.

- En el proceso de escribir se produce un feedback autoproporcionado. El ciclo de creación - revisión, permite un flujo de entrada y salida de información, sobre uno mismo y sobre lo que se está escribiendo.

- Escribir requiere una estructuración deliberada del significado, relacionando lo que estamos creando, con lo que ya poseíamos, asumiendo de forma consciente la creación de un conocimiento sobre la práctica.

- La escritura es activa y personal. Al escribir nos implicamos cognitivamente con gran intensidad. Se requiere estructurar, organizar, reflexionar.

Al escribir un diario el profesor selecciona los aspectos más significativos de su pensamiento, permitiendo al investigador acceder a las interpretaciones que realiza, comprobando cómo de forma evolutiva, su pensamiento va configurando diferentes estructuras.

La posibilidad de transferir este conocimiento desde el análisis de las interpretaciones particulares, está determinado por las condiciones metodológicas de validez de la investigación descriptiva, en donde la similitud de contextos posibilita esta

Durante la primera fase hemos comprobado la ausencia de para los docentes, excepto en el caso de Ana, la cual presenta un nivel de maduración docente mayor que sus compañeros, únicamente frenado por la lucha entre su ideal educativo y la realidad de su enseñanza.

Ana tiene deseo de corregir a sus alumnos, pero los problemas de control le impiden, tan siquiera ser escuchada, viéndose obligada a posponer este deseo, hasta poder solucionar el problema de control.

" Ha habido otras cosas que me gustaría mejorar. Una de ellas es el feedback: aunque creo que hoy he sido más sistemática a la hora de evolucionar por los grupos para controlar su ejecución: me parece que he dado pocos feedback, en general. Me he contentado con ver que más o menos comprendían el ejercicio en cuestión, parándome sobre todo con aquellos más retrasados"(D2-1. 401-409)

"Me esfuerzo en dar feedback útiles, pero a veces creo que los niños no me escuchan, o que yo no me expreso bien, porque no acaban de enterarse" (D2-1. 541-543)

La categoría de feedback, como ocurre en los estudios revisados, no es objeto de interés para los docentes, durante la fase de toma de contacto.

II.2.4- ORGANIZACION

Esta categoría, con diferentes niveles de intensidad, es bastante problemática para los docentes. El establecimiento de rutinas organizativas no es una característica de los principiantes.

Investigaciones realizados en la Universidad de Texas por Sanford, Emmer y Clements (1983), citado por Veenman (1987) confirman que las primeras sesiones definen el perfil organizativo de todo el curso.

El estudio refleja que los docentes que enseñaban

transferencia.

El estudio del conocimiento práctico por los investigadores, requiere pues del análisis del pensamiento de los profesores elaborado en la acción, rastreando en sus interpretaciones particulares, con el objetivo de comprender los fenómenos de la enseñanza.

Volviendo al carácter formativo de los autoinformes Medina (1989) recoge los estudios de Hubermann (1988) y Hubert (1988) con los que coincide en señalar:

- El protagonismo otorgado al profesor como principal responsable de su formación.

- El reconocimiento de la práctica como eje del conocimiento profesional.

- La narración detenida, como metodología descriptiva de los elementos formativos.

- La selección de experiencias significativas, como eje de discriminación y afianzamiento de lo que forma al profesor.

- La búsqueda sistemática, razonada de los estilos, claves y situaciones que han perfilado la formación.

La narración de la experiencia docente se ajusta a unas claves, estudiadas por varios autores.

Zabalza (1991) nos habla de diferentes tipos de diarios entre los que destacan:

- 1) los diarios como organización estructural de la clase. Están planteados como especificación del horario o secuencia de actividades.

- 2) Los diarios como descriptores de tareas, en donde se

cuidadosamente a sus alumnos los procedimientos y reglas de funcionamiento, y por consiguiente mantenían a sus alumnos orientados a la tarea, funcionaban con fluidez a lo largo del curso.

Esta situación no fue el caso de los docentes en formación. A excepción de Rosa, que debido a su mayor experiencia, no perdió tiempo en los aspectos organizativos, los otros tres profesores perdieron mucho tiempo en agrupar a los alumnos, y distribuir el material.

Los niveles de tiempo útil fueron en estos tres casos bastante bajos, debido a la gran cantidad de tiempo empleado en el desarrollo de estas rutinas.

Andrés, por ejemplo tuvo problemas en los agrupamientos, la utilización del espacio, la colocación del material.

- Dificultades en los agrupamientos

"En los trabajos en grupos grandes dejé nuevamente que se agruparan libremente. Otra vez me equivoqué, porque se pusieron los niños más flojos y las niñas juntos, y los niños más fuertes en otro grupo. Dejé que comenzara la actividad y ellos comprobaron el desequilibrio que había" (D4-1. 70-76)

- Problemas por la mala utilización del espacio.

"La organización de la clase era demasiado compleja, lo cual ha producido algunos momentos de descontrol y desorden. Aunque estaba bien señalizada la tarea, no he podido evitar las aglomeraciones y retenciones en el circuito." (D4-1. 374-376)

- Pérdida de tiempo excesiva en la colocación o recogida del material.

"Hoy la clase se ha realizado fuera, en la pista, y ha sido algo engorroso la distribución del material, ya que eran muchas cosas que sacar." (D4-1. 541-544)

En Educación Física la organización de la clase es bastante complicada, dado que el espacio es más abierto, las interacciones más complejas, el material más abundante, lo cual justifica, en

narra lo que se realiza en el aula.

3) Los diarios como expresión de las características de los alumnos y los profesores. Están centrados en la definición de las sensaciones, percepciones, estados de ánimo, etc..., de los diferentes participantes.

Otra propuesta de estructura la presenta Medina (1989) el cual elabora un listado de descriptores sobre los que los profesores pueden reflexionar. Serían los siguientes:

. contexto

. Quién, el sí-mismo. Los rasgos de personalidad del protagonista.

. Con quién, las características de los otros participantes, alumnos, compañeros.

. Qué, los conceptos, teorías, creencias, imágenes, valores que aparecen a lo largo de la experiencia.

. Por qué, las razones que explican los hechos producidos.

. Para qué, las intenciones que nos llevan a actuar de cada manera.

. Aplicación. Qué influencia tuvo la experiencia de análisis en la dinámica del aula.

. Innovación. Qué cambios produjo en la concepción teórica, y en la práctica del aula.

mayor medida, la utilización de estas rutinas organizativas.

Dos son las razones de que estos problemas permanezcan durante un amplio número de sesiones:

- la falta de previsión.

- la creencia existente en los profesores principiantes, de la identificación ORGANIZACION = AUTORITARISMO , lo cual les lleva a no aceptar la necesidad de las normas.

En esta fase los problemas organizativos fueron una constante, como lo reflejan los datos generales de la categoría Organización.

| | FASE 1 |
|--------|--------|
| LUCIA | 8.8 % |
| ANA | 6.4 % |
| ROSA | 10.8 % |
| ANDRES | 9.3 % |

II.2.5- CONTROL - GESTION DE AULA

La categoría Control- gestión de aula es una de las más importantes en los programas de formación.

Esta afirmación está justificada por tres razones:

1) Esta categoría es el problema, especialmente en lo relacionado con la disciplina en el aula, más referido por los profesores, según muestra el estudio de recopilación realizado por Veenman (1984)

Desde la perspectiva colaborativa se puede abordar el estudio de la estructura del conocimiento práctico.

En esta línea los estudios no se conforman con interpretar y comprender la enseñanza, sino que avanzan un poco más en la línea de cambiar y transformar la enseñanza.

La investigación colaborativa está ligada a la teoría crítica de la enseñanza. A través de la colaboración entre investigadores y profesores, de centros universitarios y escolares, se ha comenzado a diseñar programas de intervención que van más allá de los objetivos primarios de la investigación educativa.

Entre las características principales de la investigación colaborativa tenemos, según Devis (1991):

1- La igualdad entre investigadores y profesores en la responsabilidad y autoridad del proceso de indagación.

2- La participación colaborativa se produce a partir de una expresa voluntad de ambas partes.

3- Identificación común de un problema práctico.

4- Existencia de algún tipo de soporte institucional o estructura organizativa.

5- Investigación basada en el enorme potencial de conocimiento práctico que genera.

6- El trabajo colaborativo influye en el crecimiento profesional de los participantes.

Entre los modelos de intervención colaborativa, Martinek y Schempp (1988), (en Devis, 1991) diferencian un modelo de asistencia a programas, en donde el personal de la Universidad, insertado en un programa de formación del profesorado, asiste técnica, curricular y evaluativamente, a los docentes prácticos.

2) Es la categoría que más influye negativamente en la autopercepción de los profesores, durante sus primeras experiencias, pudiendo llegar a crear un rechazo hacia la enseñanza, debido a la frustración que genera su falta de dominio.

"No hay nada más perjudicial para la autoestima de los profesores que empiezan, que una clase mal llevada. El primer año de enseñanza es el período más crucial en el desarrollo de la carrera del profesor y esta evolución no debe bloquearse prematuramente" (Veenman, pág 55)

3) Es la competencia que en palabras de Smith (1980), a la que más tiempo debe dedicarse en la formación, pues como refleja el referido estudio de Veenman, los profesores reconocen carecer de ella.

Los datos de la presente investigación confirman este hecho.

Para Ana y para Andrés, el control de la clase fue el principal problema en esta primera fase de toma de contacto, coincidiendo con los estudios de Vonk (1985) sobre problemas en la fase inicial de la enseñanza.

CATEGORIA CONTROL-GESTION DE AULA FASE 1

| | CONTROL EN GENERAL | DISCIPLINA | CONDUCTA DISRUPTIVA |
|--------|-----------------------|------------|------------------------|
| LUCIA | 2.4 | 0 | 2.4 % |
| ANA | 6. | 3.2 | 2.5 % |
| ROSA | 2. | 0.8 | 0.4 % |
| ANDRES | 3.5 | 6.4 | 4. % |

El otro modelo de intervención colaborativa está vinculado a un programa de investigación, y adquiere un carácter más sistemático en el control de la intervención y en el análisis de los resultados.

En el ámbito de la enseñanza de la Educación Física destacan los estudios realizados a partir de la década de los ochenta.

En 1980, El Physical Education Development Center de la Universidad de Columbia, planteó una estrategia orientada al cambio, con los centros escolares de su distrito, a través de estudios de caso, que dieron lugar, incluso, a tesis doctorales de los participantes.

En 1981, en la Universidad de Deakin, Australia, se puso en marcha un programa de formación del profesorado, basado en la investigación colaborativa entre supervisores, compañeros y prácticos, en donde la actuación del experto se basaba en el análisis crítico de los problemas seleccionados por los futuros profesores. El objetivo era potenciar formas colaborativas entre compañeros.

Más recientemente, en 1988, El Department of Professional Preparation in Physical Education de la Universidad de Massachusetts, desarrolla un programa de colaboración con los centros de su distrito.

El conocimiento profesional puede ser construido a partir de proyectos de investigación colaborativa. Al ser un instrumento muy potente de innovación educativa y desarrollo curricular, facilita el acercamiento entre la teoría académica y la práctica del aula, creando un conocimiento útil y relevante para la comunidad de docentes, alejado de presupuestos objetivos y positivistas, pero con un gran componente de cambio y transformación educativa.

Rosa, al igual que ocurrió en la categoría organización, superó rápidamente este período de contacto. Su gran seguridad le permitió adoptar un rol docente equilibrado, no teniendo que sufrir ni problemas con el control de las normas de clase, ni problemas de conductas disruptivas.

Para Lucía, el control fue un tema resuelto desde el principio. Implantó un férreo sistema organizativo, como previsión a los problemas con este tópico. Las características del grupo (escasez de alumnos conflictivos, y actitud de colaboración), facilitaron su trabajo.

Pese a la ausencia de problemas para ambas docentes, las dos realizaron referencias al control del aula, con tono de preocupación, aunque con escasa frecuencia.

"Los alumnos eran difíciles de controlar, en parte por los factores meteorológicos. Hemos dado la clase de Gimnasia Deportiva, pero con el doble de alumnos. En resumen, un desastre. La gente chocaba, gritaban sin cesar..., nadie atendía a las explicaciones" (D3-1. 309-316)

"Al empezar a descontrolarse el grupo tuve que volver a la organización de filas, pero hubo un momento en la sesión en que me hubiera gustado salirme de la clase, organizarme las ideas, y volver allí dentro." (D1-1. 128-133)

En el caso de Ana, el control fue el problema más determinante en esta primera etapa.

Esta categoría, fue percibida casi siempre de forma problemática, en muy pocas ocasiones Ana obtuvo satisfacción por el control de la clase.

En las primeras fases intentó canalizar el problema de forma más indirecta, dando confianza a los niños; hacer lo contrario, iba contra sus principios.

"En vista de los problemas de control quizá merezca la pena utilizar un rato más al principio para dar normas de organización. Posiblemente en un principio sería más fácil establecer un procedimiento sancionador para los alborotadores, pero voy a intentar lograr el control sin recurrir a ello" (D2-1. 134-141)

2.3 - REVISION METODOLOGICA

2.3.1 - LA INVESTIGACION INTERPRETATIVA EN EL MARCO DE LA INVESTIGACION EN EDUCACION.

La investigación educativa está comenzando a quitarse el corsé que ha representado la ciencia positivista, en el conjunto de las Ciencias Sociales.

Las influyentes teorías de Khun (1970),- con su concepto de paradigma, en las que se sitúa a las Ciencias Sociales dentro de una situación preparadigmática, con todo el componente de retraso y desprecio científico que conlleva, en relación a las Ciencias Naturales, en donde el positivismo es el paradigma único y dominante,- han tratado de imponer un concepto universal de Ciencia, basado en el racionalismo y el objetivismo, del cual las Ciencias de la Educación están empezando a desmarcarse.

Una visión contrapuesta la presenta Shulman (1989), exponiendo que la situación pluriparadigmática en la que se encuentran las Ciencias de la Educación, es calificada, como estado de gran madurez, apoyándose, para ello, en la concepción de programa de investigación de Lakatos (1974), que deja la puerta abierta a la existencia simultánea de varios paradigmas.

En Educación ningún paradigma domina el panorama investigador, con lo que el pluralismo teórico está fomentando una gran diversidad de estrategias y metodologías de acceso al conocimiento, que hacen de las Ciencias de la Educación un Area de Conocimiento viva y en continuo desarrollo.

En el desarrollo de estas Ciencias de la Educación el positivismo que surge con Comte en el siglo XIX, va a ejercer inicialmente una influencia muy determinante, con el establecimiento de la experimentación y la observación como las únicas fuentes para el estudio de los hechos. Con el predominio positivista el método científico se erige en paradigma dominante en las Ciencias Sociales, alcanzando gran relevancia los estudios con grandes muestras, con medidas objetivas, y en situaciones

controlar la asistencia.

" Al final les volví a sentar en el suelo y pasar lista. Es la parte que menos me gusta, pero existe la obligación de darles el aviso de que me interesa que me presten su atención para pedido. Les he dicho que si el lunes lo me lo traen, les hecho de clase, y muy a pesar mio ,lo voy a hacer, porque tengo que mantener una autoridad, y si no lo hago, la próxima vez que diga algo no me van a hacer caso" (D4-1. 252-262.)

Andrés en esta fase no alcanzaba a dimensionar correctamente la importancia de sus decisiones disciplinarias. Para tratar de recuperar la autoridad perdida, echaba a los alumnos de clase por motivos poco justificados, precipitándose en los juicios sobre ciertos alumnos.

" Creo que la clase del lunes me la he cargado. Lo creo porque el nivel de participación bajó mucho a partir de que echara a ese alumno. Por un lado creo que no me equivoqué al echarlo, ya que debía sancionar al que le pegó la patada al cono, pero creo que me pasé, no preguntar qué había pasado exactamente..., pero debía tomar una decisión muy rápida."(D4-1. 363-370)

El origen de estos problemas de control procedía de:

- La dificultad para Andrés de aceptar su rol de profesor.
- La inconsistencia de la actitud docente, pasando de una actitud permisiva a una autoritaria.

experimentales.

El avance de la Filosofía de la Ciencia nos trae una nueva corriente de pensamiento, la Fenomenología, que en palabras de Curtis (1978, citado por Cohen y Manion 1990, pág.59) presenta las siguientes características:

- Importancia de la conciencia subjetiva.
- Concepción de conciencia activa, capaz de atribuir significación.
- Existencia de estructuras esenciales de la conciencia que permiten obtener conocimiento.

En el campo educativo tienen gran acogida estos nuevos planteamientos. El paradigma interpretativo establece el acceso al conocimiento a partir de la vivencia subjetiva.

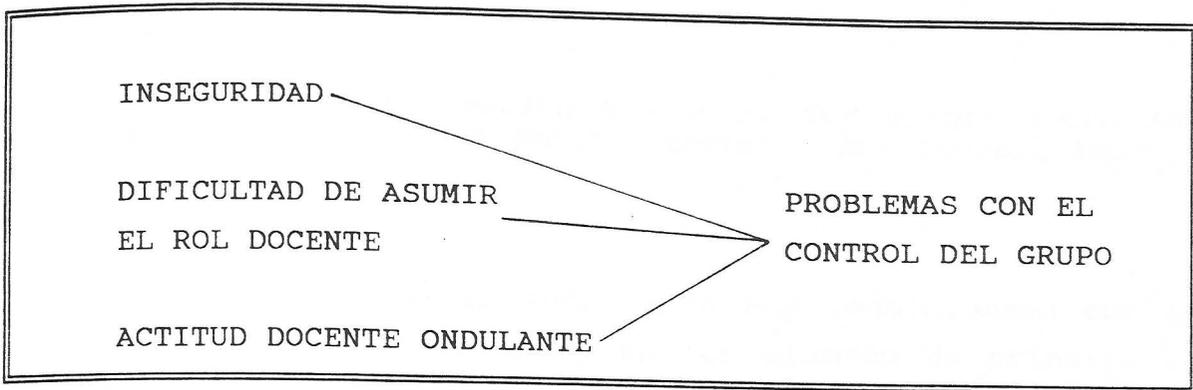
La introspección como método de investigación, permite acceder a la vida mental de los docentes, a través de las descripciones que realiza en determinadas situaciones.

Este cambio del positivismo a la fenomenología va a marcar la coexistencia de diversos paradigmas vigentes en Educación.

Tradicionalmente los autores han diferenciado dos enfoques metodológicos, el cuantitativo de raíz positivista y el cualitativo, inspirado en la fenomenología. Recientemente y tras el nacimiento de la teoría crítica (neomarxismo) parecen ampliarse a tres los paradigmas en Educación.

En la actualidad son varios los autores que hablan, finalmente, de tres paradigmas educativos: (Koetting 1984, Popkewitz 1984, Guba 1985, Morin 1985, De Miguel 1988), en Arnal y otros, (1992):

- POSITIVISTA
- INTERPRETATIVO
- SOCIOCRTICO



Cuadro 1

Este esquema, muy característico en las primeras experiencias, resume los datos hallados en esta investigación, coincidiendo con el perfil que detalla Vonk (1985) sobre la toma de contacto docente.

II.2.6- MOTIVACION

La Motivación es uno de los tópicos que permanece constante, a lo largo de todo el proceso. Es interesante destacar que en todas las fases es predominantemente una fuente de satisfacción para el docente. La materia de Educación Física suele ser interesante para los alumnos, con lo que la motivación por su práctica es mayor, que en otras asignaturas.

Esta categoría debe analizarse desde dos perspectivas. La subcategoría Interés de los alumnos presenta una valoración positiva para los docentes, especialmente para Rosa y Lucía, los dos profesores que menos problemas de control tuvieron.

" Me siento satisfecha por ver como los alumnos ponen interés en que la clase funcione bien" (D3-1. 280-282)

" Creo que las clases son muy divertidas, físicamente se

La investigación realizada para esta Tesis Doctoral se enmarca dentro del paradigma interpretativo, aunque utilizando metodologías cuantitativas, y alguna de las premisas de los sociocríticos.

Pasamos a exponer brevemente los aspectos básicos de los diferentes paradigmas, para detenernos en el interpretativo, que es el que con mayor intensidad ha marcado el desarrollo de la investigación.

El esquema elaborado por Koetting en 1984, expuesto en la página siguiente, nos permite establecer las diferencias entre los tres paradigmas de investigación educativa.

| Paradigma | Objeto de estudio | Objetivo | Metodología | Forma de la información |
|--------------------------|-----------------------------------|---------------------------|---|--------------------------------|
| Paradigma Cuantitativo | Objetos medibles y cuantificables | Descubrir leyes generales | Experimentación, encuestas, estadística | Gráficos, tablas, estadísticas |
| Paradigma Interpretativo | Experiencias humanas | Comprender el significado | Observación participante, entrevistas, análisis de discurso | Textos, discursos, narraciones |
| Paradigma Sociocrítico | Relaciones de poder | Transformar la realidad | Acción participativa, etnografía, investigación-acción | Textos, discursos, narraciones |

trabaja y además se están divirtiendo constantemente pues les hace gracia cualquier movimiento que se les propone" (D3-1. 439-443)

"Así mismo la motivación que suele ser grande todos los días, hoy podríamos decir que era máxima, casi incontrolable." (D1-1. 97-99)

El interés de los alumnos, está muy condicionado por el nivel educativo. De este modo, en los alumnos de primaria la motivación es enorme, siendo el principal problema, como bien relata Lucía , canalizar organizadamente la gran necesidad de movimiento que poseen los alumnos en estas edades. La motivación, en la etapa de primaria, está estrechamente relacionada con el control, siendo necesario que los alumnos respeten ciertas normas de funcionamiento para que puedan divertirse.

Con los alumnos de secundaria es más necesario buscar motivaciones extrínsecas, cuidando de planificar tareas divertidas, con alto componente recreativo.

Andrés tuvo problemas para conseguir un buen nivel de motivación, debido a que tenía problemas de control, y debido a que las tareas elegidas eran poco atractivas, muy analíticas, y excesivamente técnicas.

La subcategoría Planteamiento de tareas ocupa el pensamiento docente de todos los profesores, en esta etapa.

La valoración es alta para todos, excepto para Andrés, por los problemas anteriormente mencionados.

CATEGORIA MOTIVACION - FASE 1

| | INTERES DE LOS ALUMNOS | PLANTEAMIENTO DE LAS TAREAS |
|--------|------------------------|-----------------------------|
| LUCIA | 3. | 3. % |
| ANA | 1.9 | 3.6 % |
| ROSA | 3.2 | 3.6 % |
| ANDRES | 2.2 | 3.3 % |

En Educación Física esta categoría es importante para todos los profesores, no concibiéndose una enseñanza que no reúna esta característica como primera condición.

A diferencia del estudio de recopilación de Veenman (1983), realizado con profesores de otras áreas, en donde la preocupación por conseguir la motivación de los alumnos, era uno de los principales problemas docentes, en este estudio se confirma la idea de que la motivación es uno de los temas que mayor satisfacción produce a los docentes de Educación Física, incluso durante su primera toma de contacto, posiblemente por el carácter vivencial de la materia, que permite que el alumno disfrute durante su aprendizaje, especialmente en la etapa de primaria.

Los docentes objeto del presente estudio, trataron de conseguirlo, y lo lograron en esta etapa, interesar a los alumnos por la práctica motriz, a excepción de las clases donde el control fallaba.

II.2.7- PARTICIPACION

Muy ligada a la anterior categoría encontramos la Participación.

Los datos reflejados en esta categoría son difíciles de agrupar, siendo la única constante en todos los docentes, el hecho de que siempre es conceptualizada como gratificante.

Establecen la premisa de que la participación depende de la motivación, y ésta de las tareas. Con lo que se explica el interés por plantear las tareas de la forma más motivante posible, para garantizar la participación.

Lucía centraba su interés en conseguir perder poco tiempo en la organización, con lo que el Aprovechamiento del tiempo de práctica, permitía una alta participación.

" La participación fue total, y todos colaboraron para que no se perdiera mucho tiempo en la organización" (D1-1. 355-357)

Paradigmas de investigación educativa. (Koetting, 1984)

| DIMENSION | POSITIVISTA | INTERPRETATIVO | CRITICO |
|----------------------------|--|--|---|
| INTERES | Explicar, controlar, predecir. | Comprender, interpretar. | Emancipar, criticar e identificar el potencial para el cambio. |
| NATURALEZA DE LA REALIDAD | Singular, tangible, fragmentable, convergente. | Construida, holística, divergente, múltiple. | Construida, holística. |
| RELACION SUJETO - OBJETO | Independiente, neutral, libre de valores. | Interrelación. Relación influida por factores subjetivos. | Interrelacionados. Relación influida por el fuerte compromiso para el cambio. |
| PROPOSITO : GENERALIZACION | Generalizaciones libres de contexto y tiempo. Leyes y explicaciones nomotéticas. | Hipótesis de trabajo en contexto y tiempo dado, explicaciones idiográficas, inductivas, cualitativas, centradas sobre diferencias. | Idem que el interpretativo. |
| EXPLICACION : CAUSALIDAD | Causas reales temporalmente precedentes o simultáneas. | Interacción de factores. | Idem que el interpretativo. |
| AXIOLOGIA | Libre de valores | Valores dados influyen en la selección del problema, teoría, método y análisis. | Valores dados. Crítica de ideología. |

Ana se decantaba hacia el aprovechamiento del tiempo de práctica como criterio de eficacia docente, y hacia la consecución de la participación, pero esta vez, desde las propias propuestas de los alumnos, lo cual refleja un Conocimiento Práctico más maduro.

"Empecé a introducir nuevas variantes, y a preguntarles a ellos que otras posibilidades se les ocurrían, la verdad es que les encanta, y están deseando participar y hacer propuestas." (D2-1 246-249)

Rosa le interesaba la participación, consiguiendo éxito, incluso en las primeras sesiones. Planteó las tareas de forma motivante y se sintió satisfecha por ello. Pero no fue especialmente importante para ella, pues consideró que la participación debe ser algo consustancial a la enseñanza, y que lo normal es que los alumnos participen.

"Ha sido una clase en la que los alumnos han trabajado mucho. La competición les pica y les motiva" (D3-1. 350-352)

"La clase funciona muy bien y estaban participando incluso aquellos/as que demuestran una actitud pasiva" (D3-1. 382-384)

Andrés se interesó por la participación cuando comenzó a resolver sus problemas de control, estableciéndose una estrecha relación entre control de la clase y participación correcta.

"Hoy creo que sí ha salido mejor que el día anterior. La participación de los alumnos creo que ha sido más alta." (D4-1. 740-742)

Aunque cada docente le da un enfoque diferente, los elementos comunes se centran en la relación entre:

| | | | | |
|---------|-------|---------------|-------|------------|
| CONTROL | ----- | PARTICIPACION | ----- | MOTIVACION |
|---------|-------|---------------|-------|------------|

Cuadro 2

1- El Positivismo ha desarrollado en Educación un paradigma cuantitativo, empírico, racionalista, basado en los postulados de Comte, y más recientemente de Popper.

Lo más característico de su aplicación a la investigación educativa es la búsqueda de leyes universales, que desarrollen teorías científicas que guíen la acción educativa.

Sus objetivos son explicar, predecir, y controlar los fenómenos educativos, utilizando para ello, el método científico.

Popkewitz (1988) concreta la aplicación a la Educación de los presupuestos de este paradigma en cinco enunciados:

- La teoría ha de ser universal, no vinculada a contextos particulares.

- Los enunciados científicos son independientes de los fines y valores de los sujetos participantes.

- El mundo social es susceptible de ser analizado como sistema de variables separadas.

- Las variables de estudio deben ser operativizables, y medidas en condiciones de fiabilidad.

- La estadística es el principal instrumento de análisis de datos.

Indudablemente, nuestra investigación tiene varios aspectos que se encuadran dentro del paradigma positivista como son el aislamiento de las variables conductuales de estudio, o el carácter analítico del diseño del programa de formación, pero que son tratados desde una óptica naturalista, dado que la observación se realiza integrada en el proceso de investigación, y como elemento de triangulación metodológica, en una línea claramente interpretativa.

II.2.8- CLIMA DEL AULA

Esta categoría es especialmente importante, por las enormes posibilidades que ofrece la Educación Física para desarrollar las interacciones en el aula.

En el análisis, distinguimos dos niveles:

1) Las subcategorías clima en general, actitud del docente, y personalización están asociadas al estilo docente del profesor, y reflejan su trabajo en el aula. Vamos a considerarlas, categorías de profesor.

La Actitud del docente, es la más importante de todas ellas.

Este tema muy ligado a la dimensión personal refleja la propia concepción educativa del docente.

En todos los casos esta categoría ha supuesto motivo de inquietud, insatisfacción, duda, durante esta primera fase, lo cual confirma la dificultad que tienen los profesores, durante la primera toma de contacto, para definir de forma estable, su estilo docente, su rol de profesor.

Para los profesores de este estudio, el interés por la actitud del docente es elevado, y para todos, es motivo de preocupación.

CATEGORIA CLIMA DEL AULA - VARIABLES DE PROFESOR - FASE 1

| | CLIMA EN GENERAL | ACTITUD DEL DOCENTE | PERSONALIZACION |
|--------|---------------------|------------------------|-----------------|
| LUCIA | 0 | 4.3 | 2.4 % |
| ANA | 0 | 1.9 | 2.8 % |
| ROSA | 1.6 | 5.6 | 1.2 % |
| ANDRES | 2.3 | 5.8 | 0.3 % |

2- La visión Sociocrítica de la Educación parte del hecho de que la ciencia no es neutral, y de que el objetivo central del investigador debe ser transformar las estructuras de las relaciones sociales.

Sus raíces se sitúan en la Escuela de Franckfurt, de Adorno y Horkheimer, el neomarxismo de Apple y Giroux, y en la teoría crítica social de Habermas.

Los planteamientos metodológicos son similares a la investigación descriptiva, al que añaden el componente ideológico.

Sus objetivos son describir y comprender la realidad educativa para transformarla

Nuestra investigación admite dos hechos relevantes de esta corriente:

- El carácter ideológico de la investigación. De ahí la necesidad de incluir un apartado en el cual el investigador defina su posicionamiento y sus teorías implícitas en torno al objeto de estudio.

- Las implicaciones sociales de transformación de la acción educativa. Se ha tratado de crear en los profesores estudiados la conciencia de compromiso con la transformación social. El profesor es un sujeto activo de cambio de su entorno inmediato, la Escuela, y de su entorno cultural.

3- La Investigación Interpretativa, también llamada naturalista, cualitativa, descriptiva, humanista, etnográfica, etc..., ha inspirado, en gran medida, el desarrollo de la presente investigación.

Los antecedentes históricos de la investigación cualitativa se concretan en la inicial distinción de Dilthey entre las Ciencias Naturales y Ciencias humanas, a las que era necesario aplicar métodos hermenéuticos e interpretativos, en los trabajos de campo de Malinowski en el ámbito de la Antropología Social, en los estudios de Sociología Urbana de la "Escuela de Chicago", que se concretan en los trabajos de Spindler (1955) y Kimball (1974) sobre Sociología Escolar, y en el campo educativo los más recientes trabajos de Stenhouse (1978) y Elliot (1976) en el Reino Unido. (En Erickson ,1986).

Entre los postulados básicos, y siguiendo a Colás (1992) destacamos:

- La ciencia no es algo abstracto y aislado del mundo, sino que está contextualizada. Los significados de los individuos participantes en la investigación se dan en un marco de relaciones concretas y particulares.

- La conducta humana es compleja y diferenciada. No es posible utilizar la metodología de las Ciencias Naturales recurriendo a explicaciones causales.

- Las teorías son relativas, no tienen un carácter normativo, más bien ideográfico y particular. Dado que la realidad educativa es múltiple, ésta debe ser abordada de forma holística, con lo cual no será posible determinar una visión única.

- La finalidad es comprender los fenómenos educativos, a través de las percepciones e interpretaciones de sus participantes. No se trata de explicar, predecir y controlar los hechos, sino de comprenderlos, para actuar sobre ellos.

Las referencias del diario reflejan "la curva del desencanto" Lagana (1970), y están muy relacionadas con las normas disciplinarias.

Es cierto que a los docentes no les satisface tener que preocuparse por las normas de disciplina, y es cierto también que a los profesores principiantes, el motivo principal de desencanto es la necesidad de asumir el control sobre estas normas.

Este hecho redundaba en el estilo docente que debe adoptar el profesor, estableciéndose una gran confrontación entre el ideal pedagógico y la realidad educativa.

En cada uno de los profesores del estudio la "curva del desencanto" evolucionó de forma diferente.

Andrés fue el que más se vio afectado por este tema, obligado a adoptar un papel, con el que no se sentía satisfecho.

"Al principio tenía una mentalidad mucho más abierta, más permisiva y me sentía mejor...; he tenido que adoptar unos roles que a mi no me gustan o yo nunca he asimilado; me ha costado trabajo, y hay veces que lo haces a disgusto, que no disfruto tanto con las clases, a pesar de que las clases son más eficaces." (E4-3)

Ana se resistió a cambiar su ideal educativo, confiaba en sus alumnos, su estilo docente propiciaba el acercamiento, pese a comprobar que el control se le iba de las manos. En esta fase Ana se negaba a cambiar su estilo docente, su actitud con los alumnos, a pesar de que ella era consciente de las dificultades en el aula. En las siguientes fases comprobó que era necesario cambiar su actitud con el grupo.

La actitud docente de Rosa estuvo influenciada por el contexto. Su "curva del desencanto" se produjo por la percepción de insatisfacción por el entorno de trabajo, especialmente la escasez de material y la precariedad de la instalación cubierta.

Por último, Lucía se obsesionó con la organización del aula, su estilo docente se hizo muy tradicional. Asumió los valores del centro, estableciendo una relación con los alumnos distante, modificando el clima del aula, cuando la organización se salía de lo previsto.

- No se busca la generalización, no se pretende llegar a abstracciones universales, sino a concretas perspectivas de actuar sobre la realidad. Se generan teorías que tienen un carácter comprensivo y orientativo.

- Las teorías generadas en la investigación cualitativa, para Goetz y Lecompte (1988), presentan cuatro características:

. son inductivas, se desarrollan desde abajo, a través de la relación entre diversas evidencias empíricas.

. son generativas, se descubren proposiciones desde la evidencia de los datos.

. son constructivistas, las categorías de análisis aparecen en el curso de la descripción, mediante procesos de abstracción.

. Son subjetivas, porque parten de interpretaciones particulares y contextualizadas.

La investigación interpretativa ha sido fuente de innumerables críticas, debido al carácter poco riguroso de algunos estudios. La propia evolución de las investigaciones realizadas dentro de este paradigma, ha permitido dar mayor credibilidad a los trabajos.

Guba establece en 1981 los criterios de credibilidad que marcan el desarrollo de las recientes investigaciones, y que permiten justificar la validez de estos trabajos.

1- CREDIBILIDAD - Este término explica la validez interna de los datos obtenidos en la investigación. La solución naturalista no pasa por trabajar en contextos artificiales, para controlar objetivamente todas las variables, sino por trabajar en contextos reales, asumiendo la enorme complejidad de los mismos. Para poder presentar datos aceptables tratan de

En todos los casos la actitud del docente evolucionó considerablemente, no llegando a alcanzarse un equilibrio hasta la última fase, predominando en este período, la insatisfacción.

La Personalización es una categoría muy propia de la primera fase, debido a que el docente no conoce bien el grupo y se ve obligado a interesarse por los problemas personales de los alumnos más conflictivos. Es una categoría asociada a la disciplina, orientada como diagnóstico, y que no ha encontrado el mismo eco en todos los profesores.

Lucía y Ana sí se han preocupado por conocer a sus alumnos más difíciles de forma personal. Rosa recogió una información inicial al principio del curso que parece que fue suficiente, dado que este tema no volvió a interesarle. Por último Andrés nunca trató de mantener una relación personal con sus alumnos, abordando todos los problemas, como si de grupo se tratara.

2) En cuantos a las (variables Alumno), subcategorías focalizadas en las relaciones entre los alumnos, los datos reflejan un interés escaso, durante este primer período.

CATEGORIA CLIMA DEL AULA - VARIABLES DE ALUMNO - FASE 1

| | COOPERACION | AUTONOMIA | COMUNICACION |
|--------|-------------|-----------|--------------|
| LUCIA | 0.5 | 1.5 | 1. % |
| ANA | 0.6 | 3. | 2.1 % |
| ROSA | 1.2 | 1.2 | 2.8 % |
| ANDRES | 0.5 | 2. | 2.1 % |

Entre los profesores del estudio de Veenman (1984) el interés por el clima del aula es escaso, en nuestro estudio tampoco será importante durante esta fase de contacto.

contrastar sus interpretaciones a través de los siguientes procedimientos:

- Triangulación, tanto en cuanto a las fuentes de los datos (diarios, entrevistas, registros de observación, etc...), como en las perspectivas de los participantes (Sujetos participantes, investigador, observadores)

- Trabajo prolongado, para evitar la distorsión producida por el propio contexto de investigación (presencia de cámaras, observadores, expectativas de los sujetos), como por las creencias y prejuicios de los investigadores. Los estudios prolongados garantizan la mayor validez de los datos.

- Observación persistente, para evitar la precipitación de los juicios puntuales. La interacción continua con el fenómeno, objeto de estudio permite comprenderlo mejor, y por tanto darle mayor valor a las interpretaciones.

- Recogida de material de adecuación referencial, que nos permitan contrastar los descubrimientos a lo largo del tiempo.

- Comprobaciones con los participantes, con los que se comparten y discuten los descubrimientos e interpretaciones.

2- TRANSFERIBILIDAD - La validez externa, o posibilidad de generalizar los datos a una amplia población representativa, adquiere un cariz diferente en la investigación interpretativa.

" El naturalista no intenta establecer generalizaciones que se mantengan en todo tiempo y lugar, sino formar hipótesis de trabajo que se puedan transferir de un contexto a otro, dependiendo del grado de similitud de los contextos" (Guba 1981)

Para poder transferir los hallazgos, se hace necesario describir con precisión los contextos, realizando descripciones minuciosas, para poder establecer juicios de correspondencia.

El "choque con la realidad" es tan fuerte que no permite centrarse en el clima del aula. El control del aula, y su papel como docente son motivos de mayor preocupación.

En el desarrollo evolutivo de la formación del profesor, expuesto por Fuller y Bown (1975), la preocupación por los alumnos es propio de una tercera fase, una vez superado el control y el interés por la enseñanza, con lo que es lógico que esta categoría no aparezca reflejada en esta etapa.

Entre todos los datos una agradable excepción la refleja Ana, en su interés por la autonomía, ya desde las primeras sesiones.

Ana ha construido un ideal educativo en donde el alumno tiene que ser autónomo, e intenta imponerlo, incluso desde las primeras sesiones, y a pesar de la falta de control.

"Se me ha dado bien, en general saben funcionar por su cuenta cuando les asigno tareas por parejas..." (D2-1. 236-238)

"La clase hoy ha cumplido su objetivo, los niños se lo han pasado muy bien y yo apenas he intervenido, dejándoles hacer, y han funcionado bastante bien. Cuando les he dejado libres con el balón, no han tenido ningún problema y se han organizado de forma autónoma." (D2-1. 740-746)

II.2.9- ALUMNO

El análisis de la categoría Alumno vamos a realizarlo siguiendo el planteamiento evolutivo, anteriormente comentado, de Fuller y Bown (1975), que considera la tercera etapa en la evolución de los intereses docentes, la preocupación por los alumnos, su aprendizaje, sus necesidades sociales y emocionales, y la forma de relacionarse con ellos.

Este interés sólo es posible si el docente ha superado la fase de adaptación, y tiene cubierto el interés por la enseñanza.

La selección de casos se hará en función de un muestreo teórico, que no pretende ser representativo, sino más bien relevante, rico en elementos de análisis.

3- DEPENDENCIA - La fiabilidad de la investigación para el racionalista se cifra en el control experimental de la situación y de los instrumentos de medición. El naturalista se lo plantea en términos de dependencia entre los datos encontrados entre los diversos instrumentos utilizados, y de fiabilidad en el proceso de interpretación.

Para conseguir esta dependencia se utilizan métodos complementarios, que cubran entre ambos, las carencias de cada uno.

Para asegurar esta dependencia es necesario también revisar los procedimientos utilizados, analizando las condiciones de fiabilidad en las que se han realizado (definición de categorías empleadas, pruebas de fiabilidad entre observadores, etc...) Las interpretaciones realizadas serán fiables, si el procedimiento ha sido correcto.

4- CONFIRMABILIDAD - La preocupación por la objetividad de los juicios, o la neutralidad de la actuación de los investigadores, cambia de orientación en la investigación naturalista. Asumiendo que el investigador interpreta de forma subjetiva, se hace necesario trasladar la objetividad del investigador a los datos, confirmando los hallazgos encontrados. Para ello es necesario dos tipos de actuaciones:

- Mostrar suficientes evidencias documentales, a través de las diferentes metodologías (triangulación), que apoyen las interpretaciones realizadas (Presentación de informes amplios y bien documentados).

- Ofrecer la posibilidad de revisión de los documentos, para certificar la validez de los datos que respaldan las interpretaciones.

Lo más frecuente entre los profesores principiantes, es que se preocupen por la disciplina de los alumnos, la forma de motivarlos, y de hacerles participar, quedando el interés por el aprendizaje en un segundo término.

En nuestro estudio esto es lo que ocurre. La subcategoría Aprendizaje apenas obtiene reflejo en el pensamiento de los docentes.

SUBCATEGORIA APRENDIZAJE - FASE 1

| | |
|--------|-------|
| LUCIA | 3. % |
| ANA | 1. % |
| ROSA | 1.2 % |
| ANDRES | 0 |

El contexto en el que se desenvuelve la enseñanza no es el más apropiado para conseguir aprendizajes motrices. Pese a que forma parte de los objetivos de los docentes, ninguno ha conseguido un clima del aula, en donde los alumnos estén orientados hacia la tarea, siendo necesario cumplir dos hechos:

- Que el profesor pueda desarrollar su enseñanza.
- Que el alumno se encuentre motivado por aprender.

En las siguientes etapas, una vez superada la fase de supervivencia, y con la ayuda del programa de supervisión, todos ellos evolucionaron positivamente en el aprendizaje.

II.2.10- EVALUACION

Esta categoría es meramente testimonial en este período para todos los docentes, excepto para Rosa.

Rosa es la única docente que se vio obligada a tener que

CRITERIOS DE CREDIBILIDAD EN LA INVESTIGACION NATURALISTA

GUBA (1981)

| La investigación puede verse afectada por : | Que produce los efectos de: | Para superar estos defectos, nosotros: | Para superar estos defectos, nosotros: | Con la esperanza de conseguir : | y producir descubrimientos que sean : |
|---|---------------------------------|--|---|---------------------------------|---------------------------------------|
| | | durante : | después : | | |
| factores que encubren e interactúan. | Dificultades de interpretación. | <ul style="list-style-type: none"> - Trabajamos durante un periodo prolongado. - Utilizamos la observación continua. - Utilizamos triangulación - Recogemos material referencial. - Hacemos comprobaciones entre los participantes. | <ul style="list-style-type: none"> - Establecemos la corroboración estructural. - Establecemos la adecuación referencial. - Provocamos la comprobación de los participantes. | Credibilidad. | Aceptables. |
| repetibilidad de la situación. | Dificultades de comparación. | <ul style="list-style-type: none"> - Recogemos minuciosos datos descriptivos. - Hacemos muestreo teórico. | <ul style="list-style-type: none"> - Desarrollamos descripciones minuciosas. | Transferibilidad | Relevantes para el contexto. |
| cambios instrumentales. | Inestabilidad. | <ul style="list-style-type: none"> - Utilizamos métodos que se solapan y se complementan. - Elaboramos pistas de revisión. | <ul style="list-style-type: none"> - Verificamos las pistas de revisión. | Dependencia. | Estables. |
| preferencias del investigador. | Prejuicios. | <ul style="list-style-type: none"> - Utilizamos la triangulación - Utilizamos la reflexión epistemológica. | <ul style="list-style-type: none"> - Verificamos la confirmabilidad. | Confirmabilidad. | Independientes del investigador. |

afrontar el tema de la calificación con sus alumnos, en este período, y de una forma institucional, lo cual se ve reflejado en su diario, aunque representa un motivo de insatisfacción, dadas las carencias que tenía en una competencia muy específica, y que nunca había tenido ocasión de poner en práctica.

" La evaluación de aprendizajes no me gusta, reconozco que tengo pocos recursos y falta de experiencia en la misma" (D3-1. 158-161)

El resto de compañeros no incluyen referencias a la evaluación.

Las profesoras que trabajan en primaria, Ana y Lucía, porque no es un requisito académico en estos niveles educativos. Andrés porque todavía no le ha surgido la necesidad institucional.

La evaluación es otro de los motivos de preocupación, que los docentes confiesan tener, en los estudios de Veenman (1984) y Vonk (1985).

Evaluar el trabajo de los alumnos es motivo de gran ansiedad para los docentes, especialmente porque se sienten desbordados para hacer un tipo de evaluación formativa a tantos alumnos.

En Educación Física este problema se acrecienta, al tener tantos grupos y tan pocas horas de clase con ellos, no llegan a conocerlos.

La primera toma de contacto no ha supuesto interés en torno a la evaluación. Habrá que esperar a las siguientes fases, para que Andrés se obsesione por este tema, y convierta la calificación en la principal fuente de preocupación.

Con relación a la evaluación inicial, justificada por estar al inicio del curso, tan sólo Rosa ha mostrado un interés básico en el primer día de clase, preocupándose por recoger información en el centro, sobre todo lo referente a su grupo. Los datos que presentamos a continuación, son elocuentes.

2.3.2 - EL ESTUDIO DE CASOS EN EL PARADIGMA DEL PENSAMIENTO DE LOS PROFESORES

El desarrollo de la investigación interpretativa en el ámbito de las Ciencias de la Educación va a dar lugar a estudios realizados dentro del paradigma mediacional, que analizan la vida mental de los profesores.

El paradigma mediacional centrado en el profesor, supone trasladar el objeto de estudio, desde el aprendizaje, hacia la enseñanza.

El objeto de la investigación sobre la enseñanza pasa a ser el identificar las variables que configuran el proceso de elaboración y ejecución de las decisiones docentes.

El paradigma del pensamiento de los profesores surge, siguiendo a Marcelo (1987), en 1975 con los trabajos presentados al Congreso del "National Institute of Education", el cual recoge en una de las áreas del mismo un grupo de trabajo sobre "La enseñanza como procesamiento clínico de la información"

Los profesores participantes se plantearon describir la vida mental de los docentes.

Todas las investigaciones que a partir de aquel momento surgieron intentaron romper con las premisas establecidas por el modelo Proceso - Producto, imperante en el mundo de la Educación.

Los postulados del modelo Proceso-Producto se basan en la utilización de la observación de la conducta docente como principal instrumento de investigación. Sus premisas se resumen en:

1- Identificar patrones estables de comportamiento docente.

2- Correlacionar estos patrones estables con el rendimiento académico de los alumnos, buscando identificar las conductas más eficaces.

3- Elaborar programas de entrenamiento que permitan la adquisición de patrones de comportamiento docente eficaces.

CATEGORIA EVALUACION - FASE 1

| | EVALUACION INICIAL | EVALUACION FORMATIVA | CALIFICACION |
|--------|-----------------------|-------------------------|--------------|
| LUCIA | 0 | 0.5 | 0 |
| ANA | 0.4 | 1.2 | 0 |
| ROSA | 1.6 | 2.8 | 2. % |
| ANDRES | 0 | 0 | 0.3 % |

Las competencias docentes son el resultado de la observación sistemática de los patrones anteriormente reseñados, son pues comportamientos docentes observables.

El paradigma del pensamiento de los profesores parte de premisas diferentes :

1- El profesor es un sujeto reflexivo, racional, que toma decisiones, emite juicios, tiene creencias y genera rutinas propias de su desarrollo profesional.

2- Los pensamientos del profesor guían y orientan su conducta.

(Shavelson y Stern 1983)

La evolución del propio paradigma del pensamiento de los profesores ha llevado a profundizar en la vida mental de los docentes. En la actualidad los trabajos se encuadran dentro de tres líneas de investigación diferentes.

Clarck y Peterson (1986), citados por Moriné (1988), dividen la investigación sobre procesos cognitivos de los profesores en tres áreas:

1- Pensamientos y decisiones durante la planificación de la enseñanza.

2- Pensamientos interactivos y toma de decisiones.

3- Teorías implícitas y creencias de los docentes.

II.3- DIMENSION INSTITUCIONAL

El análisis de esta dimensión del pensamiento docente hace referencia al centro de prácticas, marco donde se desarrolló la actividad de prácticas docentes, y al contexto de investigación, en cuanto a la relación con el supervisor y el programa de prácticas.

Basado en el estudio de profesores principiantes, Griffionen (1980), añadió al estudio de Fuller y Bown (1975) sobre la evolución de los intereses docentes, una nueva etapa, el interés por la Escuela como organización, las relaciones de poder dentro de la Escuela, y sus relaciones con los colegas y la Administración.

Dos hechos contribuyeron a que esta dimensión no apareciera reflejada en los diarios:

- La orientación de las preocupaciones docentes, preferentemente hacia los problemas del aula, debido a que ningún profesor llegó a la cuarta etapa, en la evolución de sus intereses.

- La escasa integración de los profesores en prácticas dentro de la estructura de los centros.

La categoría Centro presenta unos datos testimoniales en todos los sujetos, a excepción de algunos casos con algunas subcategorías.

En el caso de Ana es la relación con el Tutor de su clase. Ana tuvo especiales problemas con su tutor, debido a que no consideraba ni su trabajo, ni la asignatura. A lo largo de todo este período las relaciones entre ambos fueron negativas, sin que Ana llegara a plantearle, cara a cara, el problema. La relación de respeto y distanciamiento entre profesor en prácticas y tutor no es frecuente, pero en el caso de Ana la falta de comunicación acentuó la distancia.

"Lo que menos me ha gustado de hoy, es la actitud del maestro... todos los grupos funcionaban de maravilla, y él se puso

La Metodología de investigación, dentro de este paradigma mediacional del profesor, comienza a diferenciarse de los postulados del positivismo. Entre las premisas metodológicas de este paradigma destaca un hecho, y es que las generalizaciones no buscan la construcción de teorías científicas que nos permitan formular leyes universales. Por el contrario los datos se transfieren dentro de contextos similares, actuando como guías para la comprensión de situaciones de enseñanza.

Siguiendo estas orientaciones, un instrumento útil para analizar de forma particular e idiográfica el Conocimiento Práctico de los Profesores es el Estudio de Caso.

El Estudio de Caso es un método que sigue los postulados de la investigación interpretativa, pese a que también se han realizado estudios dentro del positivismo, o del paradigma socio-crítico.

Su definición aparece recogida por Walker (1983)

"Es el examen de un ejemplo en acción. El estudio de unos incidentes y hechos específicos, la recogida selectiva de información de carácter biográfico, de personalidad, intenciones y valores"

La superación del positivismo nos lleva a considerar como objeto de investigación los estudios particulares, contextualizados como historias de vida.

Este tipo de estudios tienen una mayor relevancia, y trascendencia social, pues permiten ahondar con mayor profundidad en la comprensión de los hechos, a la vez que analizar desde dentro las perspectivas de los participantes.

El Estudio de Caso lleva implícito un análisis sistemático, intensivo, interactivo y profundo, con un marcado componente vital y dinámico, muy ligado a la práctica, a la acción, a la situación de enseñanza.

Las características que presentan los estudios de caso se resumen en la propuesta de Marcelo (1991).

1- Totalidad - Estudio integral, holístico. Debe incluir todos los elementos de la realidad del caso, analizados de forma global, sin ser separados en variables operativas.

encima de las canastas que los niños estaban utilizando, a tirar un balón de fútbol, y a distraer, nada más y nada menos, que a un tercio de la clase, ¡el profesor es el alumno más problemático que tengo hasta ahora!" (D2-3. 133-134, 150-156)

Rosa tuvo problemas ya comentados con el Contexto del aula, estableciendo un rechazo inicial hacia la enseñanza. Se quejaba continuamente de tres detalles :

- el excesivo número de alumnos.
- la precariedad de la instalación cubierta, el gimnasio
- la ausencia de un material adecuado.

"Una dificultad estuvo en la incomodidad de ir de un lado a otro explicando todo por duplicado, pero esto es normal, es algo que sucede con grupos numerosos" (D3-1. 32-35)

" He comprobado que el gimnasio es un poco pequeño. Cuando comenzaron a correr tuve que subirme en una silla, sino lo hago me pisan" (D3-1. 190-193)

Lucía y Andrés únicamente realizaron comentarios generales al contexto de las clases, el material o las características de la instalación , pero nunca con la carga negativa de Rosa.

La categoría Investigación es igualmente testimonial, excepto para Lucía y Andrés, que debido a su inseguridad, se vieron afectados por la presencia de la cámara de video, utilizada dentro de la investigación, para la grabación de las clases.

Lucía estuvo en las primeras sesiones muy condicionada por la presencia de la cámara, llegando incluso a diferenciar su percepción de la clase, en función de la presencia, los lunes, o ausencia, los miércoles.

"Mi primera experiencia como profesora de Educación Física, y mi primera grabación en video, la cosa no podía empezar peor" (D1-1. 3-5)

2- Particularidad - Estudio singular, ligado a un contexto concreto. Ofrece una imagen vivida y única de la situación.

3- Realidad - Debe ser representativo de lo que sucede cotidianamente en la enseñanza. No debe alterar el funcionamiento habitual, aunque sí actuar de forma reactiva, influyendo sobre el propio desarrollo de la realidad. Recoge a la vez que participa del conocimiento.

4- Participación - Implica a todos los interesados. Debe ser un estudio en la acción. El investigador actúa a mitad de camino entre la investigación y la práctica educativa.

5- Negociación - Todo se comparte, desde las interpretaciones de los hechos, hasta el papel de cada uno de los actores. Se establece una relación que va más allá de la búsqueda de validez de los datos.

6- Confidencialidad - La información debe ser anónima, favoreciendo la libre expresión de los participantes.

7- Accesibilidad - Debe permitir la comunicación entre profesionales, utilizando un tipo de lenguaje, alejado de lo académico, y centrado en lo profesional.

La estructura del diseño de caso se adecua a los modelos de toma de decisiones. No en vano la planificación de la investigación, se asemeja en gran manera a la planificación de la enseñanza. Las fases preactivas, interactivas y postactivas ilustran el modelo seguido por Martínez Bonafé (1987), y que han inspirado nuestro estudio.

El esquema finalmente propuesto para desarrollar nuestro estudio de caso es el siguiente:

"Después de la clase de hoy tengo la impresión de que la cámara-observadores influyen en mí más de lo que yo pensaba, Así la clase de los miércoles se hace más sencilla, todo sale mejor." (D1-1. 71-73)

Para Andrés la presencia de los observadores, era también motivo de intimidación.

"Hoy me he dado cuenta de cómo me afecta tanto la filmación de la clase ,como el saberme observado" (D4-1. 435-437)

Estos dos profesores se sentían incómodos, posiblemente por su inseguridad. Esta situación nos permite sacar una clara conclusión, y es el hecho de que no es aconsejable introducir la cámara, y especialmente el micrófono inalámbrico, en las primeras sesiones de práctica docente, con el objeto de no incrementar la ansiedad, ya de por sí elevada, generada por la toma de contacto.

Como ha podido apreciarse, en esta etapa, la dimensión institucional no es interesante para los docentes, tan sólo de forma concreta y casi anecdótica para algunos profesores.

ESTRUCTURA DEL DISEÑO DE LA INVESTIGACION

Fase Previa

- . teorías implícitas del investigador
- . preconcepciones sobre el objeto de estudio.
- . fundamentos teóricos.
- . información y documentación previa.
- . objetivos
- . criterios de selección de casos.
- . descripción de las características de los sujetos.
- . definición del contexto de investigación.
- . materiales, recursos y técnicas de recogida de datos.
- . temporalización.

Fase Intervención

- . Entrevistas con los sujetos en las tres fases.
- . Diarios de los profesores.
- . Datos de la observación sistemática.
- . Registro de la explicitación de la reflexión del profesor.
(fases 2 y 3)
- . Notas de campo del observador participante (fase 2)
- . Notas de campo del observador externo (fase 3)
- . Consulta de la programación de aula.
- . Consulta de la memoria de las practicas.

Fase de análisis y evaluación

1. Análisis de datos cuantitativos y cualitativos.
 - Análisis de series temporales de los datos de la observación sistemática.
 - Análisis temático de los tópicos de interés de los profesores a lo largo de las tres fases. (Análisis de contenido de los diarios de los profesores, y entrevistas)

II.4- ANALISIS DE LA AUTOPERCEPCION

Al analizar la autopercepción docente debemos recordar que en el repaso de las diferentes categorías se ha ido exponiendo el grado de satisfacción o preocupación de cada una de ellas.

A continuación vamos a pasar a realizar un análisis global de los valores en cada uno de los sujetos, para finalmente comentar las categorías más conflictivas para los docentes, en esta primera fase.

La autopercepción docente es predominantemente negativa para todos los docentes.

Lucía, el sujeto 1, pasa por dos etapas dentro de esta primera fase. Inicialmente la autopercepción es marcadamente negativa, con insatisfacción por la organización de la clase, la temporalización y el contexto de investigación, con la consiguiente presencia de la cámara de grabación; posteriormente expresa una mayor satisfacción por la enseñanza, cuando estos temas comienzan a solucionarse, predominando la visión positiva.

Los datos globales reflejan un diferencial ligeramente negativo (-1.9%)

La existencia de estas dos etapas, parecen confirmar la idea de que Lucía ha superado la fase de toma de contacto, el "choque con la realidad", sin ayuda externa, pero permanecen otros problemas, especialmente la falta de profundidad de sus reflexiones, y el desinterés por temas más complejos.

Ana, el sujeto 2, muestra una percepción predominantemente negativa, constante todo el período, basada en su falta de control en el aula. El "choque con la realidad ha sido traumático para ella, negándose a aceptar la realidad educativa que tenía, y tratando de respetar su ideal pedagógico, marcadamente utópico, y alejado de su práctica cotidiana.

La falta de aceptación de la realidad, le ocasionó problemas de control, que a su vez le impedían dar una correcta información inicial, corregir a los alumnos, o conseguir aprendizajes.

- Análisis de la autopercepción de los profesores, niveles de preocupación o satisfacción docente.

- Análisis de las notas de campo del observador participante y del observador externo, durante las sesiones de análisis de la práctica.

2. Elaboración del informe inicial de cada sujeto a lo largo de las tres fases con triangulación documental (observación, entrevista, diario, notas de campo.)

3. Discusión del informe con el sujeto (profesor en formación).

4. Elaboración del informe final de cada sujeto.

Su autopercepción refleja un diferencial claramente negativo (-3.4%), siendo destacable que las satisfacciones son muy escasas.

Ana en esta fase no ha conseguido superar el "choque con la realidad", y cabría preguntarse si lo hubiera superado, sin ayuda externa.

Rosa, el sujeto 3, muestra una percepción docente globalmente negativa, en donde tiene mayor peso el desencanto por la labor docente, que la satisfacción personal por su eficacia en el aula.

Rosa, debido a su experiencia docente previa, supera sin ningún problema la fase de contacto, pero sufre el "Choque con la realidad", no en cuanto a inseguridad o falta de control, sino por la insatisfacción de las condiciones de trabajo.

Este desencanto va a estar presente durante toda esta primera fase, quedando reflejado en las frecuentes expresiones de malestar por el contexto. El diferencial de autopercepción es negativo (-2.4%).

Andrés, sujeto 4, es el que peor vive el "choque con la realidad". Los grandes problemas de control e inseguridad en su relación con los alumnos, se ven reflejados en su autopercepción marcadamente negativa (- 11.3%). Es el que ofrece unos datos más negativos, y a la vez menos positivos.

"La curva del desencanto" es claramente percibida por Andrés, pasando de una actitud inicialmente permisiva, fundamentada en su ideal educativo, a una actitud directiva y autoritaria, en donde el clima de relaciones era muy tenso y el distanciamiento profesor-alumnos era muy grande.

Pese a que Andrés expresa su malestar por esta situación, toda la primera fase se caracteriza por una actitud claramente autoritaria.

Andrés en esta fase se ha situado al borde del abandono docente, siendo de todos los profesores el que más dramáticamente vivió el "choque con la realidad", y por tanto el que más ayuda externa necesitaba.

... de la investigación...

CAPITULO 3

CONTEXTO DE LA INVESTIGACION

... de la investigación...

Los datos de la autopercepción de los docentes, en esta primera fase, se reflejan en el siguiente cuadro.

AUTOPERCEPCION DOCENTE - FASE 1

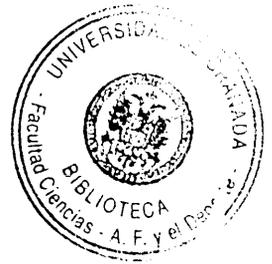
| | NEGATIVA | POSITIVA | DIFERENCIAL |
|--------|----------|----------|-------------|
| LUCIA | 12.7 | 10.8 | -1.9 % |
| ANA | 7.7 | 4.3 | -3.4 % |
| ROSA | 12. | 9.6 | -2.4 % |
| ANDRES | 14.8 | 3.5 | -11.3 % |

A continuación exponemos, como referencia global, la distribución de cada una de las categorías, en cuanto a su percepción positiva o negativa.

AUTOPERCEPCION DOCENTE - FASE 1

| CATEGORIAS | PREOCUPACIONES | | SATISFACCIONES | |
|----------------|----------------|----|----------------|----|
| | N | % | N | % |
| D. PERSONAL | 14 | 48 | 15 | 52 |
| PLANIFICACION | 19 | 76 | 6 | 24 |
| TAREA | 4 | 50 | 4 | 50 |
| INT. DIDACTICA | 9 | 90 | 1 | 10 |
| ORGANIZACION | 18 | 72 | 7 | 28 |
| CONTROL | 24 | 71 | 10 | 29 |
| MOTIVACION | 6 | 40 | 9 | 60 |
| PARTICIPACION | 8 | 42 | 11 | 58 |
| CLIMA AULA | 20 | 71 | 8 | 29 |
| ALUMNO | 5 | 62 | 3 | 38 |
| EVALUACION | 3 | 75 | 1 | 25 |
| CENTRO | 6 | 75 | 2 | 25 |
| INVESTIGACION | 6 | 86 | 1 | 14 |

3- CONTEXTO DE LA INVESTIGACION



3.1- NATURALEZA DE LOS ESCENARIOS

El contexto en el cual se ha desarrollado la investigación se localiza en la ciudad de Granada, siendo tres los escenarios fundamentales.

- Facultad de Ciencias de la Actividad Física y el Deporte.
- Instituto de Bachillerato Juan XXIII de Cartuja.
- Instituto de Formación Profesional Aynadamar.

3.1.1- CENTRO DE FORMACION

Los profesores en prácticas desarrollaron su formación en el Instituto Nacional de Educación Física, actualmente Facultad de Ciencias de la Actividad Física y el Deporte.

El programa de formación académica comprende cinco años, en los cuales aparecen tres materias obligatorias relacionadas directamente con la formación como futuros docentes:

- Pedagogía aplicada a la Actividad Física, de segundo curso
- Didáctica de la Educación Física y el Deporte I, de cuarto
- Didáctica de la Educación Física y el Deporte II, de quinto

Al llegar al último año, los futuros docentes deben realizar unas prácticas obligatorias, en centros de enseñanza, integradas

Como resumen, podemos comentar como la mayoría de las categorías se perciben negativamente, destacando el carácter predominantemente negativo de:

| | |
|------------------------|-----|
| INTERVENCION DIDACTICA | 90% |
| PLANIFICACION | 76% |
| ORGANIZACION | 72% |
| CONTROL | 71% |
| CLIMA DEL AULA | 71% |

Tan solo dos categorías reflejan una ligera valoración positiva:

| | |
|---------------|------|
| MOTIVACION | 60 % |
| PARTICIPACION | 58 % |

Los datos recogidos en el estudio coinciden con los expresados por Vonk (1983), sobre los problemas durante la primera fase, la de "choque con la realidad".

en la asignatura de Didáctica de la Educación Física y el Deporte II.

Los profesores de la Facultad directamente relacionados con el programa de prácticas docentes fueron dos, actualmente se ha incorporado un tercer profesor, y un becario de la Junta de Andalucía.

- 1 Profesor Titular de Universidad, con más de quince años de experiencia en formación inicial.

- 1 Profesor titular de INEF, con seis años de experiencia en formación inicial, investigador principal.

La organización del programa de prácticas para los 65 alumnos, del curso 90-91, se estructuró en dos grupos, cada uno supervisado por los dos profesores de Universidad, anteriormente citados.

Dentro del programa de formación, los profesores se incorporan a los centros de prácticas durante el mes de Octubre, desarrollando su labor docente hasta final del curso académico.

Cada profesor en prácticas, es responsable directo de un curso, siendo tutelado por el profesor titular del centro de Secundaria, y por el tutor de Universidad asignado. Imparten una hora de enseñanza semanal, en el caso de los sujetos de la investigación, fueron dos horas semanales.

Dentro del programa de formación los docentes realizan las siguientes actividades:

1- Asistencia a las clases teóricas, de la asignatura Didáctica de la Educación Física y el Deporte II.

2- Participación en las prácticas internas, con compañeros de curso, de la asignatura de Didáctica.

3- Elaboración de una programación de aula para el curso completo, revisada individualmente con el tutor.

4- Elaboración de las planificaciones de sesión.

III- ANALISIS DE LA CONDUCTA DOCENTE

El análisis de esta fase debemos iniciarlo comentando que la Línea base de los cuatro sujetos está globalmente por debajo de los criterios.

La variable Feedback, es la que refleja peores niveles. El desarrollo de esta variable se caracteriza por una gran oscilación de los datos, condicionada por tres hechos:

- El cambio de contenido, siendo la frecuencia mayor cuando el contenido era más específico, más analítico.

- Los problemas de control en el aula, lo cual impedía al docente la posibilidad de corregir, los días en donde el control era peor.

- La creencia de los docentes, de la escasa utilidad de las correcciones específicas, dada la dificultad para conseguir aprendizajes, lo que les llevaba a no interesarse por esta variable.

Lucía presentó una tasa muy baja de feedback, durante todo el período, no consiguiendo superar en ningún momento el valor criterio. La preocupación por la organización le alejó del interés por el aprendizaje, y consecuentemente del interés por el feedback. Sus valores medios fueron:

| | |
|-------------------|---------------|
| FEEDBACK TOTAL | 45 Nivel malo |
| FEEDBACK CORRECTO | 33 Nivel malo |

Ana, centrada en el aprendizaje, desde el principio, tuvo un interés inicial por corregir, pero debido a sus problemas de control, tuvo que posponer el interés por el feedback. En las primeras sesiones superó el criterio, pero no así en las demás.

5- Impartición de enseñanza directa de una clase real, una hora semanal.

6- Observación de la sesión de un compañero, una hora semanal, realizando análisis dirigidos y focalizados, de acuerdo a un calendario de observaciones.

7- Elaboración de autoinformes sobre las sesiones impartidas.

8- Reunión de grupo, con los compañeros de prácticas en el centro de enseñanza, una hora semanal, para analizar incidentes críticos, comentar planificaciones, etc...

9- Reunión en grupo con el tutor de prácticas, en sesiones de análisis didáctico, al menos una vez al mes.

10- Elaboración de una memoria de prácticas, al final del curso.

En cuanto a los medios con los que cuenta la Facultad para desarrollar la formación docente de los futuros profesores destacan:

- Instalaciones deportivas para el desarrollo de prácticas de enseñanza, realizadas con los propios compañeros:

- . Pabellón cubierto de 40 x 20 m.
- . Gimnasio cubierto de 30 x 15 m.
- . Gimnasio cubierto de 25 x 15 m.
- . 2 pistas polideportivas exteriores de 40 x 20 m.

- Laboratorio de Análisis de Enseñanza, en el cual los profesores en prácticas disponen de equipos audiovisuales, con receptores de Tv, magnetoscopios, cámaras de video, etc..., para el visionado de sus sesiones de enseñanza. A todos los docentes

En esta fase se encontró limitada por los problemas de control, asumiendo que la posibilidad de corregir era difícil porque apenas la oían, y porque tenía muchos alumnos, con lo que la eficacia del feedback era dudosa.

Sus valores medios fueron:

| | |
|-------------------|------------------|
| FEEDBACK TOTAL | 60 Nivel regular |
| FEEDBACK CORRECTO | 48 Nivel regular |

Rosa, inicialmente consiguió una situación estable en su aula, en donde el aprendizaje era posible, pero su desilusión por el contexto, la llevaron a abandonar la idea de conseguir aprendizajes, y por tanto corregir. Nunca mostró interés por corregir a sus alumnos, pues dudaba de la eficacia del feedback, con tantos alumnos y tan escasas horas de práctica.

Sus valores medios fueron:

| | |
|-------------------|---------------|
| FEEDBACK TOTAL | 41 Nivel malo |
| FEEDBACK CORRECTO | 24 Nivel malo |

Andrés, estuvo absorbido por los problemas de control, y pese a que creía que el aprendizaje era posible, su interés por el feedback estuvo ligado a situaciones de estabilidad en el aula. No superó el criterio, excepto en la sesión segunda, donde tras llamar la atención de sus alumnos, consiguió un control en esa clase. En su caso, el contenido fue muy vivencial, lo cual le alejó del interés por la corrección.

Sus valores medios fueron:

| | |
|-------------------|---------------|
| FEEDBACK TOTAL | 41 Nivel malo |
| FEEDBACK CORRECTO | 28 Nivel malo |

se les garantiza el visionado, al menos de dos sesiones, pues dado la ratio tutor/ alumnos tan elevada, 1/ 30, no es posible desarrollar más.

- Aulas de enseñanza para reuniones de gran grupo, y aulas seminario para reuniones de pequeño grupo.

3.1.2- CENTROS DE PRACTICAS

Los centros de prácticas acogen desde hace seis años a los profesores en formación de la Facultad de Ciencias de la Actividad Física y el Deporte.

Las prácticas están reconocidas académicamente por el Instituto de Ciencias de la Educación de la Universidad de Granada, siendo convalidadas con las prácticas del Curso de Aptitud Pedagógica, impartido por este centro.

La Delegación Provincial de Educación Y Ciencia de la Junta de Andalucía, tiene conocimiento de las prácticas, dándoles el respaldo jurídico y profesional que conllevan.

El nivel de colaboración de los centros es diferente, en función del grado de compromiso de los profesores tutores de los Institutos.

La tipología de los profesores de Instituto, se enmarca dentro de tres categorías:

- Profesores que se limitan a ceder a sus alumnos, sin ofrecer ningún tipo de colaboración complementaria.

- Profesores que colaboran con los docentes de prácticas, facilitándoles información y reuniéndose con ellos esporádicamente.

- Profesores que realizan un seguimiento cercano y continuo

Como se ha podido apreciar, excepto Ana que mostró un nivel correcto en las primeras sesiones, el resto de docentes no consiguieron superar el valor criterio, durante esta primera fase.

La variable Tiempo útil representa un dato importante sobre la eficacia de la clase.

Estudios realizados por Pieron (1986) confirman la utilidad de este valor como indicador global en Educación Física, de la eficacia docente.

En el estudio realizado, los docentes presentan unos valores de tiempo útil situados en el nivel intermedio, a excepción de Rosa que refleja unos valores buenos.

Lucía, a lo largo de esta fase, se preocupa excesivamente por mantener una correcta organización. Durante la clase dedica mucho tiempo a organizar a los alumnos y a distribuir ordenadamente el material, con lo que el tiempo de práctica motriz se reduce considerablemente. En ninguna de las sesiones supera el criterio.

Sus valores medios fueron:

| | |
|-------------|------------------|
| TIEMPO UTIL | 49 Nivel regular |
|-------------|------------------|

Ana, intenta desde el principio, que el tiempo de práctica motriz sea lo más elevado posible. Es consciente de la relación que hay con el aprendizaje. Pese a que el control es negativo, los niveles de la variable son buenos, es debido a que la sesión se desarrolla, pero en un clima total de desconcierto. Cuando finalmente acepta la necesidad del control, se preocupa por exigir la atención, organizar a los alumnos, en definitiva utiliza un tiempo considerable de la clase para controlar al grupo, con lo que el tiempo útil decrece.

Los datos oscilan desde unos niveles altos, en las primeras

durante todas las sesiones de enseñanza.

En los centros donde se ha realizado la investigación la tipología del profesorado se encuadra en el segundo nivel, es decir han prestado colaboración puntual, proporcionándoles la información necesaria, pero sin haber realizado un seguimiento continuo sobre la labor docente.

Los directores de los centros son receptivos a acoger a los futuros profesores, ofreciéndoles la información necesaria para desarrollar su labor, aunque no hay un interés didáctico en conocer el proceso de formación.

En cada uno de los centros de prácticas se incorporan hasta un máximo de ocho docentes, impartiendo su enseñanza durante las mañanas de los Lunes y Miércoles.

sesiones de desconcierto, donde los alumnos están mucho tiempo en movimiento, pero sin realizar una actividad significativa, ni exitosa, a niveles bajos, pero con mayor control de la práctica.

Sus valores medios fueron:

| | |
|-------------|------------------|
| TIEMPO UTIL | 53 Nivel regular |
|-------------|------------------|

Rosa presenta unos datos muy positivos. Superada rápidamente la toma de contacto, los niveles de tiempo útil son desde el principio altos. Tiene un buen control del grupo, las explicaciones son reducidas, se pierde poco tiempo en la organización, y el aprendizaje es óptimo. Su eficacia en el aula es alta, pese a que persiste un cierto malestar por las condiciones contextuales.

Sus niveles fueron :

| | |
|-------------|----------------|
| TIEMPO UTIL | 78 Nivel bueno |
|-------------|----------------|

Andrés, trata inicialmente de no perder tiempo en las explicaciones, las reduce al máximo, aunque caiga en el problema de falta de atención en los alumnos. Prefiere pasar a la actividad directamente, especialmente al comprobar que los alumnos no son receptivos a sus explicaciones. Tan sólo pierde tiempo en la distribución del material, la pérdida del control en algunas sesiones le lleva a emplear demasiado tiempo en esta labor. En la mitad de la sesiones no supera el criterio, condicionado por el grado de control, sobre el grupo.

Sus valores medios fueron :

| | |
|-------------|----------------|
| TIEMPO UTIL | 61 Nivel bueno |
|-------------|----------------|

3.2- CRITERIOS DE SELECCION DE CASOS

Los profesores en prácticas, participantes en la investigación fueron alumnos de quinto curso, pertenecientes al grupo "b" de prácticas, supervisados por el Profesor de Universidad, responsable de la investigación.

La selección de los mismos se hizo de acuerdo a los siguientes criterios:

- Alumnos con la asignatura de Didáctica de la Educación Física y el Deporte I, de cuarto curso, superada.

- Alumnos especialmente interesados en duplicar su esfuerzo como docentes en los centros de enseñanza.

- Alumnos representativos de sujetos con diferente nivel de experiencia docente escolar.

- Alumnos representativos de sujetos con diferente nivel académico.

La distribución final de los casos se hizo del siguiente modo:

CASO 1- Profesora con escasa experiencia docente, nivel académico notable, realizó sus prácticas en el ciclo medio de E.G.B., de un centro privado concertado.

CASO 2- Profesora sin ninguna experiencia docente, nivel académico sobresaliente, realizó sus prácticas en el ciclo medio de E.G.B., de un centro privado concertado.

CASO 3- Profesora con amplia experiencia docente, nivel académico sobresaliente, realizó sus prácticas en Bachillerato, dentro de un centro privado.

Globalmente se puede resumir esta variable en el reflejo de unos datos intermedios. El nivel de partida no es del todo problemático, aunque debemos recordar que este valor es tan sólo un indicativo global de la eficacia docente.

CASO 4- Profesor con escasa experiencia docente, nivel académico notable, realizó sus prácticas con un grupo de Reforma, dentro de un centro público.

CASO 5- Profesor con mediana experiencia docente, nivel académico medio, realizó sus prácticas en Formación Profesional de un centro público. Este último sujeto participó en todo el proceso de investigación, eliminándolo en el momento de analizar los datos, por no tener validez el diario, al no adaptarse a las condiciones metodológicas, necesarias para su análisis.

por del Seminario, así como la
participación activa en la
elaboración de los materiales
complementarios, en forma de
clases de la 1ª etapa.

Del Seminario, se elaboró un
o Seminario de la 1ª etapa, y
se elaboró el 2º Seminario, del
se elaboró y publicó los materiales
y libros del Seminario, en
forma de cuadernos de trabajo
que se elaboró para cada uno de los
grupos.

IV- RESUMEN FASE 1

La fase de práctica autónoma, sin ayuda externa de supervisión se caracteriza globalmente por :

- 1- Niveles bajos de la variable feedback.
- 2- Niveles normales de la variable tiempo útil.
- 3- Nivel de autopercepción docente predominantemente negativo.
- 4- Pensamiento docente centrado en las categorías siguientes:
 - Falta de control del grupo.
 - Problemas en la organización de la clase.
 - Malestar por la actitud docente.
 - Desajustes en la temporalización de la sesión.
 - Preocupación por el contenido de la información inicial.
 - Satisfacción por la participación de los alumnos.

3.3- CARACTERISTICAS DE LOS COLABORADORES

3.3.1- OBSERVADORES

Los sujetos observadores, fueron alumnos de cuarto curso de la Facultad de Ciencias de la Actividad Física y el Deporte, asistentes a un seminario sobre Análisis de Enseñanza, realizado durante el propio curso 90-91.

Inicialmente contamos con 20 alumnos inscritos, que recibieron una formación teórica sobre dos áreas:

- Investigación en Educación Física.
- Análisis de Enseñanza de la Educación Física.

La realización del Seminario conllevaba la formación teórica, y la participación activa como observadores en la investigación. En todo momento tratamos que formación y observación fueran complementarias, al objeto de que los alumnos estuvieran más centrados en la investigación.

Las sesiones del Seminario, tuvieron una fase intensiva de formación, con una duración de 16 sesiones, y una fase segunda que se realizó a lo largo del curso, durante una hora semanal, con el objetivo de revisar y comentar las observaciones.

De los 20 alumnos del seminario, se seleccionaron y entrenaron a 12, según el procedimiento descrito en las páginas 128 - 129, especializándose cada uno de ellos en el registro de una variable conductual:

- Tiempo útil.
- Feedback.

5.6- INFORME FASE 2- ANALISIS DE LA PRACTICA EN INTERACCION CON EL SUPERVISOR

I- CARACTERISTICAS DE LA SEGUNDA FASE

El objetivo de esta fase es incrementar los niveles de reflexión y conducta docente del profesor en formación.

La actuación del supervisor se encuadra dentro de un programa de intervención sistemática, en el que el análisis de la práctica docente realizado en interacción con el experto, es la principal característica.

A lo largo de este período el supervisor (profesor universitario) enseña a realizar análisis sistemático de la práctica en el aula, tanto a través de los instrumentos de reflexión, como de observación, con el objeto de ir construyendo un conocimiento práctico bien fundamentado en la conexión teoría-práctica.

La duración de esta fase ha sido de tres meses, aunque el número de sesiones para cada sujeto ha estado condicionado por las circunstancias contextuales de cada uno de ellos, en su trabajo en los centros de enseñanza.

EL profesor en formación mantiene su actividad docente dos sesiones a la semana, e incorpora la realización de una observación semanal de su compañero, con el objeto de ir familiarizándose con su futura labor supervisora.

La supervisión del profesor universitario se centra en:

-las decisiones preactivas-

La revisión del proyecto docente con el alumno representa el primer acercamiento a su pensamiento práctico, lo cual se complementa con la revisión de las planificaciones de cada sesión.

-las decisiones interactivas-

El desarrollo de la sesión es gravada en video, con el

3.3.2- TRANSCRIPTORES

Para la transcripción de las entrevistas, 16 en total, contamos con un grupo de alumnos de segundo curso, matriculados en la asignatura Pedagogía aplicada a la Actividad Física.

El grupo estuvo formado por 12 alumnos, que fueron formados en nociones básicas sobre investigación en Educación Física, y especialmente en los instrumentos de recogida de información, así como en Análisis de Contenido.

A lo largo de 2 meses, y en reuniones de una hora semanal, los alumnos fueron conociendo las condiciones metodológicas de cada uno de los instrumentos, haciendo especial hincapié en la técnica de la entrevista. Conocieron las categorías, y el guión de preguntas concretas para cada una de las fases de la investigación.

La transcripción fue realizada por parejas, repartiéndose las grabaciones de audio, hasta completar las 16 entrevistas.

El total de colaboradores-as fue de 23 alumnos, 11 observadores, y 12 transcriptores.

objeto de poder comentar conjuntamente las categorías de análisis, y las decisiones tomadas durante la sesión.

En esta reunión de supervisión se trata de desarrollar en el futuro docente la capacidad de autoanálisis, tratando de que sea él mismo el que analice y valore el resultado de sus decisiones. El supervisor interviene para encauzar el análisis o para proponer alternativas que el sujeto no es capaz de descubrir.

-las decisiones postactivas-

La revisión de la planificación y el comentario de lo ocurrido en la sesión, permite al supervisor valorar la calidad de las decisiones tomadas por el alumno con respecto a la próxima sesión.

El presente trabajo es el resultado de un proceso de investigación que se desarrolló durante el curso de la asignatura de Metodología de la Investigación en el primer semestre del año 2014.

El presente trabajo es el resultado de un proceso de investigación que se desarrolló durante el curso de la asignatura de Metodología de la Investigación en el primer semestre del año 2014.

El presente trabajo es el resultado de un proceso de investigación que se desarrolló durante el curso de la asignatura de Metodología de la Investigación en el primer semestre del año 2014.

El presente trabajo es el resultado de un proceso de investigación que se desarrolló durante el curso de la asignatura de Metodología de la Investigación en el primer semestre del año 2014.

El presente trabajo es el resultado de un proceso de investigación que se desarrolló durante el curso de la asignatura de Metodología de la Investigación en el primer semestre del año 2014.

CAPITULO 4

PROCESO DE INVESTIGACION

El presente trabajo es el resultado de un proceso de investigación que se desarrolló durante el curso de la asignatura de Metodología de la Investigación en el primer semestre del año 2014.

El presente trabajo es el resultado de un proceso de investigación que se desarrolló durante el curso de la asignatura de Metodología de la Investigación en el primer semestre del año 2014.

El presente trabajo es el resultado de un proceso de investigación que se desarrolló durante el curso de la asignatura de Metodología de la Investigación en el primer semestre del año 2014.

II- ANALISIS DEL PENSAMIENTO DOCENTE

El análisis de los tópicos del "Conocimiento Práctico" del docente, seguimos realizándolo, de acuerdo a la clasificación categorial, anteriormente descrita.

La revisión de los estudios de Vonk (1983) y Veenman (1984) sobre la evolución de los intereses de los profesores principiantes sigue configurando el análisis de los datos.

Vonk describe en el segundo período una serie de cambios que se caracterizan por:

- El profesor se acepta a sí mismo en su rol profesional.
- Disminuyen los problemas con las materias.
- Se experimentan otra forma de enseñar, y otras maneras de organizar la enseñanza, y las actividades de aprendizaje.
- Disminuye el empleo de medidas disciplinarias.
- Hay una aceptación de las peculiares características de cada grupo.

El perfil docente definido por Vonk refleja las características del período de maduración. La estabilidad propia de esta etapa no evoluciona de igual modo en todos los profesores.

El objetivo del programa de supervisión desarrollado en esta segunda fase, ha sido el de acortar, en lo posible, la duración del "choque con la realidad", tratando de que el individuo se sienta más seguro y pueda acercarse al perfil del profesor en período de madurez.

El estudio realizado nos ha permitido comprobar la diferente evolución de cada uno de los profesores, pero hay una característica general que puede aplicarse a todos ellos, y es la superación del "choque con la realidad", aunque no en este

4 - PROCESO DE INVESTIGACION

4.1 - MATERIAL DE LA INVESTIGACION

a)- Material de grabación - Se utilizaron dos video cámaras Sony modelo CCD- V30E (Handycam), que unidas a dos micrófonos inalámbricos, modelo TOA,WM-320, suplementados con los dos amplificadores PRE AMPLIFIER, modelo Wt- 700, nos permitieron tener imagen y sonido de la conducta del profesor en el aula. La grabación audiovisual facilitó al sujeto, al supervisor, y al compañero, la realización del análisis de la sesión.

Inicialmente la presencia del equipo de grabación creó inquietud en algunos docentes, especialmente los más inseguros, que se vieron condicionados por las cámaras en el momento de su actuación.

Lucía estuvo inicialmente muy condicionada, llegando a diferenciar su percepción de la clase, en función de la presencia de la cámara.

*"Mi primera experiencia como profesora de Educación Física, y mi primera grabación en video, la cosa no podía empezar peor" (D1-1. 3-5) **

"Después de la clase de hoy tengo la impresión de que la cámara-observadores influyen en mí más de lo que yo pensaba, Así la clase de los miércoles se hace más sencilla, todo sale mejor." (D1-1. 71-73)

Para Andrés la presencia de los observadores, era también motivo de intimidación.

"Hoy me he dado cuenta de que me afecta tanto la filmación de la clase ,como el saberme observado" (D4-1. 435-437)

* El código utilizado representa la inicial del documento D-diario. Los primeros dígitos corresponden al número de sujeto, y a la fase del diseño de investigación. Los últimos dígitos a las líneas del documento, al que corresponde el texto.

segundo período. Pese a la evolución observada en los docentes, a lo largo de la segunda fase, se hace necesario esperar a la tercera para que la conducta y el pensamiento docente se estabilicen, y puedan definir un perfil, propio de la etapa de maduración.

II.1- DIMENSION PERSONAL

En el análisis de esta Dimensión personal debemos recordar el escaso peso que a nivel cuantitativo tiene esta dimensión.

La orientación hacia los problemas del aula sigue predominando, con lo que se aprecia una mejora cualitativa en la dimensión personal, fruto del cambio en la percepción de la realidad del aula.

La dimensión personal está presente en el análisis de la autopercepción, y así lo expresan los propios docentes.

La Valoración personal de Lucía es positiva. En esta fase se aprecia una mejora significativa de la dinámica de sus clases, con lo que la satisfacción personal es expresada en el diario.

" Por lo demás la clase de hoy ha salido bastante bien, hemos aprendido varios giros en salto, los niños se lo han pasado bien" (D1-2. 9-12)

"La clase de hoy me ha salido bastante bien, quizá haya sido la mejor de las que haya dado hasta el momento" (D1-2. 50-52)

Desde la tercera sesión de supervisión la autopercepción de Lucía se torna en positivo, todas las valoraciones globales siguientes pasan a ser positivas, coincidiendo con la asimilación de las primeras pautas del programa de supervisión.

" Me ha ayudado mucho el consejo de continuidad en las prácticas, mediante la repetición especificada previamente a la realización de los diferentes ejercicios. Creo que este ha sido uno de los factores claves de mi mejora en el aula" (D1-2. 63-68)

La influencia del equipo de grabación sobre los alumnos fue inexistente, no alterándose el funcionamiento habitual de la clase.



b)- Material de audición y reproducción - Con el objeto de facilitar la audición del mensaje docente al observador, hemos contado con dos auriculares Sony, modelo MDR-S101, conectados al amplificador. De este modo minimizamos las interferencias que ocasionaba la presencia evidente de los observadores dentro del aula. Pudimos constatar como el profesor llegaba a olvidarse de la presencia de los sujetos observadores.

Para las entrevistas con los docentes se utilizó una grabadora de audio marca Sony, modelo standart, con el objeto de facilitar la transcripción del contenido y su posterior análisis. Inicialmente pudo condicionar el tipo de respuestas, pero tratamos de que el clima del diálogo y la ubicación del aparato, en lugar no muy visible, no interfiriera el desarrollo de la entrevista.

c)- Material de visionado - El análisis de la práctica docente se realizó en el Laboratorio de Análisis de Enseñanza de la Facultad de Ciencias de la Actividad Física y el Deporte. Para ello utilizamos un magnetoscopio de V8, marca Sony, y un receptor Sony de 14 pulgadas.

d)- Material informático - Para el análisis cualitativo del contenido de los diarios, se utilizó un ordenador invés X-30, del Laboratorio de Análisis de Enseñanza, y un programa para análisis cualitativo " AQUAD. 3.0 ", elaborado por el profesor de la Universidad de Tubingen, Günter L. Huber, y adaptado al castellano por Carlos Marcelo.

El autoconcepto de Lucía ha experimentado una notable evolución. La entrevista realizada, tras la segunda fase refleja este cambio.



"Yo creo que me siento muy bien, las cosas han cambiado de tal forma, que si me hubiera visto la cara el primer día, la primera clase..., y ahora cuando salgo de las clases, cuando me lo paso tan bien con los niños, es totalmente distinto, ahora estoy muy satisfecha, sí totalmente." (E1-3)

El caso de Ana es también demostrativo de la evolución en su autoconcepto.

A pesar de los problemas de control, nunca se mostró insegura, aceptaba la situación, como algo normal en un proceso de aprendizaje docente.

Con el cambio en la dinámica del aula, empezó a comprobar la eficacia de las decisiones tomadas, con lo que se sintió más satisfecha, aunque pocas veces lo expresaba en el diario, por ello esta categoría de valoración general refleja unos niveles cuantitativos muy bajos.

En la entrevista sí reconoció un cambio en su autoconcepto, basado en la comprobación, anteriormente aludida, de la eficacia de sus decisiones en el aula.

" En cuanto al balance general, primero tuve que hacerme consciente de que era un problema, eso fue lo primero, pero todavía no....A partir de ahí empecé a plantear soluciones y cuando empecé a hacer estrategias, o como lo quieras llamar, de una forma más sistematizada, es decir, voy a hacer esto, a partir de ahí empecé a comprobar que funcionaba, y me dio seguridad." (E2-4)

La barrera que representaba su concepción permisiva de la enseñanza, en donde el niño tenía que motivarse por sí mismo en las tareas, y si no lo lograba el profesor no debía intervenir, pudo finalmente ser superada cuando ella percibió que ésta era la causa de sus problemas, y que por ello los otros avances en autonomía e independencia, que Ana tanto buscaba, estaban limitados.

4.2 - VARIABLES DE ESTUDIO

4.2.1 - VARIABLES COGNITIVAS

Son variables que tratan de estimar cómo evoluciona el conocimiento práctico de los profesores de Educación Física en formación, a lo largo de su primer año de experiencia docente. Así tenemos:

1- Frecuencia temática de los tópicos de enseñanza

El análisis de los diarios nos ha permitido establecer en un primer nivel, el repertorio de preocupaciones en torno a la enseñanza, que constituye el pensamiento del sujeto. Se ha realizado un análisis de frecuencia de problemas. Los principales problemas se han codificado y se han agrupado en ideas clave, estableciéndose finalmente un registro de frecuencia de cada uno de ellos, a lo largo de cada una de las fases. La lista final de categorías se concretan en el siguiente cuadro:

CATEGORIAS DE ANALISIS CUALITATIVO

1- ANALISIS TEMATICO

DIMENSION PERSONAL

- | | |
|---------------------------|-----|
| - Autoconcepto | AUT |
| - Concepción educativa | CED |
| - Experiencias docente | EXD |
| - Experiencia como alumno | EXA |
| - Valoración general | VAL |

El caso de Rosa fue muy diferente al de los demás en cuanto a esta dimensión personal.

El autoconcepto de Rosa fue en todo momento óptimo, con relación a la dinámica del aula, todas sus valoraciones fueron positivas.

"Aún con todo, esta clase ha funcionado, pero puede mejorar muchísimo" (D3-2. 144-146)

"Teniendo presentes mis escasos conocimientos sobre la actividad, la clase se desarrolla bastante bien" (D3-2. 170-172)

"Estamos haciendo Voleibol, la clase se desarrolla bien, en parte por tener pocos balones" (D3-2. 250-252)

Los problemas personales provenían de dos cuestiones:

- falta de dedicación al trabajo docente.

- desencanto por las condiciones de trabajo en las que se desarrolla la enseñanza de la Educación Física en la Escuela.

Su autoconcepto es positivo, en cuanto a la dinámica del aula, pero negativo en cuanto a las circunstancias personales y contextuales que rodearon a su enseñanza.

Andrés mejora significativamente en lo referente a su autoestima profesional. Ha conseguido reducir los problemas disciplinarios, tiene más control de la clase, se muestra más eficaz en el aula, pero todavía no se siente satisfecho.

La "curva del desencanto" ha sido verdaderamente patente en su caso. La obligación de imponer un estilo docente basado en la autoridad y el control, le ha permitido ganar en eficacia, pero le hace sentirse insatisfecho por su rol como profesor.

"Al principio tenía una mentalidad mucho más abierta, más permisiva, y me sentía más satisfecho... Ahora he tenido que adoptar unos roles que a mi no me gustan, o yo nunca he asimilado...no disfruto tanto con las clases, a pesar de que las clases son más eficaces." (E4-3)

DIMENSION AULA

| | | |
|-----------------------------|--------------------------|-----|
| PLANIFICACION | - Planificación gen. | PLA |
| | - Objetivos | OBJ |
| | - Contenidos | CON |
| | - Temporalización | TEM |
| TAREAS DE APRENDIZAJE | - Tarea generales | TAR |
| | - Adecuación a alumnos | ADA |
| | - Estructura de la tarea | ETR |
| | - Individualización | IND |
| | - Modificaciones tarea | MOD |
| INTERVENCION DIDACTICA | - Instrucciones I.I. | INF |
| | - Feddback | FED |
| | - Posición y Evolución P | POS |
| | - Estilo de Enseñanza | EST |
| ORGANIZACION | - Organización gen. | ORG |
| | - Agrupamientos | AGR |
| | - Material | MAT |
| | - Espacio | ESP |
| CONTROL- GESTION DE AULA | - Control en general | CGA |
| | - Control de actividad | COT |
| | - Normas - Disciplina | DIS |
| | - Conductas disruptivas | CTA |
| | - Imprevistos | IMP |
| MOTIVACION | - Interés por la Tarea | INT |
| | - Planteamiento trabajo | PTA |
| | - Refuerzos | REF |
| NIVEL DE PARTICIPACION | - Participación gen. | PAR |
| | - Relación A-Tarea | ATA |
| | - Aprov. del Tiempo | APT |
| CLIMA DEL AULA | - Clima en general | CLI |
| | - Actitud del profesor | ACP |
| | - Personalización | PER |
| | - Cooperación | COO |
| | - Autonomía | ATO |
| | - Comunicación alumnos | COM |
| ALUMNO | - Alumno en general | ALU |
| | - Aprendizaje del alumno | APR |
| | - Propuesta de alumnos | PRO |
| EVALUACION | - Evaluación inicial | EVI |
| | - Evaluación formativa | EVF |
| | - Calificación | CAL |

La dimensión personal en esta fase aún permanece marcada por el "choque con la realidad", todavía no han sido olvidados por los profesores los estragos que han dejado en sus respectivos autoconceptos. Se ha ganado en seguridad personal, control sobre la enseñanza, eficacia en el aula. Pero también se ha impuesto el pragmatismo, y por tanto el desencanto, justificado especialmente por la necesidad de controlar las normas del aula.

Veenmann (1987) describe las condiciones en las cuales se experimenta, durante el primer año, la curva del desencanto.

"Para muchos de los que empiezan, el primer año en la profesión es difícil. La diferencia entre los ideales de su formación y lo que sucede en las escuelas es enorme. La enseñanza real es diferente de lo que habían esperado" (Veenman, pág 39)

La vivencia del desencanto ha sido una característica común en los docentes, experimentada de formas diferentes, pero también felizmente superada, al comprobar la necesidad del control de las normas, como una función propia de los profesores. El programa de formación ha tratado de que esta vivencia del desencanto sea superada positivamente, sin crear malestar, ni frustración, que pudiera desembocar en el abandono de la profesión docente.

DIMENSION INSTITUCIONAL

| | | |
|-------------------------|--------------------------|-----|
| CENTRO DE ENSEÑANZA | - Compañeros | COP |
| | - Tutor | TUT |
| | - Contexto aula | CTX |
| | - Dirección | DIR |
| CENTRO FORMACION (INEF) | - Supervisor | SUP |
| | - Contexto investigación | INV |
| | - Prácticas de enseñanza | PRA |

2- Frecuencia de satisfacciones - preocupaciones por la enseñanza

Se ha realizado un segundo nivel de análisis de contenido de los diarios, en el que se refleja la autopercepción de los profesores con relación a las categorías temáticas.

Cada categoría puede ser percibida de forma positiva, como satisfacción, de forma negativa, como preocupación, o de forma neutra, sin carga emocional. La definición operativa de cada una de ellas se concreta del siguiente modo:

2- ANALISIS DE LA AUTOPERCEPCION

| | | |
|---------------------|------------------|-----|
| PERCEPCION POSITIVA | - Satisfacciones | SAT |
| PERCEPCION NEGATIVA | - Preocupaciones | PRE |

-PREOCUPACIONES- Percepción negativa del docente que hace referencia a su inseguridad, confusión, dudas, errores, dificultades, etc..., relacionadas con las decisiones tomadas en el aula. Incluye todos los juicios negativos que realiza el profesor sobre lo que ocurre en el aula. Siempre debe ser registrada en relación a uno de los tópicos de la lista de categorías.

"En esta sesión no he podido controlar a los alumnos"

II.2- DIMENSION AULA

La Dimensión aula ofrece durante esta segunda fase, notables modificaciones. El programa de formación ha ayudado a los docentes a ser más eficaces en el aula, pese a que como veíamos anteriormente ha creado cierta desilusión por la enseñanza, que desaparecerá en la última fase, cuando encuentren el equilibrio adecuado en su estilo docente.

La mejora de la eficacia en el aula, se verá reflejada en los cambios conductuales, en la mejora de su autopercepción, y en las orientaciones de su pensamiento hacia variables centradas en el alumno y en la propia enseñanza.

II.2.1- PLANIFICACION

La categoría Planificación pierde interés para los docentes, más preocupados por resolver los problemas del aula.

Se produce un descenso generalizado de la valoración en todos los profesores, a excepción de Lucía, destacando la desaparición del problema de la temporalización en todos ellos.

| | FASE 1 | FASE 2 |
|--------|--------|--------|
| LUCIA | 5.9 | 2.8 % |
| ANA | 3.8 | 0.7 % |
| ROSA | 0 | 0 |
| ANDRES | 3.5 | 0 |

-SATISFACCIONES- Percepción positiva del docente que hace referencia a los logros conseguidos con sus alumnos, a los aciertos, a la satisfacción por la eficacia de sus decisiones, etc... Incluye todos los juicios positivos que realiza el profesor sobre lo que ocurre en el aula. Siempre debe ser registrada en relación a uno de los tópicos de la lista de categorías.

" Estoy contenta con el aprendizaje, la voltereta todos la realizan correctamente."

El resto de subcategorías sigue un desarrollo similar.

La Planificación en general no es resaltada por ninguno de los docentes, los valores en ningún caso llegan al (2%).

Los Objetivos únicamente son importantes para Lucía. Para ella son fuente de satisfacción, realizando continuas revisiones sobre los mismos, y resaltando su logro.

"Creo que se han cumplido dos de los objetivos claves: que se lo pasen bien y que aprendan." (D1-2. 141-143)

Motivación y Aprendizaje van a ser las dos constantes de su pensamiento. Las referencias a los objetivos son frecuentemente genéricas, no llegando a especificar logros concretos.

Para el resto de los docentes, los objetivos pasan a un segundo orden de importancia, centrándose en los problemas interactivos.

Los Contenidos son igualmente poco determinantes en su pensamiento. Ana y Andrés los ignoran, no realizando ningún análisis, ni tan siquiera mención descriptiva de los mismos.

Rosa en este período se ve abrumada por los deportes colectivos, llegando a confesar su falta de dominio metodológico.

Las referencias que realiza a los mismos son considerables. La valoración de (6.4%) es significativa, especialmente porque son comentarios predominantemente negativos, en donde es patente el descontento de Rosa por la falta de dominio que reconoce tener, y la falta de motivación ante su enseñanza. No obstante es loable el esfuerzo que realizó por ponerse al día.

" El Voleibol no es una actividad que me guste. Mi nivel de ejecución es muy bajo, y por tanto soy un mal modelo para mis alumnos. Intento aprender fuera de clase para que no se note demasiado. En parte esto me desmotiva a dar la clase, pues tengo que hablar de algo, o mejor dicho vender un producto que no me interesa en absoluto. Con un poco de paciencia y de ganas se puede solucionar esto. Mi gran laguna en los deportes colectivos tiene que ser tapada poco a poco, y no debo dejarla por más tiempo" (D3-2. 130-141)

4.2.2.- VARIABLES CONDUCTUALES

A través de la observación de la conducta del profesor en el aula, se definen las siguientes variables cuantitativas, que se miden a lo largo de las tres fases:

1- Tiempo útil de práctica.

Es el tiempo que el profesor dedica en su clase a que los alumnos realicen tarea motriz. Se mide mediante un registro de duración. Se medirá también el tiempo que dedica a la organización de los alumnos y del material, así como a las explicaciones de la tarea.

2- Feedback total.

El feedback se define como la información que el profesor transmite al alumno después de observar su ejecución, y que tiene por objeto incidir positivamente en la mejora del aprendizaje.

Se mide el comportamiento del profesor durante el tiempo que el alumno realiza la tarea, este comportamiento es observado a través de un registro de frecuencia en el cual se contabiliza cada vez que el profesor corrige la tarea (feedback)

3- Feedback correcto.

Se mide la calidad del feedback, de las correcciones. Para ello se contabilizará la suma de todas las intervenciones docentes que sean de tipo individual, tanto específicas, como inespecíficas, eliminándose las correcciones masivas, las dirigidas al grupo.

Globalmente, la categoría Planificación ha perdido importancia, especialmente por la bajada del interés por la temporalización.

CATEGORIA PLANIFICACION FASE 2

| | PLANIFICACION EN GENERAL | OBJETIVOS | CONTENIDOS |
|--------|-----------------------------|-----------|------------|
| LUCIA | 0.5 | 3.9 | 3.9 % |
| ANA | 0 | 0.5 | 1. % |
| ROSA | 0 | 0 | 6.4 % |
| ANDRES | 1.6 | 1.6 | 0 |

II.2.2- TAREA

La categoría Tarea, se encuentra enmarcada dentro de las preocupaciones por la enseñanza.

En esta segunda fase, una vez superada la toma de contacto, podría esperarse una orientación del interés hacia las tareas. Este cambio de orientación no se produce, invirtiéndose la evolución que se da entre los profesores de otras áreas.

Los estudios de Fuller y Bown (1975) hablan de una segunda fase caracterizada por el interés por la enseñanza, y posteriormente por los alumnos. En nuestro estudio se constata una preocupación incipiente por los alumnos y por la enseñanza, sin llegar a ser muy importante, y sin predominar uno sobre el otro. No se puede hablar de segunda o tercera etapa, sino que la evolución en ambos aspectos es paralela.

La categoría Tarea refleja esta evolución.

El carácter descriptivo de las tareas en la fase anterior se mantiene en esta segunda fase. La subcategoría Tarea en general es la más valorada por todos los docentes, por encima de

4.3 - CARACTERISTICAS DEL PROGRAMA DE FORMACION

El programa de formación, conceptualizado como programa de análisis de la práctica puede enmarcarse dentro de los modelos de formación del profesorado orientados a la indagación, dado que tiene como objetivo básico el desarrollar en el docente la capacidad para analizar su propia práctica en el aula.

Tradicionalmente los programas de formación de profesores buscaban la adquisición de competencias docentes en situaciones de laboratorio, que posteriormente pudieran extrapolarse a las situaciones reales del aula. Los programas competenciales, centraban su interés en el comportamiento del docente, despreciando su pensamiento.

En el programa objeto de investigación no hemos renunciado a que el profesor sea competente, ni a que su conducta en el aula sea eficaz, pero nos interesa más que adquiriera una macrocompetencia que resume todo el proceso de formación, la capacidad para analizar su propia práctica, al objeto de construir un Conocimiento Práctico en donde el profesor conozca y comprenda lo que ocurre en el aula, desarrollando sus propias estrategias de intervención. Todo este proceso debe finalizar en una mejora de su conducta en el aula y una mejora de su autopercepción docente, llegando a sentirse más satisfecho con su trabajo.

El análisis de la eficacia del programa de intervención, conceptualizado como variable independiente dentro de la terminología experimental, será realizado mediante el control de: las variables conductuales y las variables cognitivas, especialmente la autopercepción docente.

Para comprender mejor los objetivos del programa de formación, podemos acudir a la página 101, donde se expone el funcionamiento general de la investigación.

la estructuración, adaptación e individualización.

La estructura de la tarea es muy importante, sólo para Lucía. Es la única docente que sigue una orientación similar a los profesores de otras áreas. La consecución de un nivel de control de la clase muy adecuado, puede justificar la importancia por la enseñanza, similar a la importancia por el aprendizaje del alumno.

En su caso, las subcategorías más analíticas reflejan un avance significativo, siendo la única que se interesa por la estructuración y la adecuación de las tareas.

"El gesto era muy complejo y exigía un nivel atencional elevado" (D1-2. 115-116).

"El error ha estado en proponer actividades quizás excesivamente complejas para los alumnos" (D1-2. 25-27).

El predominio de la descripción de la tarea, se justifica en la dificultad del análisis de las mismas. Sólo es posible centrarse en analizar su contenido, cuando tenemos superado totalmente los problemas de control de la clase, como ha sido el caso de Lucía en esta segunda fase.

El resto de docentes muestra escasa preocupación por la subcategoría, estructura de la tarea, como puede verse reflejado en el siguiente cuadro.

CATEGORIA TAREA - FASE 2

| | TAREA | ADAPTACION | ESTRUCTURACION | INDIVIDUALIZACION |
|--------|-------|------------|----------------|-------------------|
| LUCIA | 6.2 | 3.4 | 4.5 | 0 |
| ANA | 3.8 | 1.3 | 1.3 | 0.2 % |
| ROSA | 2.8 | 0 | 1.4 | 0.7 % |
| ANDRES | 2.7 | 0.5 | 0.5 | 2.1 % |

El programa ha sido estructurado en tres fases:

- 1 - Práctica autónoma, con formación teórica.
- 2 - Práctica autónoma, y análisis de la práctica en interacción con el supervisor.
- 3 - Práctica autónoma, y análisis de la práctica en interacción con el compañero.

Las actividades del programa se detallan, en cuanto a su funcionamiento, dentro de la descripción del desarrollo del programa, págs. 149 - 157.

El siguiente esquema nos permite apreciar las técnicas de recogida de datos, en cada una de las fases.

FASES DEL PROGRAMA DE FORMACION

| <u>FASE 1</u> | <u>FASE 2</u> | <u>FASE 3</u> | |
|-------------------|---|--|-----------------------------------|
| PRACTICA AUTONOMA | PRACTICA AUTONOMA | PRACTICA AUTONOMA | |
| FORMACION TEORICA | ANALISIS EN INTERACCION CON EL SUPERVISOR | ANALISIS EN INTERACCION CON EL COMPAÑERO | |
| A | B | A | C |
| OBSERVACION | OBSERVACION | OBSER. | OBSERVACION |
| DIARIO | DIARIO | DIARIO | DIARIO |
| | NOTAS DE CAMPO OBSERVADOR PARTICIPANTE | | NOTAS DE CAMPO OBSERVADOR EXTERNO |

II.2.3- INTERVENCION DIDACTICA

La Intervención didáctica se engloba dentro de las preocupaciones por la enseñanza. La información inicial de la tarea, y el feedback son las competencias docentes más ligadas con la enseñanza, pues ambas buscan que el docente tenga un mayor control técnico sobre el proceso de enseñanza-aprendizaje.

Aunque hay diferencias individuales entre los docentes, se aprecia un descenso generalizado del interés por la información inicial, y un ascenso, también generalizado, del interés por el feedback.

La Información inicial ha experimentado un retroceso significativo. Esta subcategoría es, en los docentes principiantes, motivo de ansiedad y preocupación durante las primeras sesiones, normalizándose posteriormente, cuando el profesor gana en seguridad y en control de la clase.

El caso de Andrés hacía referencia a la falta de atención en los alumnos y al desinterés por las explicaciones introductorias.

La falta de sistematicidad de la Educación Física, y el carácter mecanicista de la asignatura, con exclusiva preocupación por el cuerpo, predominante en etapas anteriores, ha restado protagonismo a los aspectos conceptuales de la materia.

En la actualidad todos los docente tienen claro que la explicación del contenido de la sesión, unida a la explicación básica de las tareas, y sus objetivos, es una necesidad didáctica, para que el alumno pueda comprender por qué realiza los diferentes ejercicios.

El problema aparece cuando los alumnos, basados en sus experiencias previas, rechazan el carácter formativo de estas explicaciones, siendo difícil para los docentes hacerles ver la importancia de los aspectos conceptuales de la asignatura, que deben ser sin duda complemento al aprendizaje motriz.

Los profesores de nuestro estudio han experimentado este rechazo, pero sin decaer en su interés por estas informaciones. Lo que ocurre en esta segunda etapa es que los docentes que han ganado en seguridad y autoestima, se muestran menos preocupados por la actitud de los alumnos, lo que se refleja en el descenso de la

4.4 - INSTRUMENTOS DE RECOGIDA DE DATOS

4.4.1 - LA OBSERVACION DE LA CONDUCTA DOCENTE

Al planificar el presente estudio habíamos decidido que la metodología a utilizar garantizaría que el enfoque de investigación fuese mixto. Es decir queríamos utilizar técnicas de recogida de datos cuantitativas, y técnicas cualitativas.

Entre las técnicas cuantitativas, pensamos que la que mejor se adaptaba a las condiciones naturales de la investigación, y a la vez mejor cumplía las exigencias del método científico, se encontraba la **OBSERVACION SISTEMATICA**.

Anguera (1989) establece que la observación puede considerarse una técnica científica porque:

- sirve a un objetivo, formulado como hipótesis.
- permite ser planificada sistemáticamente.
- está sujeta a control.
- está sujeta a comprobaciones de validez y fiabilidad.

La utilización de la observación sistemática nos iba a permitir objetivar la conducta del profesor en el aula, con lo que garantizábamos un alejamiento metodológico del problema, que pudiera servirnos como contraste de fiabilidad de los datos alcanzados. Necesitábamos la utilización de datos cuantitativos que pudieran garantizar la objetividad de una parte de los hallazgos de la investigación.

La interrelación, muchas veces apuntada en este estudio, entre pensamiento y conducta, fue otra razón para la utilización de la observación de la conducta docente, en condiciones de objetividad. Queríamos comprobar el nivel de influencia del programa de formación sobre la forma en la cual el profesor se percibe y los temas que orientan su pensamiento docente, pero también queríamos ver el reflejo que esta evolución de su pensamiento, tenía sobre su conducta en el aula.

valoración. Por el contrario los profesores que no se interesaban por este tema reflejan un pequeño aumento, debido al interés por el contenido de la explicación.

SUBCATEGORIA INFORMACION INICIAL

| | FASE 1 | FASE 2 |
|--------|--------|--------|
| LUCIA | 1. | 2.2 % |
| ANA | 6.6 | 2.8 % |
| ROSA | 0.8 | 2.1 % |
| ANDRES | 4.9 | 3.8 % |

La información inicial alcanza un valor medio, en torno al (2%), pero perdiendo todo el carácter negativo que tenía en la fase anterior, en donde profesores como Ana o Andrés, expresaban su dificultad para mantener la atención en las explicaciones.

La orientación ha cambiado, desde la preocupación por solicitar la atención, hasta el interés por el contenido del mensaje docente.

"Nos pusimos a realizar las actividades, di una explicación general, y luego iba por los grupos dando información técnica y otra adicional (feedback). Más o menos creo que estuvo bastante bien." (D4-2. 32-36)

La subcategoría Feedback es una de las más importantes de este segundo período, en todos los profesores se produce un incremento significativo del interés por este tema, incluso en el caso de Ana, que partía de un nivel elevado.

La observación sistemática de la conducta del profesor en el aula era la técnica más adecuada para cubrir las necesidades anteriormente mencionadas.

El tipo de observación que se utilizó es lo que Anguera (1989) califica como observación sistematizada, preparada, auxiliada y naturalista.

Las características de la observación utilizada en el presente estudio se resumen del siguiente modo:

- Las categorías están definidas operativamente, y son fruto de un estudio previo.

- Las categorías tienen una baja inferencia, siendo el acuerdo interobservadores fácil de conseguir.

- La observación es cuantificable, dando lugar a registros numéricos normalizados que permiten su comparación en el tiempo.

- El contexto en el cual se recogen los datos es totalmente natural, no alterándose el funcionamiento normal de la enseñanza, por la presencia de los observadores.

- Los registros utilizados son, de frecuencia de aparición de sucesos, en el caso del feedback, y de duración de la conducta, en el caso del tiempo útil.

- El proceso de observación se realiza auxiliado de dos instrumentos tecnológicos que facilitan el registro:

- . receptor de audio, combinado con micrófono inalámbrico, para la audición del discurso del docente, sin necesidad de interferir el desarrollo de la clase.
- . grabación en video de la sesión, a la cual puede acudir el observador en el caso de que hubiera tenido un problema de registro.

SUBCATEGORIA FEEDBACK

| | FASE 1 | FASE 2 |
|--------|--------|--------|
| LUCIA | 0.5 | 1.7 % |
| ANA | 3.8 | 5.3 % |
| ROSA | 0.4 | 2.1 % |
| ANDRES | 0.3 | 3.2 % |

El incremento generalizado del interés por el feedback se ve complementado por el aumento de satisfacción por la consecución de buenos niveles en la variable cuantitativa feedback total.

Con la implantación del programa de supervisión, se produce una focalización en esta competencia docente, sugerida por el supervisor, lo cual tiene reflejo en la mejora de la conducta docente en el aula, y en la percepción satisfactoria del feedback

Andrés reconoce lograr éxito con la impartición del feedback, incrementando su satisfacción por la situación del aula.

"A algunos alumnos no le desagrada la rigidez en cuanto a mi actitud en clase, ya que parecen darse cuenta de la mayor eficacia de la clase, ya que así yo no tengo que estar continuamente llamándoles la atención a los sujetos problemáticos, y puedo dedicarles más tiempo a todos para corregir sus errores. Como consecuencia de ello, creo que va a salir un tiempo de práctica muy elevado, y un número de feedbacks generales y específico muy alto." (D4-2. 169-178)

Ana pese a ser muy exigente consigo misma, también reconoce la mejoría en las correcciones.

"Incluso he podido dar feedbacks muy individualizados, proponiendo situaciones concretas a algunas parejas, según creía que se desarrollaba su actividad" (D2-2. 175-179)

La Intervención didáctica consigue, durante esta fase, estabilizar los valores de la información inicial en niveles medios, y elevar considerablemente el interés por el feedback, al igual que ocurre con la conducta en el aula.

- Los observadores han sido entrenados de forma específica para garantizar la validez y fiabilidad de los datos.

La observación de conductas docentes en Educación Física surge dentro del paradigma proceso-producto, a propuesta de Anderson (1971), dando lugar a múltiples investigaciones, Anderson (1980), Cheffers (1980), Martinek (1982), Pieron (1982), por citar los más prestigiosos, que se encuadran dentro de lo que es denominado "Análisis de la enseñanza". (en Pieron 1988)

Dentro de estas investigaciones, destacan las centradas en la eficacia escolar.

Pieron (1988) define los ingredientes de la eficacia escolar:

- Un alto porcentaje de tiempo dedicado a la materia de enseñanza, conocido como tiempo útil.

- Una elevada tasa de comportamientos en relación directa con las tareas a aprender, entre los que destaca el feedback específico del profesor.

- El desarrollo de un clima afectivo positivo en la clase.

En nuestro estudio hemos continuado la línea iniciada por Delgado (1990), el cual para comprobar la eficacia de un entrenamiento docente utilizó las variables, entre otras:

- tiempo útil.
- frecuencia total de feedbacks.
- frecuencia de feedbacks correctos.

II.2.4- ORGANIZACION

La Organización del aula es una de las categorías que tiende a bajar en cuanto a su interés, en los profesores con más experiencia. En nuestro estudio así ha sido, globalmente se ha producido un retroceso, justificado por la ganancia en el control, y la automatización de las rutinas organizativas.

CATEGORIA ORGANIZACION

| | FASE 1 | FASE 2 |
|--------|--------|--------|
| LUCIA | 8.8 | 8.4 % |
| ANA | 6.4 | 6.6 % |
| ROSA | 10.8 | 3.5 % |
| ANDRES | 9.3 | 6. % |

Esta bajada es muy significativa en el caso de Rosa y Andrés, y menor para Ana y Lucía.

Lucía mantiene los valores de esta categoría, al igual que ocurrirá en la fase posterior, debido a su obsesión por la organización perfecta de la clase. En esta etapa va a ser el material, y la organización general de la clase, lo que más le preocupe.

"Lo peor de todo ha sido la recogida del material, ya que todos querían ayudar, pero en realidad no sabían cómo" (D1-2. 208-210)

" El problema principal se ha planteado en la recogida del material, ya que por su peculiar ubicación no posibilita la ayuda de los alumnos." (D1-2. 262-265)

Para Lucía son los agrupamientos. Especialmente interesada en la autonomía de los alumnos, dedica mucho tiempo al agrupamiento libre, tratando de que sea un proceso de emancipación. Consigue éxitos cada vez más continuos en este tema, mostrando su satisfacción.

Los tipos de registros utilizados para la medición de las variables estudiadas fueron los siguientes:

1- Tiempo útil de práctica

Es el tiempo que el profesor dedica en su clase a que los alumnos realicen tarea motriz. Se mide mediante un registro de duración.

1a) - Tiempo de aprendizaje -

- TP - Tarea principal.
- TC - Competición.
- TCA - Calentamiento.
- TT - Tarea total.

1- se registrará "tarea principal" cuando esté en relación al objetivo de la sesión. El profesor que imparte la sesión, será el que determine el objetivo de la misma.

2- se registrará "competición" cuando se planteen situaciones de oposición reglamentadas, y que tengan como objetivo el obtener la victoria.

3- se registrará "calentamiento" cuando el contenido de la tarea tenga como objetivo preparar a los alumnos para la práctica principal. Si el inicio de la sesión se realiza con tareas directamente relacionadas con el objetivo de la clase, se registrará como tarea principal

4- El tiempo total, se obtendrá de la suma de los datos parciales anteriores.

La asunción de la necesidad de la normativa disciplinari y la confianza que deposita en sus alumnos, le llevan a obtener éxito en la organización de la clase, y como continuación en la autonomía del grupo, y en la fluidez de la clase.

"Las ventajas con relación al día anterior han sido que al estar ya familiarizados con este tipo de estructura y de ejercicios, ha tenido un desarrollo más fluido, haciéndose los grupos más rápido y actuando más rápido, y estando atentos a la información" (D2-2. 509-514)

Lo más característico de esta categoría es que el tópico organizativo ha dejado de ser una preocupación docente.

La ganancia en el control y el establecimiento de rutinas organizativas, ha permitido que la organización de la clase sea correcta y fluida, y con ello se incrementa el tiempo de práctica motriz.

Las rutinas organizativas son especialmente importantes en Educación Física, debido al carácter más abierto del espacio de actuación, y a la cantidad de material que se moviliza, lo cual hace necesario que los docentes aprendan estrategias de organización eficaz, para que el tiempo dedicado a estos menesteres no reste eficacia al aprendizaje.

Entre las rutinas organizativas más importantes y que han sido analizadas en las sesiones de supervisión, y comprobadas su eficacia en el aula, destacan:

- La utilización de un lugar fijo de reunión, para transmitir la información inicial.

- El reparto ordenado del material, implicando a los alumnos, a través de la organización de un turno rotatorio.

- El reparto equilibrado de las áreas de trabajo, evitando las interferencias de los alumnos, o materiales de las diferentes zonas.

- La utilización de la pizarra como recurso didáctico, para

1b) - Tiempo de organización - atención -

Es el tiempo empleado en preparar las condiciones de realización de la tarea.

Las categorías de registro se definen del siguiente modo:

- O - Organización.
- A - Atención.
- V - Varios.

1-se registrará "organización" cuando el alumno esté organizándose, colocando el material, esperando que lo coloque el profesor o escuchando sus indicaciones, referentes a como debe evolucionar por la sala.

2- se registrará "atención" cuando el alumno esté escuchando las indicaciones del profesor, concernientes a la explicación de la tarea.

3- se registrará "varios" cuando ocurra algún incidente no - previsto en la sesión.

El instrumento de registro para cada una de las tareas será único, cronometrándose toda la sesión de forma secuencial, y registrando la duración de cada uno de los sucesos, conforme vayan apareciendo.

Una vez contabilizado el tiempo total de la sesión, y la duración de cada una de las categorías, se hará un cálculo proporcional, expresado en porcentaje, del tiempo empleado en cada una de ellas.

En la hoja de registro sólo aparecerá el cálculo porcentual.

El valor conceptualizado como tiempo útil será el de la suma total de la tarea, que será el tiempo en el que los alumnos estén en movimiento. El valor será porcentual, y estará en contraposición al tiempo de organización-atención.

facilitar la comprensión de la evolución de los alumnos, durante las tareas, o para indicar la ubicación del material.

- La utilización de una progresión en los agrupamientos, evitando frecuentes cambios organizativos, que despisten a los alumnos, y hagan que se pierda tiempo en la ejecución.

- El establecimiento de responsables de grupo, que puedan servir de conexión, entre el profesor y la clase, facilitando, la comunicación de los diferentes aspectos organizativos.

- El establecimiento de normas consensuadas sobre el acceso al material presente en la sala, y que no vaya a ser utilizado durante la sesión.

- La definición explícita de la organización de las tareas, junto a la explicación del contenido de las mismas, haciendo especial hincapié en el recorrido de los alumnos por el espacio, y la ubicación en zonas definidas de actuación.

La utilización de estas rutinas organizativas ha sido frecuente en todos los profesores, desapareciendo con ello las preocupaciones. Esta situación nos lleva a la conclusión de que en la Educación Física, se hace necesario, más que en otras materias, la implantación de unas normas de organización, requisitos básicos para el correcto funcionamiento de la clase.

Los programas de formación de profesores de Educación Física deben lograr que durante la toma de contacto, los docentes vayan familiarizándose con estas decisiones, y sobre esta base plantearse una enseñanza eficaz.

HOJA DE REGISTRO DEL TIEMPO UTIL

Colegio:

Fecha:

Observador:

Curso:

Grupo:

N. de alumnos:

Profesor:

Objetivo de la sesión:

Instalación:

TIEMPO UTIL

TP - Tarea principal _____

TC - Tarea competición _____

TCA- Tarea calentamiento _____

TT - Tarea total _____

TIEMPO ORGANIZACION- ATENCION

O - Organización _____

A - Atención _____

V - Varios _____

OBSERVACIONES :

II.2.5- CONTROL - GESTION DE AULA

El Control en el aula es una categoría que refleja con claridad la eficacia del programa de formación. Siendo este tópico el más problemático, durante la primera fase, ha decrecido considerablemente en esta segunda etapa.

Globalmente ha habido una bajada importante, todos los docentes han mejorado el control sobre el grupo, disminuyendo el número de preocupaciones por este tema.

CATEGORIA CONTROL

| | FASE 1 | | FASE 2 | |
|----------------|--------|----|--------|----|
| | N | % | N | % |
| PREOCUPACIONES | 24 | 71 | 14 | 47 |
| SATISFACCIONES | 10 | 29 | 16 | 53 |

El cambio de tendencia ha sido importante, reflejándose una evolución desde una categoría predominantemente conflictiva para los docentes, a una categoría equilibrada, en la segunda fase.

Los problemas de control no han desaparecido totalmente, pero ha habido una notable mejoría.

Ana es la única docente en donde esta categoría es todavía conflictiva, y pese a que ha sido capaz de reconocer en el control, la principal causa de sus fracasos en el aula, todavía no ha podido eliminar totalmente el problema. El clima permisivo creado en el aula no ha podido modificarse durante este período, si bien es cierto que durante la segunda parte, el control se ha visto muy mejorado.

" En ese momento me dio seguridad el tenerlos más tiempo quietos y atendiendo, y espero que repercuta positivamente, y de un modo progresivo, en adelante." (D2-2. 395-398)

"Aunque objetivamente pueda parecer una clase mediocre, yo he sentido cierta seguridad en ella, respecto a otras, y espero que esto continúe. Lo he notado porque he logrado que se callaran todos en

2- Feedback

El feedback se define como la información que el profesor transmite al alumno después de observar su ejecución, y que tiene por objeto incidir positivamente en la mejora del aprendizaje.

El sistema de registro del feedback se realizará de acuerdo a las siguientes condiciones:

M - Feedback masivo , cuando el profesor se dirige a más de un alumno.

E - Feedback específico, cuando el profesor se dirige a un solo alumno y el contenido del mensaje se refiere, de forma explícita, directamente a la tarea.

G - Feedback genérico o no específico, cuando el profesor se dirige individualmente a un alumno y el contenido no está relacionado con la tarea.

El registro de frecuencia se irá realizando de forma correlativa, según aparezcan cada uno de ellos, contabilizando al final el número total, desglosados por cada una de las categorías.

varios momentos, porque no he vacilado en castigar a otros en ocasiones determinantes, y esto ha tenido efecto, y por mi propia tranquilidad, en los inicios de situaciones de descontrol."(D2-2. 411-419)

"La clase de hoy en general ha ido bien, los niños empiezan a adaptarse a tomar referencias claras respecto a mí y a la clase de Educación física, de forma que el control, apenas resulta problema." (D2-2. 541-545)

Los otros docentes sí han experimentado notables mejoras, especialmente Andrés, al que el cambio de actitud en el aula, le ha permitido controlar más al grupo, aunque a costa de utilizar la amenaza de la calificación. Es cierto que la eficacia de la clase ha sido notable en esta fase.

"El ambiente de la clase creo que fue más distendido, pero centrado en la eficacia, en la actividad a realizar. Creo que el grupo ya admite las normas como algo esencial en el funcionamiento de la clase." (D4-2. 275-280)

Rosa y Pilar han eliminado totalmente los pequeños problemas de control que tuvieron en la primera fase.

CATEGORIA CONTROL - GESTION DE AULA

| FASE | CONTROL GENERAL | | DISCIPLINA | | CONDUCTAS DISRUPTIVAS | |
|--------|-----------------|-----|------------|-----|-----------------------|-------|
| | 1 | 2 | 1 | 2 | 1 | 2 |
| LUCIA | 2.4 | 1.7 | 0 | 0 | 2.4 | 0 |
| ANA | 6. | 7.6 | 3.2 | 3.5 | 2.5 | 3.5 % |
| ROSA | 2. | 0.7 | 0.8 | 2.1 | 0.4 | 0 |
| ANDRES | 3.5 | 0.5 | 6.4 | 4.9 | 4. | 1.9 % |

Los datos globales reflejan este cambio en la tendencia, lo cual confirma que ha bajado el interés por el control, de forma paralela a la bajada del nivel de preocupación. Pese a que la evolución ha sido positiva, la tercera fase establecerá un nivel de control en el

HOJA DE REGISTRO DEL FEEDBACK

Colegio: _____ Fecha: _____
Observador: _____
Curso: _____ Grupo: _____ N. de alumnos: _____
Profesor: _____
Objetivo de la sesión: _____
Instalación: _____

FEEDBACK MASIVO _____
FEEDBACK ESPECIFICO _____
FEEDBACK GENERICO _____
FEEDBACK TOTAL _____

OBSERVACIONES :

aula verdaderamente positivo, y propio de profesores experimentados.

Lo más destacable de este cambio, ha sido el reflejo que ha tenido en las demás variables, constatándose a partir de este momento una mejora de la dinámica del aula, y por tanto de las variables de enseñanza y aprendizaje.

La superación de la fase de toma de contacto se caracteriza, entre otras cosas, por la superación de los problemas de control, haciéndose necesario superar este prerequisite para poder plantearse la enseñanza.

II.2.6- MOTIVACION

La Motivación mantiene en esta segunda etapa una evolución similar a la fase anterior. Sigue siendo uno de los principales motivos de satisfacción docente.

Lo más característico de esta categoría es que no representa conflicto para el profesor. Inicialmente aparece reflejada en los diarios, pues representa uno de los objetivos básicos a conseguir con los alumnos, posteriormente, en esta segunda fase, mantiene su interés, para finalmente, y una vez alcanzado un correcto funcionamiento en el aula, dejar de ser foco de atención prioritario, aceptándose con normalidad el carácter motivante de las sesiones.

En cuanto a la subcategoría el Interés del alumno, sube de forma proporcional a la mejora del funcionamiento de la clase.

Los docentes perciben como una vez resueltos los problemas de organización y control, se crea un clima de relaciones más positivo, lo que lleva a que la motivación de los alumnos, y por tanto su interés por la realización de las tareas, aumente.

Los docentes que actuaron en primaria pudieron constatar de forma más evidente este hecho. La natural necesidad de movimiento de los alumnos de este ciclo debe ser canalizada, y cuando el control en el aula es correcto, ellos mismos disfrutaban con mayor intensidad en las sesiones.

Para Lucía lograr esta situación de motivación fue un deseo

El entrenamiento de los observadores se realizó durante 16 sesiones, con el objetivo de conseguir acuerdo entre los propios observadores.

El entrenamiento comprendió dos fases:

1- La formación teórica tuvo una duración de 8 sesiones, y se desarrolló dentro de un Seminario sobre Análisis de Enseñanza, en el que participaron 20 alumnos de cuarto curso, a los cuales se les instruyó sobre los siguientes aspectos:

- Cuestiones básicas sobre investigación en Educación.
- La observación en las Ciencias Humanas.
- Tipos de registro en la observación de la enseñanza de la Educación Física.
- Conocimiento de las categorías objeto de estudio.
- Identificación de las categorías sobre supuestos prácticos escritos (ejemplos teóricos).
- Identificación de las categorías sobre supuestos prácticos, grabados en video.

2- La formación práctica fue realizada por los 11 alumnos del Seminario, que deseaban participar en la investigación. La duración fue de 8 sesiones. Para ello se dividieron en dos grupos, los cuales marcaban una clara especialización. La mitad se especializó en el registro del tiempo útil, y la otra mitad en el registro del feedback.

El entrenamiento práctico incluyó las siguientes actividades:

. Sesiones 1 y 2

- Conocimiento de los registros utilizados en la investigación.
- Visionado de grabaciones parciales y registro especializado.

constante, reflejando su satisfacción cuando esta motivación iba ligada al aprendizaje.

"Los niños el otro día se lo pasaron bien, a la vez que se lo pasaban bien, estaban aprendiendo una cosa o mejorando lo que ya sabían. Entonces, si están motivados, organizados y están aprendiendo, más no se puede pedir." (E1-2)

"creo que se han cumplido dos de los objetivos clave: que se lo pasen bien y que aprendan." (D1-2. 141-143)

"Los niños estaban muy motivados ya que han comprobado que ya les empezaba a salir algo parecido a lo que pretendíamos." (D1-2. 128-131)

Para Ana el interés del alumno es percibido como logro, pues se consigue cuando les hace ver que para divertirse es necesario respetar una serie de normas.

Al ser la motivación uno de los temas principales para Ana, cuando el interés de los alumnos es elevado, su valoración de la clase también lo es.

"Estoy contenta con la clase de hoy. Han estado todo el tiempo trabajando y muy motivados" (D2-2. 123-124)

Los profesores de Secundaria deben preocuparse más por potenciar la motivación desde fuera. Por ello la subcategoría Planteamiento de las tareas aumenta su valoración.

Andrés consiguió un control del aula basado en la autoridad de la calificación, de ahí que la motivación de los alumnos no fuese muy positiva. Este profesor tuvo que dar más importancia a la cuidadosa planificación de las tareas, para conseguir que la motivación se mantuviera toda la sesión.

Como resumen, debemos comentar que esta categoría refleja dos hechos:

- El interés de los alumnos incrementa su valoración en los cursos de Primaria.

- el planteamiento de las tareas incrementa su valoración en los cursos de Secundaria.

. Sesiones 3 y 4

- Visionado de grabaciones completas.

. Sesiones 5 y 6

- Observación conjunta de sesiones en vivo de profesores no participantes en la investigación. Análisis y discusión conjunta, tras visionado de la grabación.

. Sesiones 7 y 8

- Observación individual, con control del supervisor, del profesor asignado, en situaciones reales. (Clases introductorias)

El efecto de expectancia se intentó controlar, omitiendo la información a los observadores, sobre los objetivos de la investigación. El sesgo de reactividad se controló por el distanciamiento tecnológico de los observadores, que registraban, a distancia, la conducta docente

El calculo de fiabilidad interobservadores, conceptualizado por Anguera (1983) como **"la concordancia en el registro de dos observadores que perciben simultáneamente un evento o varios"**, se obtuvo a través de la fórmula siguiente:

$$\frac{\text{número menor de ocurrencias}}{\text{número mayor de ocurrencias}} \times 100$$

(Anguera 1987)

De los 11 observadores que iniciaron el entrenamiento, se eligieron a los 8 que obtuvieron un mejor valor promedio, en todos los casos superior a 75, en las sesiones 3,4,5,6, dejando a los sujetos 9, 10 Y 11 como reservas.

Los sujetos no seleccionados, y que también se mostraron muy interesados en participar en la investigación, se les asignó otro profesor que no participaba en el estudio, con lo que su labor como observadores sirvió para que siguieran formándose en el análisis de enseñanza, a la vez que cubrieron esporádicamente las bajas producidas.

CATEGORIA MOTIVACION

| FASES | INTERES DE LOS ALUMNOS | | PLANTEAMIENTO DE LAS TAREAS | |
|------------------------|---------------------------|-----|--------------------------------|-------|
| | 1 | 2 | 1 | 2 |
| DOCENTES DE PRIMARIA | 2.5 | 4.6 | 3.3 | 2.6 % |
| DOCENTES DE SECUNDARIA | 2.3 | 0.3 | 1.7 | 2.7 % |

De todo ello se deduce que en Primaria prevalece una motivación interna, basada en las necesidades de movimiento de los alumnos, y que en Secundaria los docentes deben provocar la motivación desde fuera, cuidando la selección de las tareas, y tratando de fomentar hábitos de práctica deportiva extraescolar que perduren durante la vida de adultos.

II.2.7- PARTICIPACION

El Análisis de la Participación aparece ligado, en todas las fases, a la motivación.

En este período no se producen modificaciones cuantitativas con respecto a los valores de la fase anterior, pero sí se produce un cambio cualitativo en la percepción docente de la participación de los alumnos.

En la primera etapa, participación y motivación fueron los únicos tópicos, en donde predominaba una visión positiva, pero era una diferencia pequeña. En esta fase la satisfacción por la participación alcanza el 81% de las referencias.

4.4.2 - LA ENTREVISTA

Entre las técnicas cualitativas de recogida de datos utilizadas en la investigación, destaca el uso de la Entrevista.

La entrevista de investigación se ha venido utilizando frecuentemente en Educación, especialmente dentro del Paradigma del Pensamiento de los Profesores (Cohen y Manion 1982)

Marcelo (1987) realiza una recopilación del uso de la entrevista en la investigación educativa, dentro del Paradigma del Pensamiento de los Profesores. Relacionados con el presente trabajo, el estudio recopilatorio de Marcelo (1987) destaca los trabajos de Larsson (1983), sobre las concepciones de los profesores acerca de la enseñanza, el de Tabachnik y Zeichner (1985), con dos profesores principiantes, sobre las relaciones entre las creencias educativas y su práctica docente, o el trabajo de Escudero Muñoz y González (1985) para determinar los constructos personales de cinco profesores en torno a los Programas Renovados.

La utilización de la entrevista de investigación

"constituye una vía fructífera para conocer sentimientos, pensamientos o intenciones de las personas anteriores a la observación, que pueden explicar determinadas organizaciones y comportamientos de personas..." Colás (1992, pág 260)

En nuestro estudio la utilización de la entrevista se justifica por el deseo de cumplir los siguientes objetivos:

- Conocer las creencias de los docentes, sus teorías implícitas, en el período anterior a las prácticas.
- Comprender la evolución del pensamiento docente en relación estrecha a la evolución de la conducta del profesor en el aula.
- Conocer cómo evoluciona la autopercepción del profesor, y cómo valoran la eficacia del programa de formación, a lo largo de las tres fases del diseño.

CATEGORIA PARTICIPACION

| | FASE 1 | | FASE 2 | |
|----------------|--------|----|--------|----|
| | N | % | N | % |
| PREOCUPACIONES | 8 | 42 | 3 | 19 |
| SATISFACCIONES | 11 | 58 | 13 | 81 |

La razón de este cambio de percepción estuvo en la mejora en el control del grupo, lo cual llevó a que los valores de tiempo útil mejorasen ostensiblemente.

La subcategoría Aprovechamiento del tiempo de práctica es la responsable del cambio de percepción. Los docentes mejoraron su conducta en el aula, de ahí la ganancia en valores de tiempo útil, pero mejoró especialmente la percepción del éxito en la participación y aprovechamiento del tiempo en la clase.

Todos los docentes realizan juicios positivos sobre esta categoría, expresando su satisfacción.

La mejora organizativa de Lucía redonda en el incremento del tiempo útil.

"Creo que el tiempo útil ha sido bastante alto, gracias a la utilización de los capitanes" (D1-2. 260-261)

"Creo que todo ha ido bastante bien, en especial el tiempo útil, ya que he desarrollado todo el trabajo por parejas" (D1-2. 343-345)

El mayor control de Ana explica que las tareas se desarrollen con mayor continuidad, y que por tanto los niveles de tiempo útil mejoren, especialmente al final del período.

"El tiempo útil ha sido alto, al ser actividades motivantes se pueden prolongar en el tiempo, y esto unido a que el mayor control permite muy poco tiempo para la información inicial hace que suba este tiempo útil" (D2-2. 560-564)

- Servir de instrumento de triangulación metodológica a la utilización del diario, y la observación conductual.

Siguiendo la clasificación de Patton (1984, citado por Colás 1992), el tipo de entrevista utilizada fue la entrevista focalizada.

Este tipo de entrevista está caracterizada por la planificación previa de una serie de temas semiestructurados, que sirven de guía para las preguntas, y que son planteadas según la secuencia decidida por el investigador, en el curso de la misma.

El tipo de preguntas utilizadas fueron: (Patton 1984)

- Preguntas sobre comportamientos. El objetivo es que los profesores describan experiencias y actividades.

- Preguntas sobre opiniones y valores. Pretenden averiguar lo que los docentes piensan sobre sus comportamientos, a la vez que informan sobre sus intenciones y creencias.

- Preguntas sobre sentimientos y emociones. Indagan en la percepción de los docentes sobre la problemática en el aula.

- Preguntas contextuales. Se describen escenarios de actuación y datos de filiación.

En el proceso de preparación de las entrevistas se elaboró una lista de categorías o áreas temáticas, sobre las que debería de versar el contenido definitivo de las cuestiones planteadas a los sujetos. Para su elaboración partimos del modelo de Shavelson (1973), y Doyle (1985) sobre toma de decisiones.

La clasificación definitiva de áreas temáticas fue la siguiente:

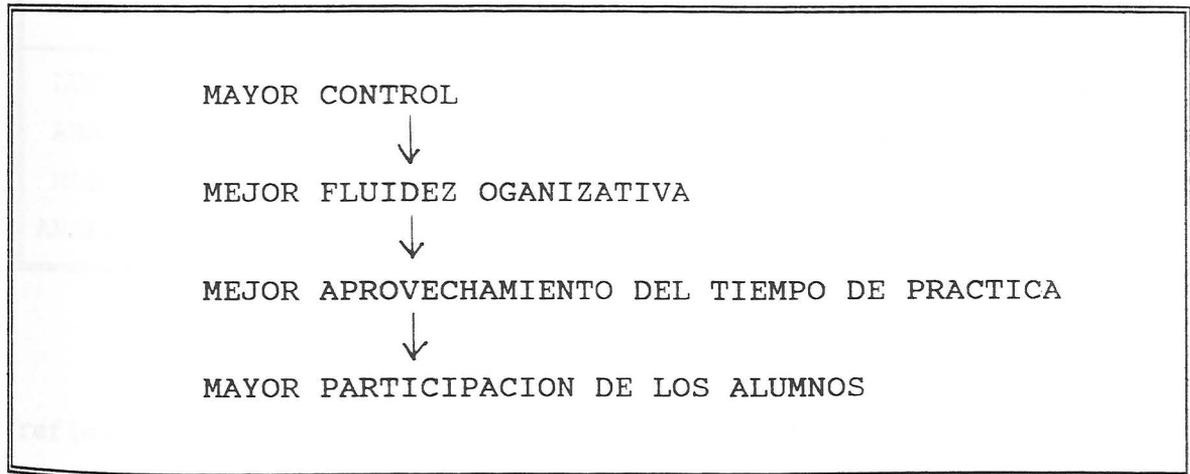
Para Andrés fue necesario implantar un fuerte sistema de control, ganando en eficacia, y consiguientemente en aprovechamiento del tiempo de práctica.

"Creo que ha sido una clase muy eficaz... Como consecuencia de ello, creo que va a salir un tiempo de práctica muy elevado." (D4-2. 176-179)

Finalmente Rosa debe este cambio al establecimiento de un sistema organizativo estable, que le daba fluidez a la sesión, y le permitía aprovechar mejor el tiempo.

"La clase presenta una gran fluidez, sobre todo organizativa. Cada uno sabe lo que tiene que hacer y facilitan mi labor. Creo que se han acostumbrado a trabajar y ejecutar un cierto tipo de clase" (D3-2. 287-292)

Para entender el funcionamiento de la participación debemos acudir al siguiente cuadro.



Cuadro 1

Una vez superada la fase de contacto con la realidad, el profesor gana en eficacia en el funcionamiento de la clase, debido a que tiene más control, y es capaz de organizar al grupo con mayor fluidez, logrando una participación de los alumnos, más constante durante toda la sesión.

CATEGORIAS DE LA ENTREVISTA

1-PERCEPCION DE SI MISMO. EL ROL DE PROFESOR DE E.F.

- Rol de profesor de E.F. Función social, status profesional.
- Experiencias docentes previas.
- Formación recibida en el INEF.
- Percepción de sí mismo como profesor. Preocupaciones.

2-LA NATURALEZA DE LA E.F. Y SU ENSEÑANZA.

- La EF como asignatura en el curriculum.
- La enseñanza de la EF en los centros educativos. La relación con la actividad extraescolar.
- Competencias del profesor de EF.

3-PLANIFICACION DE LA ENSEÑANZA. DECISIONES PREAMBIENTALES.

- Proceso de planificación.
- Objetivos de la EF.
- Contenidos.

4-LA SESION DE E.F. DECISIONES INTERACTIVAS.

- Variables de eficacia docente en la sesion de EF.
- La técnica de enseñanza.
- La interacción con los alumnos.
- Papel del alumno en la enseñanza.
- El control del grupo.

5-EVALUACION DEL APRENDIZAJE. DECISIONES POSTACTIVAS.

- Elementos de la evaluación.
- La calificación en EF.

6-RELACION CON EL CONTEXTO.

- Valoración de las prácticas para su formación.
- Influencias contextuales materiales.
- Relación con los compañeros, y con los padres.
- Relación Escuela-Sociedad.

II.2.8- CLIMA DEL AULA

Al igual que hicimos en la fase anterior, en el análisis de esta categoría debemos distinguir dos niveles:

1) Las subcategorías centradas en la figura del profesor, como es la actitud del docente.

2) Las subcategorías centradas en el alumno, como son la cooperación, la comunicación y la autonomía.

Comenzando por la Actitud del docente, debemos reseñar que el cambio experimentado en el estilo docente de los profesores, ha sido la causa de que este tópico adquiriera tanto protagonismo. Los datos reflejan este incremento en el interés, a excepción de Lucía.

SUBCATEGORIA ACTITUD DEL DOCENTE

| | FASE 1 | FASE 2 |
|--------|--------|--------|
| LUCIA | 4.3 | 1.7 % |
| ANA | 1.9 | 3.8 % |
| ROSA | 5.6 | 14.9 % |
| ANDRES | 5.8 | 10.3 % |

Lucía, adopta un estilo tradicional estable y por tanto apenas reflexiona sobre su dinámica de relación con los alumnos. Es en palabras de Buitink y Kemme (1986), citado por Vera (1988), una profesora marcada por la rigidez y la estabilidad, que se muestra muy convencida de sus ideas, resultando difícil que las modifique. Ha sido la única docente que no valora con interés esta categoría.

Ana sufre la crisis del choque con la realidad, descubre que debe cambiar de actitud para que la clase pueda funcionar, lo cual la lleva a analizar frecuentemente su actitud en el aula, incrementando considerablemente su interés por este tópico.

El contenido de sus referencias incluye los momentos en donde relata cómo es más estricta con la puntualidad, con la exigencia de traer ropa deportiva, con el control de las conductas disruptivas, cómo va cediendo la responsabilidad en los agrupamientos, o cómo va logrando cierta autonomía de los alumnos en algunos momentos de la clase, etc...

En definitiva, esta categoría incluye la referencia al cambio de su estilo docente, siendo lo más significativo, el que en la fase anterior relataba lo que creía que debería hacer y no hacía, y en esta fase refleja lo que hace realmente.

El caso de Rosa es interesante para analizar esta categoría, dado que es la más importante para ella, durante la segunda fase.

Sus problemas contextuales inciden directamente en la percepción de su actitud como profesora. La falta de conciencia de los alumnos por el carácter sistemático de la materia le llevan a moverse entre la actitud complaciente y permisiva, y la actitud directiva y reprendedora.

Rosa no pierde ocasión para plantear el problema con sus alumnos. Su experiencia en afrontar las relaciones de liderazgo le permiten conseguir éxito en este tema, y por tanto sentirse satisfecha.

"Al final les dirigí unas palabras, quizá me puse un poco filosófica, pero quería hacerles pensar y razonar su postura. Creo que mis alumnos se encuentran en la edad crítica para madurar y ser conscientes de esto. En sus manos se encuentra su futuro, y apenas le dan importancia. Al final del discursito, me dio la impresión de que algunos se iban con las orejas colgando, y lo que más me llena es que sentí que me daban la razón. Esto llena mucho más que el resultado motriz obtenido en la coreografía o por cualquier otra actividad." (D3-2. 209-233)

La contradicción que Rosa vive, por la diferencia entre su carácter flexible y tolerante, y la actitud directiva que se ve obligada a tomar en la clase, le obliga a dedicar gran parte de sus reflexiones a la categoría Actitud del docente, alcanzando valores del (14.9%).

Andrés también vivió una contradicción similar a la de Rosa, aunque él, debido a su mayor inexperiencia, afronta la relación de

En el desarrollo de la investigación se plantearon 4 entrevistas a cada uno de los sujetos. La realización de las mismas se ajustó al siguiente calendario:

- La entrevista 1 se realizó antes del inicio de las prácticas, predominando las preguntas de filiación y de opinión. Las fechas de realización fueron del 22 al 26 de octubre de 1990.

- La entrevista 2 se realizó después de la primera fase, en la que el docente actuó de forma autónoma, sin recibir ningún tipo de ayuda de supervisión, y se llevó a cabo para valorar las experiencias acumuladas por ensayo-error. Predominaron las preguntas de opinión, experienciales, y emocionales. Las fechas de realización fueron del 10 al 14 de Diciembre de 1990.

- La entrevista 3 se realizó al finalizar la segunda fase, caracterizada por la intervención del supervisor, siendo lo más destacable el comprobar cómo valoraba el docente los cambios experimentados en su conducta en el aula, y las diferencias de autopercepción con relación a la fase anterior. Predominaron las preguntas emocionales, de opinión y experienciales. Las fechas fueron del 20 al 22 de Marzo de 1991.

-La entrevista 4 se desarrolló al final del programa de formación, al terminar la fase tercera, en donde la supervisión recíproca del compañero fue la principal característica. Sirvió para entender la evolución del pensamiento docente y para valorar las aportaciones del programa de análisis de la práctica. Predominaron las preguntas emocionales y de opinión. Las fechas fueron del 10 al 15 de Junio de 1991.

Las entrevistas fueron grabadas en audio, para su posterior transcripción y análisis.

El contenido explícito de cada una de las cuatro entrevistas, aparece en los siguientes guiones:

ESQUEMA DE PREGUNTAS. ENTREVISTA - 1

- 1- ¿ Cual es tu experiencia docente en actividades de E.F.?
- 2- ¿ Qué opinión tienes sobre la profesión docente ?
- 3- ¿ Qué cualidades tienes como profesor ? ¿ Cuáles son tus preocupaciones antes de iniciar las prácticas ?
- 4- ¿ Te sientes seguro con la formación recibida en el INEF ?
- 5- ¿ Qué piensas de la E.F. como asignatura en los centros de enseñanza ?
- 6- ¿ Cuáles son las competencias que debe dominar un profesor de EF. ?
- 7- ¿ Cómo planificas tus sesiones ?
- 8- ¿ Qué contenidos crees deben enseñarse en BUP o EGB ?
- 9- ¿ Cómo crees que vas a plantear la relación con los alumnos en las clases ?
- 10- ¿ Qué variables crees que determinan la eficacia de una sesión de EF. ?
- 11- ¿ Qué elementos vas a tener en cuenta en la evaluación ?
¿ Cómo los vas a calificar ?
- 12- ¿ Para qué crees que sirven las prácticas ?
- 13- ¿Cuál es tu motivación para participar en esta investigación ?
- 14- ¿ Qué variables contextuales piensas que pueden tener relación con tu enseñanza ?

forma más brusca.

Andrés se debate entre la consecución de una eficacia en el aula, basada en una actitud directiva, o la pérdida de tiempo de práctica, debida a una actitud permisiva. Lo que sí refleja es que en ninguna de las dos situaciones se encuentra satisfecho.

A lo largo de este período pasa por tres momentos que reflejan su evolución.

Inicialmente Andrés confirma que ha cambiado de actitud. Deja las normas más claras, orienta mejor la realización de las tareas, consigue más eficacia docente.

Pese a todo no termina de sentirse satisfecho, en su interior se crea un conflicto entre la actitud que él reconoce conduce a una mayor eficacia docente y la insatisfacción que le produce el rol de profesor, cuando tiene que controlar la disciplina en el aula.

"Hoy se ha notado el cambio de actitud por mi parte en lo referente a aquello que tiene que ver con la tarea, así todo el grupo sabía lo que había que hacer, y lo hacía durante casi todo el tiempo que estaba estipulado, aunque creo que una de las razones de esto sea esa rigidez que he tenido que tomar en clase... Como consecuencia de ello, creo que va a salir un tiempo de práctica muy elevado, y un número de feedbacks generales y específicos muy altos. Creo que ha sido una clase muy eficaz, pero particularmente no termino de estar a gusto, quizá sea porque no termino de asumir ese papel tan rígido y tan directivo que tengo que imponer." (D4-2. 162-183)

Posteriormente, los avances conseguidos al comienzo de la supervisión no son estables, puesto que Andrés no llega a conseguir ese equilibrio necesario para sentirse satisfecho.

"Creo que no discrimino muy bien cuando puedo tener una actitud más permisiva, y cuando más rígida, ya que si me muestro más permisivo algunos lo mal interpretan y se me suben a las barbas, quizá sea que sólo se puede ser permisivo con cierta gente." (D4-2. 199-204)

Finalmente, en las siguientes sesiones parece que Andrés ha comenzado a encontrar ese equilibrio necesario para establecer un clima de aula más cordial.

"El ambiente en la clase creo que fue algo más distendido, pero centrado en la eficacia, en la actividad a realizar. Creo que el

ENTREVISTA - 2

- 1- ¿ Cómo te sientes actualmente como profesor ?, ¿ Cuáles son tus preocupaciones ?
- 2- Estás conociendo más directamente la profesión docente ¿ cuál es tu opinión ?
- 3- En tu centro ¿ cómo percibes que es conceptualizada la E.F.?
- 4- ¿ Qué competencias que debe dominar un profesor de E.F. ?
- 5- Define ¿ cuál es tu proceso de planificación ?
- 6- ¿ Qué objetivos principales persigues con tu enseñanza ?
- 7- Los contenidos que estás desarrollando ¿ los has elegido tú? ¿ cuáles crees que deben tratarse ?
- 8- Tu relación con los alumnos ¿ cómo es en la actualidad ? El control de la clase ¿ te plantea dificultades ?
- 9- ¿ Qué papel crees que debe tener el alumno en la enseñanza, a lo largo de las sesiones de E.F. ?
- 10- ¿ Qué destacarías más de tu técnica de enseñanza ?
- 11- ¿ Qué variables determinan la eficacia de una sesión de E.F.?
- 12- ¿ Has decidido ya cómo calificar a tus alumnos ?
- 13- ¿ Qué aspectos destacarías de las prácticas hasta el momento?
- 14- ¿ Qué relación crees que existe entre Escuela y Sociedad?
- 15- Define las variables contextuales que influyen en tu enseñanza.

grupo ya admite las normas como algo esencial en el funcionamiento de la clase, y yo también admito más el rol del profesor en su papel de hacer cumplir las normas prefijadas para un buen funcionamiento, no sintiéndome tan a disgusto a la hora de hacerlas cumplir por entenderlas como algo necesario y beneficioso, y como según dice Fernando, no se ha de mantener una misma actitud durante toda la clase, sino que hay momentos en los que uno se puede mostrar más distendido que en otros, y al contrario." (D4-2. 279-290)

Lo que deja patente el análisis de esta categoría es que la actitud del docente, excepto en el caso de Lucía, se muestra inestable, siendo claro reflejo de falta de experiencia, y de preocupación. El interés para estos tres docentes es inmenso, constituyendo una de las principales categorías durante esta fase.

En cuanto al análisis de las subcategorías del clima del aula, relacionadas con el alumno, se aprecia una pequeña evolución con relación a la fase anterior, especialmente en el interés por la comunicación entre los alumnos.

Los profesores con estilos docentes más abiertos, que confían más en los alumnos, que se preocupan más por sus interacciones, reflejan un incremento significativo del interés por estas categorías.

Por el contrario Lucía que concibe la enseñanza de forma más tradicional, y Andrés que se ve obligado a adoptar un clima de relación más distante, apenas se preocupan por las relaciones sociales en el aula.

Estas categorías siguen un planteamiento evolutivo, siempre que exista un interés por el clima del aula, que forma parte, más de la concepción educativa del docente, que de la influencia del programa de formación. De este modo podemos apreciar que Ana y Rosa, una vez superada la toma de contacto, se interesan por la comunicación, y la autonomía de los alumnos, mientras que Lucía y Andrés no lo hacen.

Ana expresa el interés por la Comunicación en el aula. Veíamos como en la primera etapa, se preocupaba por terminar con la separación de sexos, la discriminación de los marginados, el nivel de dependencia de los alumnos, etc...En este período su interés se centra especialmente en conseguir mejorar la Comunicación entre los alumnos, y especialmente que aumenten las interacciones entre los



- 1- ¿ Cual es tu valoración personal como profesor ? ¿ Te sientes satisfecho con tu trabajo ?
- 2- ¿ La formación recibida en el INEF en qué medida te está siendo útil ? ¿ Qué necesidades demandas ?
- 3- ¿ Ha cambiado tu concepción de la Educación Física como materia escolar ?
- 4- ¿ Qué competencias que debe dominar un profesor de E.F.?
- 5- Define tu esquema de planificación a largo plazo y de sesión.
- 6- ¿Cuál es tu balance sobre los contenidos de enseñanza ?
- 7- ¿ La relación con tus alumnos, en qué ha podido cambiar ?
- 8- ¿ Crees que la técnica de enseñanza que utilizas es eficaz ?
- 9- ¿ Qué variables determinan la eficacia de una sesión de E.F.?
- 10- ¿ El papel del alumno en tus clases en qué sentido ha podido cambiar ?
- 11- ¿ Cómo has calificado a tus alumnos en el segundo trimestre?
- 12- ¿ Qué cambiarías de la evaluación de la Educación Física ?
- 13- ¿ La supervisión recibida en qué sentido ha incidido en tus prácticas ?
- 14- ¿ Qué esperas obtener del intercambio de supervisión con tu compañero ?
- 15- Define las variables contextuales que influyen en tu enseñanza.

sexos.

Ana pudo comprobar que el funcionamiento general mejoró de forma clara, llegando a ser natural la relación entre los dos sexos.

"Los grupos que se han formado para las actividades han variado algo respecto a lo que suele ocurrir. Ha habido varios grupos mixtos que han marchado muy bien, y no se ha dado ningún caso de aislamiento" (D2-2. 302-306)

"El plantear equipos mixtos no ha planteado por ahora problemas; los marginados han quedado integrados en grupos claramente definidos, de forma que no vayan errantes por la clase, o pasen sin más, de un lado a otro" (D2-2.621-628)

Rosa también se mostró interesada en algo más que en el aprendizaje, encontrando especial dificultad, en cuanto a la comunicación, en dos aspectos:

- la dificultad para trabajar en equipo.
- la dificultad par establecer una relación positiva entre los dos sexos.

El carácter oscilante de la enseñanza hacen que Rosa obtenga, casi por igual, fracasos y logros, en la dinámica de comunicación entre sus alumnos en el aula.

" He podido comprobar que no saben trabajar en grupo, no respetan las decisiones de los otros, y que la convivencia entre chicos y chicas es nula...Se nota que están acostumbrados a trabajar de forma individual y competitiva" (D3-2. 27-34)

"El trabajo de algunos grupos ha sido excelente, han traído muchos ejercicios preparados, en lugar de discutir, dialogan hasta llegar a un acuerdo, es gente que se lleva bien , y todos los del grupo gozan de una aceptación excelente.. Pero la tónica general por desgracia no era esa. Con todo ello he notado cierto avance en los días que llevamos trabajando las coreografías." (D3-2. 154-163)

En el análisis de los datos se puede concluir que las categorías de alumno relacionadas con el clima del aula, no son competencias que puedan aprenderse, sino que es la propia sensibilidad docente la que

puede permitir que se manifiesten, o que aparezcan marginadas.

SUBCATEGORIAS DE CLIMA DEL AULA - FASE 2

| | COOPERACION | AUTONOMIA | COMUNICACION |
|--------|-------------|-----------|--------------|
| LUCIA | 0.5 | 0 | 0 |
| ANA | 0.5 | 1.5 | 4.1 % |
| ROSA | 0 | 4.9 | 6.4 % |
| ANDRES | 0 | 0.5 | 1.6 % |

II.2.9- ALUMNO

La categoría Alumno va a experimentar un interés creciente, que se refleja en el aumento de la valoración del aprendizaje.

Fuller y Bown (1975) sitúan el interés por el alumno en una tercera etapa de los intereses docentes.

Como ya hemos comentado con anterioridad, en la Educación Física es más frecuente que la preocupación por el alumno sea simultánea a la preocupación por la enseñanza. En nuestro estudio este hecho se confirma, la búsqueda de aprendizajes se inicia en esta segunda fase, aunque éstos sean muy genéricos.

En los docentes se aprecia una subida del interés por el Aprendizaje, que se incrementa durante toda la segunda fase, especialmente a partir de la ganancia en el control del aula.

Las condiciones para el aprendizaje mejoran parcialmente, una vez superada la fase de control y toma de contacto.

El incremento experimentado en esta fase, tendrá su continuación en la siguiente etapa.

ENTREVISTA - 4

- 1- ¿ Qué imagen tienes, actualmente, de ti mismo como profesor?
- 2- Crees que es gratificante el rol de profesor. ¿ piensas dedicarte a la enseñanza ?
- 3- ¿Cuál es el papel que ocupa la E. F. como materia escolar ?
- 4- ¿ Cuáles son las competencias que te interesa dominar ?
- 5- En la realidad de un centro escolar ¿ Cómo crees que debe ser el proceso de planificación ?
- 6- ¿ Cuáles deben ser los objetivos de un programa de E.F. ?
- 7- En cuanto a los contenidos, ¿ Qué áreas incluirías en tu proyecto docente ?
- 8- ¿Cómo debe ser la técnica de enseñanza de un profesor de E.F.?
- 9- Comenta los problemas interactivos que has sufrido.
- 10- Señala las variables que definen la eficacia en E.F.
- 11- Propón los elementos que deben evaluarse y ¿ cómo lo harías el próximo año en tu centro ?
- 12- ¿ Qué valor le das a la supervisión del compañero ? ¿ en qué medida ha mejorado tu práctica ?
- 13- ¿ Tu papel como supervisor qué experiencia te ha aportado ?
- 14- ¿ Qué diferencias encuentras entre la supervisión del profesor y la recibida de tu compañero ?
- 15- Define las variables contextuales que te influyen.

4.4.3 - EL DIARIO DE LOS PROFESORES

La utilización de documentos personales para el estudio de las realidades humanas y sociales es muy numerosa, desde que apareció el estudio de Allport en 1942, autor que conceptualizó las condiciones metodológicas en las cuales se debían realizar los estudios con documentos personales.

En el ámbito educativo, la utilización es también importante, dentro de los estudios cualitativos, en la línea del pensamiento de los profesores (Van Manen 1975, Berk 1980, Grumet 1980, Burgess 1984 ; en Zabalza (1991)

El diario del profesor es el más utilizado de los documentos personales, dado que suministra información respecto a la estructura y funcionamiento de la vida mental de los docentes.

A través de los diarios el profesor explora por sí mismo su actuación profesional, se autoproporciona feedback. A través del diario se desarrolla una consciencia individual de la propia experiencia personal. (Berk, 1980, citado por Zabalza, 1991)

En la formación del profesorado destaca la utilización del diario como instrumento de aprendizaje docente, dado que sirve para reflexionar acerca de la enseñanza, convirtiéndose en una de las actividades académicas más frecuentes de los programas de prácticas didácticas.

Entre las aportaciones del diario como instrumento formativo para los futuros docentes, destacan los efectos que produce sobre la mejora de la capacidad reflexiva de los profesores, y que Zabalza (1986) resume en las siguientes cuestiones:

- Ayuda a estimular la autoconciencia y el autoanálisis
- Permite introducir la acción en el discurso racional de los profesores.
- Narrar una acción supone un filtraje cognitivo de la conducta, y un distanciamiento respecto a ella.

SUBCATEGORIA APRENDIZAJE DEL ALUMNO



| | FASE 1 | FASE 2 |
|--------|--------|--------|
| LUCIA | 3. | 7.9 % |
| ANA | 1. | 2.3 % |
| ROSA | 1.2 | 2.1 % |
| ANDRES | 0 | 1.6 % |

Lucía es de todo el profesorado, la que consigue un contexto de aprendizaje más favorecedor. La utilización de un estilo docente más tradicional, le asegura un clima de aula muy orientado hacia el aprendizaje, pese a que descuide los aspectos de relaciones personales, como son la cooperación y la comunicación.

Los niveles organizativos y de control son muy estables, lo cual le permite estar liberada de la preocupación por las normas disciplinarias, orientando su atención hacia el aprendizaje de sus alumnos, tópico principal en el pensamiento de Lucía, durante esta segunda fase.

"Hoy se ha mejorado mucho la ejecución, prueba de ello es que en la evaluación, 22 de los 34 ejecutantes lo han hecho bien, tan solo 4 mal, el resto regular" (D1-2. 181-185)

"La verdad es que me han dejado sorprendida, ya que todos y cada uno de ellos, ha realizado todos los ejercicios, incluyendo en estos, el salto desde el minitramp." (D1-2. 227-230)

Lucía ha conseguido buenos niveles de aprendizaje en sus alumnos, constatados por la percepción positiva que manifiesta en su diario.

Ana eleva el interés por las categorías de alumno, no solo en el aprendizaje, sino también por las propuestas de sus alumnos.

El aprendizaje es percibido con satisfacción, pese a no ser todavía muy abundante.

"La mayoría de las tareas realizadas eran bien ejecutadas por

todos... Cada vez que utilizo pelotas me sorprende de su dominio, tanto con la mano como con el pie, tanto en niños como en niñas."
(D2-2. 378-383)

El interés por las Propuestas de los alumnos también ha reflejado un incremento, lo cual ligado al interés por la autonomía y la participación del alumno, dan un perfil de aula, donde el alumno es algo más que un simple receptor, más bien es un sujeto activo, que se motiva por los aprendizajes significativos, y que participa en la elección de las tareas.

"Osuna y su grupo han hecho varias propuestas de actividades interesantes, y que han tenido éxito cuando las han realizado todo el grupo" (D2-2. 270-272)

"Varios grupos han dado soluciones personalizadas en aspectos que yo no había especificado, lo que me ha gustado mucho y tratado de reforzar" (D2-2. 298-301)

Rosa consigue un ambiente de aprendizaje bastante positivo, y pese a que el contexto de trabajo no es muy estimulante para ella, se interesa por la consecución de aprendizajes, preocupándose por ponerse a la altura de las circunstancias, en un contenido que no domina, los deportes colectivos.

"Por mi parte intento hacer un poco de prácticas de los ejercicios que les voy a mostrar a los alumnos, y consulto bibliografía y apuntes para preparar mis clase. He notado un avance positivo en la ejecución motriz de mis alumnos"
(D3-2.172-177)

Andrés no ha conseguido todavía unas condiciones óptimas de aprendizaje. Su obsesión por la calificación le va a llevar a preocuparse más, por dar oportunidades de evaluación a sus alumnos, que por la propia consecución de aprendizajes.

En esta fase, se ha producido una evolución global en el interés por el alumno, especialmente en cuanto a las condiciones para el aprendizaje, si bien es aún insuficiente para alcanzar la estabilidad de la cual hablan Fuller y Bown (1975), en donde el interés por los alumnos ocupe un lugar destacado en el pensamiento de los profesores.

- Escribir el diario supone estructurar, sintetizar y analizar la información, proporcionándonos feedback sobre nuestra actuación.

Muestra de las aportaciones recibidas por la elaboración del diario, destaca el relato de una de las profesoras participantes en la investigación. Ana refleja en la entrevista su balance personal sobre la realización del diario.

" El diario me ha obligado a reflexionar sobre lo que ha pasado, cómo poderlo solucionar al día siguiente, porque si doy la clase y ya no pienso más en ella, la verdad es que se pierde mucho, porque pensaría, pero no de forma tan sistemática, además te ayuda a darte cuenta de ..., a pensar más despacio." (E2-3)

La utilización del diario como instrumento de investigación para acceder al pensamiento de los docentes, y como instrumento de formación para los profesores, justifica la importancia que le hemos dado al diario, como principal fuente de recogida de datos.

La validez del diario como instrumento de investigación está condicionada a dos cuestiones metodológicas, muy discutidas por los críticos de la investigación cualitativa:

- La necesidad de establecer que los datos recogidos del diario reflejan en realidad los procesos de pensamiento de los profesores.

- La necesidad de demostrar que existe conexión entre el pensamiento de los docentes y su conducta en el aula.

Entre las razones que demuestran la validez de estas afirmaciones destacan las recogidas por Yinger y Clarck (1988)

- Los profesores frecuentemente atestiguan la validez y representatividad de sus propias notas.

- La redacción de los diarios no crea fenómenos cognitivos

II.2.10- EVALUACION

Al hablar de la Evaluación debemos hacerlo únicamente de los profesores de Secundaria, dado que en Primaria la ausencia de la obligación institucional de tener que calificar a los alumnos, ha apartado a los docentes de este tema.

Durante la primera fase ninguno de los profesores se preocupó de este tópico, dado que todavía no se habían encontrado con esta necesidad institucional.

En el estudio recopilatorio de Veenman (1984), el problema de la Evaluación aparece en cuarto lugar de importancia, entre los motivos de preocupación de los profesores.

La realidad de los centros demuestra que este tema es uno de los que crea mayor ansiedad en los docentes. En el caso de la Educación Física, Blázquez (1990) comenta que las condiciones en las que se desarrolla la enseñanza, multitud de alumnos, escaso número de sesiones, amplitud de aspectos a evaluar, lleva al profesor de Educación Física, a refugiarse en un tipo de evaluación muy objetiva y tradicional, aunque poco significativa para los alumnos.

En nuestro estudio, los docentes de Secundaria abordan la evaluación desde perspectivas diferentes, aunque con un objetivo común, controlar al grupo.

Rosa, que reconoce carecer de conocimientos específicos sobre esta competencia, asumió como un verdadero fracaso su experiencia en la calificación, durante la primera fase. En esta segunda, Rosa utiliza la calificación para realizar una llamada a la responsabilidad individual y a la autonomía, justificando las deficientes calificaciones de los alumnos menos responsables.

"El contenido que quise comunicarles era el siguiente - uno sabe que cosa tiene que hacer para superar una asignatura, entonces decide el nivel que quiere alcanzar. Uno mismo se marca su nivel, y conscientemente trabaja o no. Si no trabaja sabe que su resultado, en nota final, será bajo, y puede que negativo. Pero debe ser consciente de que ha sido él el que lo ha elegido, y que el profesor debe aplicar objetivamente los criterios de evaluación. Por lo tanto cada uno elige sus actos y acciones, y después debe aceptar sus consecuencias." (D3-2. 212-224)

artificiales, sino que representa procesos complejos de organización del Conocimiento Práctico de los profesores.

- La redacción de los diarios es especialmente adecuada para el registro del pensamiento a lo largo del tiempo, pues permite mostrar la evolución de la estructura mental.

En cuanto a las exigencias metodológicas para el trabajo con diarios, Zabalza (1991) señala cuatro condiciones que los documentos deben cumplir:

. Representatividad - El documento debe reflejar la experiencia habitual de los profesores, y no estar sujeta a engaño deliberado en cuanto a su contenido.

. Adecuación - La utilización del diario debe formar parte de la actividades académicas o profesionales de los profesores, sirviendo de complemento a la práctica docente.

. Fiabilidad - Los datos recogidos en el diario deben ser comprobados por otras fuentes, para comprobar la veracidad de los documentos.

. Validez - Las interpretaciones realizadas de los datos deben estar apoyadas en evidencias documentales, recogidas de los relatos de los docentes, a los cuales puedan tener acceso otros investigadores.

Nuestro estudio se ha realizado siguiendo estas premisas, y los criterios de credibilidad en la investigación naturalista (Guba 1983), para poder dar respuesta metodológica a los problemas planteados.

se observa que la utilización de la calificación está siempre ligada al control del grupo.

El caso de Andrés es aún más representativo de este uso de la calificación como instrumento de control. Al final de la segunda etapa comienza a interesarse por este tema, aunque intenta que sea desde una óptica menos tradicional. Le preocupan tres hechos:

- Que durante las sesiones de evaluación, la participación de los alumnos sea dinámica, que el tiempo de práctica motriz no se reduzca por las condiciones de la propia evaluación.

" He dividido la sesión en tres bloques... la razón de hacerlo así es que mientras esté observando a uno , los otros siguen realizando la actividad con una gran concentración" (D4-2. 337-345)

- Que la situación evaluativa no deba crear sensación de tensión en los alumnos, ni parecer una situación de examen tradicional.

"Este día sí tenían ellos más conciencia de que era un examen práctico, a pesar de que eran las mismas actividades y organización que el día anterior." (D4-2. 383-386)

- Que el objetivo sea que todos los alumnos superen los niveles mínimos, otorgando múltiples oportunidades para ello a lo largo de varias sesiones.

"El primer día había puesto al comienzo de la clase unas listas con los errores más graves que tenía cada uno...Creo que fue una acción muy acertada, ya que sirvió para que la mayoría de los alumnos corrigiera al menos la mitad de los errores que cometían" (D4-2. 373-382)

Lo que sin duda prevalece en ambos docentes, y que va a ser más patente en el caso de Andrés durante la tercera etapa, es que la calificación es responsabilidad exclusiva del profesor, y que puede ser un elemento de control, para garantizar la participación de los alumnos.

Las condiciones metodológicas de la realización de los diarios utilizados en la presente investigación se resumen en:

1- Para evitar el engaño deliberado de los docentes, se ha evitado vincular su realización, a la evaluación de su trabajo como profesores en formación. Igualmente se ha garantizado el anonimato de los autores.

2- El diario se ha elaborado durante un tiempo prolongado, al menos durante 8 meses.

3- Se ha utilizado la observación de la conducta en el aula, y los registros de los propios observadores, para comprobar la veracidad de las afirmaciones sobre los sucesos dentro de la clase.

4- Se ha utilizado triangulación metodológica, con el uso de la entrevista y de la propia observación del investigador, presente en todas las sesiones de enseñanza.

5- En cuanto a la interpretación de los datos, se ha utilizado el contraste de otros dos investigadores, que han analizado una muestra representativa de cada uno de los sujetos.

6- La formulación de categorías se ha realizado tras una negociación extensa del equipo de investigación, buscando el acuerdo en la descripción de las interpretaciones.

7- El análisis de contenido se ha realizado auxiliado por un programa informático para análisis de datos cualitativos, estableciéndose la frecuencia temática de cada uno de los tópicos del pensamiento docente, a lo largo de las tres fases del diseño.

8- Se han recogido descripciones minuciosas del pensamiento de los profesores, aportando evidencias documentales en la elaboración de los informes de cada caso, complementándose con los datos numéricos de frecuencia de las categorías.

II.3- DIMENSION INSTITUCIONAL

Griffioen (1980) define la cuarta etapa como la que se orienta hacia los problemas del centro, su organización, las relaciones de poder que se dan en su interior, las relaciones con los compañeros, con los padres, etc...

Los profesores principiantes no es frecuente que alcancen a conocer esta dimensión por su alejamiento de la dinámica del centro.

En el caso de los profesores en prácticas que nos ocupa, la categoría Centro presenta unos datos similares a la fase anterior, y pueden resumirse en los siguientes apartados:

- Son inexistentes las referencias a las relaciones con los profesores de otras materias, excepto cuando denuncian los problemas de comunicación existentes los días de exámenes, produciéndose retrasos en la clase de Educación Física, por este hecho. La subcategoría Compañeros refleja una valoración (0), en todos los casos.

- La subcategoría Tutor ha perdido el carácter conflictivo que tuvo para Ana, estableciéndose una relación de aislamiento total. Los diferentes tutores no asisten todos los días a las clases, limitándose a ceder a sus alumnos para las prácticas. No se produce ningún tipo de interacción didáctica que permita analizar el trabajo docente.

- Las referencias a la subcategoría Dirección son también inexistentes, no apareciendo ningún tipo de interés por parte del centro en el desarrollo de las prácticas.

- Unicamente la subcategoría Contexto refleja interés para los docentes, siendo significativo que Rosa haya reducido el carácter negativo de su percepción por este tópico, aunque sigue siendo un tema de interés prioritario por ella. El contenido de las referencias de los docentes hacen alusión a las situaciones, en muchos casos limitantes, en las que se desarrolla la enseñanza. Los valores son

En cuanto a las características de los diarios utilizados para la investigación, debemos reseñar que los cuatro profesores realizaron su diario de prácticas desde el inicio de su actuación docente, el 15 de Octubre, y hasta el final de Programa, el 30 de Mayo.

Los diarios se han estructurado en tres partes, correspondiendo la distribución temporal con las tres fases del diseño de investigación. A su vez la estructura del contenido en cada uno de los períodos, se relaciona con cada una de las sesiones de enseñanza impartidas por el docente.

Para evitar que el diario no tuviera validez en cuanto a su contenido, los docentes fueron instruidos en cada uno de los períodos sobre cómo debían realizar sus registros. La información específica que se les proporcionó fue la siguiente:

.El diario se cumplimentará en el día de la clase, durante la tarde o noche, para facilitar el recuerdo de lo sucedido.

.Cada día se escribirá al menos una carilla, siendo libre su extensión máxima.

.El contenido del diario podrá versar cada día sobre:

- los sentimientos y estados de ánimo personales, en relación a la vida profesional.
- las actividades de enseñanza y la metodología seguida.
- la dinámica de la clase y las relaciones con los alumnos.
- incidentes críticos.
- otros temas de interés para el docente.

.Cada día irán apareciendo todos o algunos de los temas sugeridos.

Siguiendo la clasificación de Zabalza (1991) sobre el tipo de diarios, debemos comentar que los documentos utilizados en la presente investigación se encuadran dentro los diarios mixtos, centrados en los sujetos, y centrados en las tareas. Son diarios que expresan las características de los actores, profesor y

ligeramente superiores, excepto en el caso de Rosa, a los de la fase anterior.

SUBCATEGORIA CONTEXTO

| | FASE 1 | FASE 2 |
|--------|--------|--------|
| LUCIA | 2. | 3.9 % |
| ANA | 1.5 | 2. % |
| ROSA | 7.6 | 4.9 % |
| ANDRES | 1.4 | 2.7 % |

La categoría Investigación refleja una preocupación pequeña por las situaciones en las que se desarrolla la experiencia.

La tensión que generaba la presencia de las cámaras de video, y del equipo de observadores, ha desaparecido tras la toma de contacto. La mayor seguridad de los docentes afectados, impidió que la existencia del video fuera determinante en su enseñanza, llegando a formar parte de las condiciones contextuales de la clase, tanto para el profesor, como para los alumnos.

Debe destacarse que en el caso de Andrés las referencias a la figura del Supervisor son importantes, valorando la importancia de la ayuda recibida. El resto de los docentes no incluyen referencias al supervisor, ni tampoco a la experiencia de las prácticas.

Como resumen debemos comentar que la dimensión institucional, ni en lo referente al contexto del centro de prácticas, ni al centro de formación, son relevantes en el pensamiento de los profesores.

alumnos, que incluyen referencias a cómo se siente el docente, cómo actúa, qué características tienen los alumnos; a la vez que incluye referencias sobre las tareas que se realizan en el aula. Son diarios en donde se integra lo referencial y lo expresivo, siendo especialmente útiles para acceder al pensamiento de los profesores.

Al finalizar cada una de las etapas, se les pedía a los profesores, el diario personal, para comprobar que el contenido del mismo se ajustaba a las expectativas de la investigación, no siendo necesario plantear modificación alguna, tras las revisiones realizadas.

En cuanto al contenido de los diarios, la investigación se ha preocupado por captar:

1- El estilo narrativo, predominando en la primera fase del estudio el carácter descriptivo en los diarios, para ir avanzando progresivamente en niveles de mayor reflexión.

2- Los temas, los focos de atención de los docentes, aquellas cuestiones que les han interesado a los profesores en cada etapa.

3- Los juicios realizados, concretándose en el análisis de la autopercepción docente, en donde se recogía la frecuencia de aparición de problemas y preocupaciones (juicios negativos), o de satisfacciones (juicios positivos).

II.4- ANALISIS DE LA AUTOPERCEPCION

El análisis global de la autopercepción complementa el análisis categorial de los intereses y preocupaciones docentes, comentado con anterioridad de forma específica.

La autopercepción docente ha cambiado durante esta fase. En todos los profesores, excepto en el caso de Rosa, que ya comentaremos, se produce un cambio de tendencia.

La influencia del programa de supervisión, unida a la experiencia docente, ha permitido que todos los profesores superen "el choque con la realidad", definiendo una autopercepción positiva.

En esta fase la autopercepción docente es predominantemente positiva, invirtiendo la tendencia de la fase anterior.

Lucía, sujeto 1, es uno de los casos en donde la evolución ha sido más clara. En la primera fase pasó por una primera etapa de desconcierto total, e insatisfacción. Al final de esta primera fase, fue capaz de ir modificando su percepción, y empezó a mostrarse más eficaz. En el inicio de esta segunda fase la evolución va a hacerse patente, desaparecen las preocupaciones por el control, la temporalización, el contexto de la investigación, y decrece el problema organizativo.

La satisfacción docente comienza a manifestarse, y pese a que su estilo docente es muy tradicional, se producen avances en:

- El aprendizaje de los alumnos.
- La consecución de objetivos.
- La motivación.
- La participación del grupo.
- Las valoraciones globales de la sesión pasan a ser todas positivas.

4.4.4 - NOTAS DE CAMPO DEL INVESTIGADOR

Las notas de campo del investigador es otra de las formas habituales de recoger información en la investigación cualitativa. Se incluye dentro de la observación participante, como parte del proceso investigativo.

El proceso de recogida de datos se ha realizado con el objetivo de conocer lo que ocurría durante las sesiones de análisis de la práctica docente, llevándose a cabo en dos fases diferentes:

1- Durante la fase segunda del programa de formación, en donde se realizaba análisis de la práctica en interacción con el supervisor, las notas de campo tenían un carácter muy personal, dado que observador y supervisor eran la misma persona. La posibilidad de recoger información sobre lo que estaba ocurriendo en las sesiones de análisis de enseñanza, ha permitido al investigador ser consciente del proceso de supervisión, dado que en las notas de campo se explicitaba la temática sobre la que se centraba el análisis (las categorías que se analizaban), así como el tipo de supervisión que se llevaba a cabo, definiendo el papel de supervisor y docente en cada una de las sesiones.

2- Durante la tercera fase en la cual se realizaba análisis de la práctica en interacción con el compañero, el investigador actuaba como observador externo, registrando de forma descriptiva la temática del análisis y el papel de cada uno de los actuantes, los dos profesores que analizaban recíprocamente las sesiones de enseñanza.

Las notas de campo han sido utilizadas con un objetivo principalmente formativo. La realización de la observación participante ha permitido al investigador interpretar más correctamente lo ocurrido con los datos, a la vez que actuar de forma más racional y reflexiva durante las sesiones de análisis, puesto que, al igual que ocurre con la elaboración del diario, estimula la autoconciencia y el autoanálisis.

La gran extensión del estudio, nos ha impedido utilizarlas como instrumento de investigación, postergándose su análisis para futuros trabajos.

4.4.5 - OTROS DOCUMENTOS PERSONALES DE LOS PROFESORES

Entre las técnicas no interactivas de investigación cualitativa destaca la utilización de otros documentos personales como son las programaciones o las memorias de prácticas.

Dentro de las actividades formativas del programa de prácticas que se realiza en la Facultad de Ciencias de la Actividad Física y el Deporte de Granada, es reseñable la elaboración personal de:

1- La programación de aula para el curso asignado. Esta se confecciona durante el primer trimestre, y es analizada con el supervisor, de forma individual, a lo largo del segundo trimestre, finalizando su elaboración definitiva en los últimos meses del curso.

2- La memoria de prácticas se confecciona durante el mes de Junio, tratando de reflejar el análisis personal reflexivo sobre lo que ha ocurrido durante el curso. El objetivo es que el docente realice una revisión valorativa sobre su actuación, sobre las condiciones del programa de formación, y sobre el trabajo de los supervisores.

La utilización de estos documentos ha servido al investigador para contrastar la información recogida de los diarios, y de la observación en el aula, así como para conocer con mayor exactitud el proceso llevado a cabo por los enseñantes.

En resumen, aumentan los juicios positivos, y disminuyen los negativos.

El diferencial refleja un valor positivo (+4.5%), que sustituye al valor anteriormente negativo (-2%).

| SUJETO 1 | FASE 1 | FASE 2 |
|---------------------|--------|---------|
| PERCEPCION NEGATIVA | 12.7 | 9. % |
| PERCEPCION POSITIVA | 10.8 | 13.5 % |
| DIFERENCIAL | (-2.%) | (+4.5%) |

El balance personal que realiza en la entrevista confirma su percepción satisfactoria.

" Yo creo que me siento muy bien, las cosas han cambiado de tal forma que, si me hubiera visto la cara el primer día, la primera clase...y en cambio ahora, cuando salgo de las clases, cuando me lo paso tan bien con los niños. Es totalmente distinto, ahora estoy muy satisfecha...Si totalmente" (E1-3)

" Yo creo que ha sido positiva esta segunda fase, la primera se quedó más en el aire, entonces la segunda ha sido positiva desde el punto de vista de que yo no partía de ninguna base, lo poco o lo mucho que me haya podido dar, es algo que yo no tenía" (E1-3)

Ana, sujeto 2 es otro caso patente de cambio de tendencia positiva. Superados sus conflictos ideológicos, y una vez asumida la necesidad de controlar las normas disciplinarias, mejoran todos los elementos de su enseñanza.

Entre las mejoras conseguidas destacan:

- Los éxitos obtenidos en el control del grupo.
- La implantación eficaz de las rutinas organizativas.
- La satisfacción por el aprendizaje

- La participación del grupo, unida a las propuestas realizadas por los alumnos, sobre las tareas motrices.

- Las relaciones sociales en el aula, especialmente favorecidas por la cooperación.

Todavía permanece una preocupación por el control, el cual se manifiesta inestable, y una dificultad para adaptar las tareas.

Pero el balance general es positivo. Los valores de la autopercepción se invierten. La percepción negativa de la fase anterior (-3.4%) cambia hacia un valor positivo (+3.3%)

| SUJETO 1 | FASE 1 | FASE 2 |
|---------------------|--------|---------|
| PERCEPCION NEGATIVA | 7.7 | 6.9 % |
| PERCEPCION POSITIVA | 4.3 | 10.2 % |
| DIFERENCIAL | (-3.4) | (+3.3%) |

La clave ha radicado en la asunción de la necesidad del control del grupo, lo que ha dado paso a que se mejore en la eficacia en el aula, y como consecuencia la profesora experimente una mayor seguridad personal.

La entrevista refleja esta nueva imagen de sí misma.

" Mi percepción está bien, incluso yo he visto a la gente contenta. En esta última fase estoy muy contenta porque no solo he logrado tener más control sino que además he conseguido, meter cosas más complejas. Tal como estaba la cosa al principio dije, - voy a tener que estar siempre encima de ellos-, y últimamente los estoy dejando más libres y funciona muy bien" (E2-3)

El caso de Rosa, sujeto 3, es especial. La influencia del programa de supervisión no se hace patente. No mejora su conducta en el aula, ni por supuesto tampoco evoluciona positivamente su percepción.

Un hecho es determinante en esta situación, y es la falta de dedicación de la profesora, al programa de formación, básicamente por

4.5 - PROCEDIMIENTO DE INVESTIGACION

4.5.1 - PREPARACION DEL TRABAJO

El procedimiento seguido en la investigación, incluye la preparación del trabajo, el cual lo dividimos para su descripción en varios pasos, que muestran el orden cronológico que se siguió en la práctica.

1) El primer paso en la preparación del trabajo de investigación fue definir la metodología a utilizar para valorar la eficacia del programa. El esquema que a continuación exponemos refleja la metodología general de la investigación, que permite comprender el procedimiento de investigación llevado a cabo.

ESQUEMA GENERAL DE LA METODOLOGIA DE LA INVESTIGACION

| <u>OBJETO DE ESTUDIO</u> | <u>MATERIAL</u> | <u>TIPO DE ANALISIS</u> | <u>METODOLOGIA</u> |
|-----------------------------|--------------------------|-------------------------|--------------------|
| CONDUCTA DOCENTE | REGISTROS OBSERVACION | SERIES TEMPORALES | CUANTITATIVA |
| PENSAMIENTO DEL PROFESOR | DIARIOS ENTREVISTAS | ANALISIS CONTENIDO | CUALITATIVA |

2) El segundo paso consistió en la selección de los profesores participantes en la investigación y la realización de la primera entrevista, efectuada para determinar el nivel de partida previo al inicio del programa de formación. Las condiciones de realización de las entrevistas se especifican en las páginas 130 - 137.

3) El siguiente paso consistió en la preparación de las condiciones de observación. El marco de trabajo fue un Seminario sobre Análisis de Enseñanza realizado con alumnos de cuarto curso de la asignatura de Didáctica de la Educación Física y el Deporte. La preparación y entrenamiento de los observadores, así como los registros utilizados se concretan de forma específica en las páginas 123 - 129.

4) En cuarto lugar procedimos a la preparación del material de grabación y normas de utilización.

Con el objeto de que los observadores registraran la información, sin condicionar la actuación docente, se utilizó un micrófono inalámbrico que permitía que el contenido del discurso del profesor fuera recogido a distancia. Los observadores situados en los límites de la instalación contaban con unos auriculares para la recepción del sonido.

La grabación de las clases fue realizada por el propio investigador, el cual recogiendo, las sugerencias de Delgado (1990)

"El Observador realizó panorámicas generales de la clase durante la mayor parte de la misma y tomando planos cortos del profesor cuando éste diera información inicial de las tareas a los alumnos de forma que pudiera observarse su ubicación y situación respecto del grupo. Se siguió al profesor, con el fin de poder observar en detalle las correcciones e interacciones con los alumnos."

Para cada sesión de enseñanza se preparaba un material de grabación que incluía la cámara de video y el micrófono inalámbrico.

Con el objeto de no tener problemas con el material audiovisual se estableció un protocolo de comprobación que

dos razones:

- La falta de tiempo para dedicarse a la enseñanza.

- La falta de motivación por el trabajo en los centros escolares.

" Me siento bien, pero me falta aún bastante formación para dedicarme de pleno a la Educación. ¿ Satisfacción ? , ahora estoy contenta. Me gustaria dedicarme más, pero me falta tiempo para ello."
(E3-3)

Rosa tiene en esta fase un diferencial de (-1.4%).

| SUJETO 1 | FASE 1 | FASE 2 |
|---------------------|--------|---------|
| PERCEPCION NEGATIVA | 12. | 9.9 % |
| PERCEPCION POSITIVA | 9.6 | 8.5 % |
| DIFERENCIAL | (-2.4) | (-1.4%) |

Entre los principales motivos de preocupación destacan:

- La dificultad en el dominio de los deportes colectivos, tanto en su ejecución técnica, como en los medios metodológicos para enseñarlos.

- La inestabilidad de su actitud como docente, especialmente en la relación con los alumnos, oscilante entre una situación de permisividad, y una situación de control estricto, no llegando a encontrar el equilibrio necesario.

- Problemas en el control de la atención en las explicaciones.

incluía los siguientes pasos:

- . comprobación de la corriente de la red.
- . colocación de la cámara en el plano de visión más adecuado a cada clase.
- . conexión de todos los aparatos entre sí, cámara, amplificador e inalámbrico.
- . comprobación a través del visor del inicio de la grabación.
- . revisión de la calidad del sonido a través de los auriculares.

El plano de grabación se insistió en que fuera panorámico al objeto de captar la sesión en todo su desarrollo.

Todas las sesiones fueron grabadas, existiendo dos observadores en cada una de las clases, para registrar las variables conductuales.

5) Por último y antes de iniciar el desarrollo del programa, se prepararon las condiciones de intervención de los docentes. Para ello tuvimos una reunión explicativa con los profesores, en donde se les expusieron las características del programa de formación, y las pautas de actuación de cada uno de ellos, a lo largo de las tres fases. La información necesaria se les entregó por escrito, según se especifica en la página 142.

- La excesiva segregación que se produce entre los diferentes sexos.

La percepción positiva se refleja en una disminución de la negativa, un punto ha disminuido este valor negativo.

Entre los motivos de satisfacción destacan:

- La valoración general de la sesión, que ella percibe como positiva.

- La gran participación de los alumnos conseguida en casi todas las actividades planteadas.

- La mejora parcial en los aprendizajes motrices.

- El buen funcionamiento organizativo.



Pese a que la preocupación por el contexto desaparece, después de asumir las condiciones de trabajo, en las que debe realizarse la enseñanza, los datos de Rosa reflejan la falta de dedicación docente, y contrastan con las mejoras experimentadas por sus compañeros, durante esta segunda fase.

Andrés, presenta unos datos positivos, especialmente si observamos su nivel inicial. La autopercepción muy negativa era predominante en la fase anterior. El programa de supervisión ha conseguido frenar esta tendencia tan negativa (-11.3%), estableciendo un valor equilibrado, ligeramente positivo (+0.5%)

A pesar de todo, la percepción es todavía equilibrada, el diferencial positivo es muy escaso, con lo que la necesidad de mantener la supervisión se hace patente.

Lo más destacable es que pese a las mejoras conseguidas, especialmente en el control de la clase, podemos decir que Andrés no

4.5.2 - DESARROLLO DEL PROGRAMA DE FORMACION

El programa de formación se conceptualiza como programa de análisis de la práctica docente. Se ha llevado a cabo con cuatro profesores en formación, pertenecientes al grupo "b" de la asignatura de Didáctica de la Educación Física y el Deporte II, de la Facultad de Ciencias de la Actividad Física y el Deporte de Granada, tutelados por el propio investigador.

La experiencia ha sido realizada durante el curso 90-91, y ha tenido una duración de 8 meses, iniciándose el día 15 de Octubre y finalizando el 30 de Mayo.

El programa se ha desarrollado en tres fases.

- 1 - Práctica autónoma, con formación teórica.
- 2 - Práctica autónoma, y análisis de la práctica en interacción con el supervisor.
- 3 - Práctica autónoma, y análisis de la práctica en interacción con el compañero.

superado la toma de contacto con la realidad educativa, aún se encuentra bajo los efectos del "choque con la realidad"

Su valoración de la autopercepción confirma el comentario antes mencionado, a pesar de las mejoras, no se siente del todo satisfecho.

"Las aportaciones de la supervisión se han centrado en conseguir hacer realmente las clases eficaces, en tener un buen control, y en notar la importancia de la organización..., pero a cambio he tenido que adoptar unos roles que a mí no me gustan, o que yo nunca he asimilado; me ha costado trabajo y hay veces que lo haces a disgusto, no disfruto tanto en las clases a pesar de que son más efectivas, más eficaces. " (E4-3)

Muestra de la evolución de su percepción, es la satisfacción expresada por:

- La mejora resultante del cambio en la actitud docente.
- La mejora en el clima de trabajo en el aula.
- La mejora en la valoración general de la clase.
- El incremento del feedback en algunas sesiones.
- La disminución de los problemas disciplinarios.

La valoración global de la segunda fase es positiva, respecto a la influencia del programa de supervisión sobre la autopercepción de los profesores.

Los datos confirman una visión predominantemente positiva. La evolución experimentada en cada sujeto se resume en el siguiente cuadro:

FASE 1- FORMACION TEORICA CON PRACTICA AUTONOMA

a) Programa de formación:

-Práctica docente autónoma 2h. semanales.

b) Recogida de datos:

-Observación línea base de competencias docentes.

-Entrevista (1)- 22-26 oct.

-Diario de clase.

Fechas : 15 de Octubre - 15 de Enero

Durante esta fase los docentes han seguido las pautas de actuación que se detallan, y que fueron entregadas a cada una de ellos.

1- actuación docente- El profesor de prácticas impartirá dos sesiones semanales, ajustándose a las condiciones reales del centro, en cuanto al uso de instalaciones, material y contingencias climatológicas.

Una vez a la semana la sesión será observada por alumnos de cuarto curso, que analizarán la conducta docente, especialmente en lo que respecta al tiempo útil y el feedback (variables conductuales). La sesión será grabada en video para facilitar la observación. Como complemento a la práctica docente, el profesor acudirá a las sesiones teóricas, comunes para todos los alumnos de quinto curso, de la asignatura Didáctica de la Educación Física y el Deporte II , durante 3h. semanales.

2- planificaciones- Cada sesión será planificada libremente por el profesor en formación, siguiendo el modelo que desee.

Las dos planificaciones serán entregadas al supervisor una vez terminada la clase.

3- observación- En esta fase no se realizará observación del compañero.

AUTOPERCEPCION DOCENTE

| FASE | NEGATIVA | | POSITIVA | | DIFERENCIAL | |
|--------|----------|-----|----------|------|-------------|------|
| | 1 | 2 | 1 | 2 | 1 | 2 |
| LUCIA | 12.7 | 9. | 10.8 | 13.5 | -1.9 | +4.5 |
| ANA | 7.7 | 6.9 | 4.3 | 10.2 | -3.4 | +3.3 |
| ROSA | 12. | 9.9 | 9.6 | 8.5 | -2.4 | -1.4 |
| ANDRES | 14.8 | 7.6 | 3.5 | 8.1 | -11.3 | +0.5 |

A continuación exponemos, como referencia global, la distribución de cada una de las categorías, en cuanto a su percepción positiva o negativa, comparando la evolución entre las dos fases.

AUTOPERCEPCION DOCENTE

| CATEGORIAS FASE | PREOCUPACIONES | | SATISFACCIONES | |
|--------------------|----------------|----|----------------|------|
| | 1 | 2 | 1 | 2 |
| D. PERSONAL | 48 | 38 | 52 | 62 % |
| PLANIFICACION | 76 | 71 | 24 | 29 % |
| TAREA | 50 | 80 | 50 | 20 % |
| INT. DIDACTICA | 90 | 40 | 10 | 60 % |
| ORGANIZACION | 72 | 46 | 28 | 54 % |
| CONTROL | 71 | 47 | 29 | 53 % |
| MOTIVACION | 40 | 44 | 60 | 56 % |
| PARTICIPACION | 42 | 19 | 58 | 81 % |
| CLIMA AULA | 71 | 54 | 29 | 46 % |
| ALUMNO | 62 | 25 | 38 | 75 % |
| EVALUACION | 75 | 0 | 25 | 0 |
| CENTRO | 75 | 0 | 25 | 0 |
| INVESTIGACION | 86 | 0 | 14 | 0 |

4- diario de clase- Una vez terminada la sesión, se realizará un informe escrito en el diario, sobre el desarrollo de la clase. Este informe se ajustará, en lo posible, a las siguientes consideraciones :

.El diario se cumplimentará en el día de la clase, durante la tarde o noche, para facilitar el recuerdo de lo sucedido.

.Cada día se escribirá al menos una carilla, siendo libre su extensión máxima.

.El contenido del diario podrá versar cada día sobre:

- los sentimientos y estados de ánimo personales, en relación a la vida profesional.
- las actividades de enseñanza y la metodología seguida.
- la dinámica de la clase y las relaciones con los alumnos.
- incidentes críticos.
- otros temas de interés para el docente.

.Cada día irán apareciendo todos o algunos de los temas sugeridos.

5- visionado de la sesión- En esta fase no se realizará.

En cuanto a la valoración realizada por los propios profesores, sobre el desarrollo de esta fase, los comentarios no son muy positivos. Todos reflejan las dificultades sufridas, y se lamentan por no haber podido contar con la ayuda del supervisor.

Lucía, es una de las docentes que más ha podido evolucionar de forma autónoma. Su experiencia se refleja en dos etapas, durante este primer período.

"Hay dos etapas, al principio todo era negativo: organizar, transmitir los conocimientos me costaba mucho trabajo; luego aprendí que me tenían que escuchar en silencio..., conseguí los objetivos, la organización fue mejorando, esto me hace pensar que estoy aprendiendo" (E1-2)

Como resumen, podemos comentar el cambio considerable de percepción, producido en casi todas las categorías. Tan solo dos categorías permanecen con una visión claramente negativa:

- Planificación (71%)
- Tarea (80%)

La presencia de estas dos categorías está muy conectada con el desarrollo profesional, donde el contexto de trabajo, con escasas posibilidades de aprendizaje, hace difícil que los profesores estén satisfechos con la planificación llevada a cabo. La preocupación por la tarea puede entenderse desde la falta de experiencia para seleccionar las tareas más adecuadas, siendo éste el principal tema pendiente del programa de formación.

La capacidad par analizar las tareas, y seleccionar las más adecuadas es una de las competencias profesionales más complejas, en el caso de la Educación Física, por las circunstancias en las que se desarrolla la enseñanza, y por la gran complejidad de los aprendizajes motrices, en grupos tan numerosos, lo cual obliga al docente a realizar continuas revisiones y valoraciones, frecuentemente insatisfactorias. Estas dos categorías van a quedar sin resolver incluso en la tercera fase.

La evolución más manifiesta se refleja en las siguientes categorías, todas ellas han conseguido situarse dentro de una percepción positiva:

- Intervención didáctica (60%)
- Organización (60%)
- Control (53%)
- Alumno (75%)

Destaca el cambio de orientación de dos categorías tan conflictivas para los docentes inexpertos, como son la organización y el control del grupo.

Pese a la mejora, Lucía destaca, comparativamente con las fases posteriores, las limitaciones del trabajo autónomo, siendo especialmente interesantes las referencias que realiza a las carencias de los compañeros que no han participado en la investigación.

" Yo creo que la primera fase no tendría que contar siquiera, porque aquello era..., lo pasé fatal, no sabía... Sabía que estaba fallando en un montón de cosas... Creo que la primera no sirve para nada, y el miedo que tengo no es por mí, sino por el resto de la gente que no ha pasado por la siguiente fase, y que se queden ahí estancados" (E1-4)

Ana tuvo muchos problemas durante esta primera fase, especialmente derivados de su negativa a controlar las normas disciplinarias.

"La primera fase era una desesperación, porque yo me veía un montón de problemas, bueno al principio, yo no lo percibía como problemas, yo pensaba que era relativamente normal, la verdad, es que empezaba a darme más cuenta de que era problema cuando tu me decías "¿tu lo percibes como un problema?" y yo te decía, no, y al bastante tiempo ya me di cuenta de que realmente sí lo era, porque creía que esa situación, más o menos, al poco tiempo se iba a resolver, pero había que tomar otros medios, y cuando se empezaron a poner, entonces sí." (E2-4)

Andrés, es otro caso de profesor con problemas durante esta fase. Su inseguridad docente le creó grandes problemas de control.

"En la 1ª fase es que realmente no sabes que es lo que terminas haciendo, sales muy cabreado muchas veces, otras veces sales mucho más grato y realmente no tienes constancia de porque te sale, no tienes unos datos, una serie de información que te corrobore aquello." (E4-4)

Mantienen una visión positiva, con respecto a la fase anterior:

- Participación (81%)
- Motivación (56%)

Desaparecen como categorías susceptibles de valoración:

- Evaluación
- Centro
- Investigación

FASE 2- PRACTICA AUTONOMA Y ANALISIS DE LA PRACTICA EN INTERACCION CON EL SUPERVISOR

a) Programa de formación:

- Práctica docente 2h. semanales.
- Análisis de la práctica con el supervisor, tras visionado conjunto. 1h. semanal.

b) Recogida de datos:

- Observación de competencias docentes.
- Entrevista (2)- 10-14 de Diciembre.
- Diario de clase.
- Notas de campo de observación participante en las sesiones de supervisión.

Fechas: 16 de Enero - 15 de Marzo

Esta fase se caracteriza por la incorporación del supervisor de prácticas al proceso de formación. Una reunión semanal permitió desarrollar esta labor. Las pautas de actuación, entregadas a todos los docentes, se concretaron en:

1- actuación docente- El profesor en prácticas continuará desarrollando su labor docente, dos sesiones semanales. Los observadores seguirán analizando la conducta del profesor en el aula, especialmente el tiempo útil y el feedback. La sesión será grabada en video una vez a la semana para facilitar la supervisión. Continuará la asistencia a las sesiones teóricas de la asignatura Didáctica de la Educación Física y el Deporte II.

2- planificaciones- cada sesión será planificada libremente por el profesor en formación, siguiendo el modelo que desee.

Cada planificación será comentada con el supervisor en la sesión semanal dedicada al efecto.

III- ANÁLISIS DE LA CONDUCTA DOCENTE

Durante esta fase el análisis se caracteriza por la mejora global experimentada en las tres variables conductuales.

Las mejoras durante el programa de formación se deben al mayor control por parte de los docentes, sobre las variables de eficacia.

Las sesiones se hacen más fluidas, se pierde menos tiempo en la organización de la clase, los alumnos están más concienciados en el aprendizaje, el profesor está más liberado del control, y puede dedicarse a corregir con mayor frecuencia a sus alumnos, el clima del aula está más orientado a la enseñanza, al igual que establecían Fuller y Bown (1975), confirmando que tras la toma de contacto, el interés docente se desplaza hacia la enseñanza.

La variable Feedback refleja una evolución positiva en los profesores.

Lucía, presentó una ganancia considerable en la tasa de feedback. La consecución de un ambiente de aula más orientado a la tarea, permitió a la profesora centrarse con mayor intensidad en la ejecución de sus alumnos, y por tanto poder corregirlos más frecuentemente. Sus valores medios mejoraron, superando el valor criterio en todas las sesiones, excepto en dos de ellas, en donde la realización de contenidos con carácter más lúdico, y menos específico, disminuyeron la tasa.

La evolución de los valores medios fue la siguiente:

| | FASE 1 | FASE 2 |
|-------------------|-----------------|----------------------|
| FEEDBACK TOTAL | 45 (Nivel malo) | 78 (Nivel bueno) |
| FEEDBACK CORRECTO | 33 (Nivel malo) | 75 (Nivel excelente) |

Ana, tenía en la fase anterior un nivel aceptable en esta variable. Estaba, desde el principio, muy interesada en este tema, pues en el seminario sobre análisis de enseñanza, realizado en el curso anterior, había podido conocer la relación entre tasa de

3- observación- En esta fase no se desarrollará observación del compañero.

4- diario de clase- Las condiciones del diario se mantienen durante esta fase, recordando que los temas a tratar versarán sobre:

- .los sentimientos y estados de ánimo personales, en relación a la vida profesional.
- .las actividades de enseñanza y la metodología seguida.
- .La dinámica de la clase y las relaciones con los alumnos.
- .incidentes críticos.
- .otros temas de interés para el docente.

5- visionado de la sesión- semanalmente el docente visionará su sesión de enseñanza junto con el supervisor para analizar el desarrollo de la clase, con el objeto de encontrar las causas de los problemas, y las posibles soluciones a los mismos.

El supervisor será el mediador para que el propio docente desarrolle sus estrategias propias de intervención, tratando de incidir en la mejora de su capacidad de análisis de la práctica.

La valoración de los profesores con relación a esta segunda fase, en donde interviene el supervisor, es totalmente diferente. Los docentes aprecian la ayuda recibida, siendo alto su nivel de satisfacción por las mejoras obtenidas, tanto en la eficacia de la clase, como en su seguridad como profesores.

El análisis de Lucía es representativo de lo que los docentes expresaron en las entrevistas, tras la segunda fase del programa. Sus valoraciones fueron, en general, positivas.

" Yo creo que ha sido positiva esta segunda fase, la primera se quedó más en el aire, entonces la segunda ha sido positiva desde el punto de vista de que yo no partía de ninguna base, lo poco o lo mucho que me haya podido quedar ,es algo, que yo no tenía" (E1-3)

Los profesores que más ayuda necesitaron, son los que más apreciaron la ayuda del programa de formación, en cuanto a la

feedback, y nivel de aprendizaje.

En esta fase, una vez liberada del control, pudo corregir con mayor tranquilidad. En todas las sesiones superó el criterio, logrando unos valores medios, muy estables y óptimos.

Su evolución fue igualmente positiva, aunque menos considerable, pues su nivel de partida era superior:

| | FASE 1 | FASE 2 |
|-------------------|--------------------|------------------|
| FEEDBACK TOTAL | 60 (Nivel regular) | 72 (Nivel bueno) |
| FEEDBACK CORRECTO | 48 (Nivel regular) | 61 (Nivel bueno) |

Rosa, como ya comentamos anteriormente, no evoluciona a lo largo de esta fase. Con relación a las variables de feedback se produjo un estancamiento de su conducta, debido en primer lugar al desconocimiento de los deportes colectivos, lo cual le hacía difícil poder dar información específica significativa, y también debido a la renuncia a conseguir aprendizajes.

El paralelismo existente entre aprendizaje y feedback es muy grande. Los docentes que no consideran posible la consecución de logros motrices, su tasa de feedback disminuye. El caso de Rosa es demostrativo de este hecho, influenciada por una percepción negativa del contexto de enseñanza, perdió la ilusión por el aprendizaje deportivo de sus alumnos.

Los valores medios se mantienen en unos niveles similares a los de la fase anterior, teniendo que constatar que el programa de análisis de la práctica no ha modificado los valores de esta variable.

| | FASE 1 | FASE 2 |
|-------------------|-----------------|-----------------|
| FEEDBACK TOTAL | 41 (Nivel malo) | 43 (Nivel malo) |
| FEEDBACK CORRECTO | 24 (Nivel malo) | 32 (Nivel malo) |

intervención del supervisor. El caso de Andrés es un ejemplo muy significativo.

"En la 2ª parte para mí fue determinante porque realmente aprendí las pautas de control de clase y me ayudó para que la clase realmente fuera eficaz. Como antes, no sabías si la clase era eficaz o no, tú veías a la gente que participaba y tal, pero bueno sabías que podías haberlo hecho mejor, pero bueno, no sabes en qué habías fallado, aquí al menos ya sabes y dices esto falla." (E4-4)

"Pienso que el papel de supervisor te permite aumentar mucho la capacidad analítica, al principio miras las cosas y no ves nada, hasta que vas estableciendo una rutina de seguimiento que a lo mejor en todo el video ves 4 ó 5 cosas y eso es lo determinante de la sesión y eso se adquiere con la práctica, se adquiere mucha soltura y en relación a otros compañeros que no han estado en el experimento cuando hablas con ellos en análisis de video ni te molestan en apuntar las cosas, las vas viendo y dices esto, esto y esto y tienes una capacidad bastante analítica." (E4-4)

Ana realizó un balance general que recogía las aportaciones del supervisor.

En cuanto al balance general primero tuve que hacerme consciente de que era un problema, eso fue lo primero, pero todavía no... A partir de ahí empecé a plantear soluciones y cuando empecé a hacer estrategias, o como lo quieras llamar, de una forma más sistematizada, es decir, voy a hacer esto, y de esta manera o de la otra, a partir de ahí empecé a comprobar que funcionaba. y me dio seguridad." (E2-4)

OBSERVACION LÍNEA BASE DE COMPETENCIAS DOCENTES

Al finalizar la fase segunda, se eliminó la ayuda del supervisor. Para apreciar las mejoras producidas por la intervención del supervisor, el docente volvió a realizar práctica autónoma con formación teórica, siguiendo las recomendaciones de la fase primera. Para controlar el proceso de adquisición de competencias, y de construcción del conocimiento práctico, se siguieron registrando las variables conductuales, feedback y tiempo útil, a la vez que el profesor continuaba con la redacción del diario.

Andrés, tuvo una evolución positiva en esta variable, durante la fase 2, aunque no suficiente par considerar finalizado su aprendizaje docente.

Elevó el nivel medio, pero tan solo superó el criterio en una sesión. La gran preocupación por el control, le obligaba a estar atento, y en continua guardia para mantener el cumplimiento de las normas disciplinarias. Durante esta fase no pudo liberarse del control, con lo que no ocupaba suficientemente su atención en la corrección del aprendizaje de las tareas. sus alumnos nunca trabajaron con autonomía, en todo momento dependieron de la actitud vigilante de Andrés, lo cual le dificultó la tarea de dar feedback individuales. Asumió la necesidad de corregir, pero siempre condicionado al control del grupo.

Sus valores medios subieron de nivel, pero no suficientemente.

| | FASE 1 | FASE 2 |
|-------------------|-----------------|--------------------|
| FEEDBACK TOTAL | 41 (Nivel malo) | 56 (Nivel regular) |
| FEEDBACK CORRECTO | 28 (Nivel malo) | 46 (Nivel regular) |

La variable tiempo útil, que como comentamos en el informe de la fase anterior, refleja un índice general sobre la eficacia docente, debido a que engloba varias competencias docentes, presenta en esta fase unos niveles muy buenos.

Todos los docentes han situado sus valores medios dentro del valor criterio, constatándose la superación de este valor de referencia definido por Delgado (1990), en casi todas las sesiones.

Lucía, después de solucionar sus problemas organizativos, consigue mejorar el nivel de tiempo útil. No pierde tiempo en los agrupamientos, tampoco en la colocación del material, mejora la continuidad de las tareas, aprovecha en mayor medida la relación alumno-material, disminuyendo considerablemente el tiempo de espera de los alumnos.

Lucía se muestra más eficaz en la clase, y sus valores medios

FASE 3- PRACTICA AUTONOMA Y ANALISIS DE LA PRACTICA EN INTERACCION CON EL COMPAÑERO

a) Programa de formación:

- Actuación docente 2h.semanales.
- Observación de la actuación del compañero.1h.sem.
- visionado conjunto con compañero, 2h. semanales, en sesión de supervisión recíproca.

b) Recogida de datos:

- Observación de competencias docentes.
- Entrevista (3) -20-22 de Marzo.
- Entrevista (4) -10-15 Junio.
- Diario de clase.
- Notas de campo del observador externo, de las sesiones de supervisión de colegas.

Fechas : 22 de Abril - 30 de Mayo

La incorporación del compañero, representa la aparición del papel de observador, y analizador docente.

El programa de formación se complementa con dos nuevas actividades:

- observación de la sesión del compañero.
- supervisión recíproca de las sesiones de enseñanza.

Las pautas de actuación se concretan en la información que recibieron los docentes:

1- actuación docente- No sufre modificaciones con relación a la fase anterior, dos sesiones semanales de práctica. El video de cada sesión permitirá analizar las actuaciones docentes de los dos compañeros. Continuará la asistencia a las sesiones teóricas de la asignatura Didáctica de la Educación Física y el DeporteII.

2- planificaciones- Cada sesión será planificada libremente

superan el criterio, al igual que en las sesiones excepto en la primera, donde la influencia de la supervisión no se había constatado, y cuando cambia de contenido, dado el cambio de la estructura organizativa.

Los resultados comparativamente entre las dos fases mejoran.

| | FASE 1 | FASE 2 |
|-------------|--------------------|------------------|
| TIEMPO UTIL | 49 (Nivel regular) | 66 (Nivel bueno) |

Ana, ha cambiado mucho en este período. El convencimiento de la necesidad de asumir el control, le ha permitido ganar en eficacia docente, lo cual se ve reflejado en la mejora de los datos.

Dado que el cambio de pensamiento fue un hecho que tuvo que desarrollarse durante la fase de supervisión, la mejora no se hizo totalmente manifiesta hasta el final del período. Las primeras sesiones de supervisión no reflejan esta evolución, debido al cambio que se está operando.

La utilización de rutinas organizativas y el control de la disciplina dieron paso a mejorar la eficacia en el aula, puesto que las demás competencias docentes, las tenía muy claras.

Los valores medios alcanzan el valor criterio, mejorando significativamente con relación a la fase anterior.

| | FASE 1 | FASE 2 |
|-------------|--------------------|------------------|
| TIEMPO UTIL | 53 (Nivel regular) | 63 (Nivel bueno) |

Rosa, presenta en esta fase un nivel óptimo, similar al anterior. Su experiencia docente le ha permitido superar la toma de contacto rápidamente, con lo que la eficacia docente se estableció desde el principio. Las rutinas organizativas eran correctas y el control del grupo adecuado, sabía manejar la dinámica del aula. Los datos de esta fase son similares a la anterior, manteniendo un nivel

por el profesor en formación, siendo comentada con el compañero durante la reunión de supervisión.

3- observación- En esta fase es necesario observar en directo la clase del compañero para facilitar la supervisión posterior. Se observará una de las dos clases semanales, la cual será grabada en video para su análisis.

4- diario de clase- Las condiciones del diario se mantienen durante esta fase, recordando que los temas a tratar versarán sobre:

- .los sentimientos y estados de ánimo personales, en relación a la vida profesional.
- .las actividades de enseñanza y la metodología seguida.
- .La dinámica de la clase y las relaciones con los alumnos.
- .incidentes críticos.
- .otros temas de interés para el docente.

5- visionado de la sesión- Semanalmente los dos compañeros se reunirán para analizar el desarrollo de su enseñanza, visionando cada una de las sesiones, adoptando uno de ellos el rol de supervisor, cambiándose los papeles con la otra grabación.

La valoración de los docentes sobre el desarrollo del programa en esta tercera fase, está muy ligada a su experiencia como supervisores del compañero. Los comentarios aparecen recogidos en la descripción de las sesiones de análisis de la práctica, pág 155.

En cuanto a su percepción sobre la eficacia de esta fase, no establecen diferencias entre la ayuda del supervisor y la del compañero, más bien es percibida como una continuación de la anterior.

" La primera fase son todo inconvenientes, la segunda y la tercera ventajas, y además estas son muy parecidas...porque a lo mejor ella no tiene los conocimientos y la experiencia que tienes tú, pero aunque se tenga algo menos , o se diga de otra forma, pues también vale, y entonces yo creo que ventajas todas" (E1-4)

muy correcto, alcanzando incluso en las últimas sesiones el nivel excelente.

| | FASE 1 | FASE 2 |
|-------------|----------------------|----------------------|
| TIEMPO UTIL | 78 (Nivel excelente) | 76 (Nivel excelente) |

Andrés, evolucionó muy positivamente durante esta fase. Los valores iniciales fueron muy altos en esta variable, situándose en el nivel bueno, la ganancia en control de este período le llevan a situar el valor medio dentro del nivel excelente.

Andrés consigue que sus alumnos se tomen en serio la asignatura, y que se centren en el aprendizaje, lo cual facilita la eficacia docente. La única consideración que debe hacerse al trabajo de Andrés es que consigue esta dinámica de aula, a través de un control externo, reforzado en el poder de la calificación, pero no partiendo del interés y autonomía de los alumnos.

El tiempo de práctica es elevado, pero a costa de dedicarse en exceso a la vigilancia de la disciplina.

El valor medio alcanza el nivel excelente, mejorando considerablemente los datos de la fase anterior.

| | FASE 1 | FASE 2 |
|-------------|------------------|----------------------|
| TIEMPO UTIL | 61 (Nivel bueno) | 80 (Nivel excelente) |

Todos los docentes, han alcanzado en esta etapa el nivel óptimo establecido por el criterio, mostrando la eficacia del programa de formación sobre la variable tiempo útil.

4.5.3 - LAS SESIONES DE ANALISIS DE LA PRACTICA

El análisis de la práctica docente es el fundamento de la presente investigación. Los objetivos a lograr se resumen en la intención de que el profesor en formación aprenda a analizar su propia práctica *(con la ayuda inmediata de otros)*

Esta afirmación justifica que el programa de análisis tenga una orientación más reflexiva que competencial, y que esté conceptualizado dentro de los programas de formación orientados a la indagación. ?

Las actividades de análisis se han desarrollado durante las dos últimas fases, contando para ello con la colaboración del experto (investigador), y del compañero.

La descripción del desarrollo de las sesiones de análisis debemos diferenciarla en función del agente supervisor.

- SUPERVISION DEL EXPERTO -

La fase segunda del programa de formación se caracteriza por la realización de análisis de la práctica en interacción con el experto.

Este tipo de supervisión, aparece conceptualizada como Supervisión Clínica .

"El término clínica se refiere a una relación cara a cara entre el supervisor y el profesor, y está centrada en la conducta que el profesor desarrolla en su clase" (Acheson y Gall, 1980, citado por Marcelo, 1989)

La supervisión clínica permite una conexión teoría - práctica, y está centrada en la acción docente concreta y contextual (García Alvarez, 1987)

La supervisión debe estar centrada en el mejoramiento de la enseñanza, y el objetivo es la mejora instruccional a través de un proceso de observación colegiada y de retroacción focalizada (Hall, 1983), en García Alvarez (1987).

En relación al estilo de supervisión los programas centrados

IV- RESUMEN FASE 2

La fase en donde el docente ha realizado análisis de la práctica en interacción con el supervisor, se caracteriza globalmente por la mejora de todas las variables de estudio, y por la evolución del pensamiento docente hacia intereses, más en sintonía con el Conocimiento Profesional.

Lo más destacable es lo siguiente:

- 1- Niveles buenos de la variable feedback.
- 2- Niveles buenos de la variable tiempo útil.
- 3- Nivel de autopercepción docente predominantemente positivo.
- 4- Pensamiento docente centrado en las categorías:
 - Variabilidad de la actitud docente.
 - Inestabilidad en el control del grupo.
 - Interés en la descripción del contenido de la tarea.
 - Satisfacción por los buenos niveles de Feedback.
 - Satisfacción por los buenos niveles de Tiempo útil.
 - Eficacia en la organización de la clase.

en la adquisición de competencias, incluyen un tipo de supervisión técnica, orientados a la mejora de la conducta del profesor en el aula.

Los modelos orientados a la indagación realizan una supervisión que pone énfasis en el análisis racional de la enseñanza, con el objetivo de que los profesores supervisados lleguen a ser más analíticos con su propia práctica (Zeichner y Liston, 1985)

El tipo de supervisión realizado dentro del presente programa de formación se encuadra dentro de los estilos de supervisión humanistas, que entienden la supervisión como una relación de ayuda centrada en el profesor (García Alvarez, 1987).

No hemos querido perder el componente técnico de la supervisión, de tal modo que los objetivos se han centrado en mejorar la conducta del profesor en el aula, tratando de que sea más eficaz, más competente, pero siempre ligado a una mejora en su autoconcepto, y en su capacidad para analizar su práctica.

"Para modificar su comportamiento debemos previamente modificar sus creencias, valores y percepciones" (García Alvarez 1987, pág. 128)

La estructura del ciclo de supervisión clínica se ha realizado adaptando el modelo de Goldhammer (1980), y ha constado de cuatro fases:

1- Conferencia preobservacional - En el primer encuentro entre profesor y supervisor, se revisaba la planificación, a la vez que se intentaba profundizar en las creencias de los docentes. La actitud del supervisor era de escucha, respetando los intereses, y puntos de vista del profesor, con respecto a la planificación de la clase. Este encuentro se realizaba antes de cada sesión, y como parte final de la sesión de análisis. Cada día se analizaban las planificaciones de la semana siguiente.

2- Observación - El supervisor estaba presente en el desarrollo de la sesión, realizando un tipo de observación abierta, complementaria con los registros realizados por los observadores de las variables conductuales. La observación

5.7- INFORME FASE 3 - ANALISIS DE LA PRACTICA EN INTERACCION CON EL COMPAÑERO

1) CARACTERISTICAS DE LA TERCERA FASE

La justificación de esta fase se fundamenta en el hecho de que el profesor en su práctica profesional no va a contar con la ayuda del supervisor, por lo tanto se trata de incorporar el análisis de la práctica en la situación real de actuación docente.

De este modo, y una vez superados los niveles mínimos de reflexión y competencia docente, se pasa a este período, en el que el objetivo consiste en profundizar en el Conocimiento Práctico, a través de la ayuda del observador compañero, el cual en el contexto real de enseñanza tiene una actuación determinante.

Los modelos de formación orientados a la indagación tienen el propósito de desarrollar en el futuro profesor la capacidad de observación sistemática y de autoanálisis reflexivo, competencias que tratan de alcanzarse en esta fase.

Un profesor competente en el dominio de las destrezas básicas de enseñanza no asegura una eficacia docente, pues las diferentes condiciones de trabajo profesional varían con relación a las desarrolladas en su entrenamiento. Si esta competencia docente va unida a una capacidad de autoanálisis, estamos en la línea de conseguir un profesional reflexivo que sepa adaptarse a las diversas condiciones de su futuro ejercicio docente.

La duración de esta fase ha sido más reducida de lo deseado. Las dificultades encontradas en los centros, relativas a clases perdidas por motivos diferentes, han obligado a una reducción de las sesiones de análisis en interacción con el compañero. En todos los casos la duración ha sido de un mínimo de 8 sesiones, desarrolladas durante los meses de Abril y Mayo.

Las actividades que constituyeron el programa de formación en esta tercera fase fueron:

abierta estaba basada en las categorías de análisis que posteriormente detallaremos, al hablar de la conferencia de análisis. La grabación de la clase permitía revisar el desarrollo cuando fuera necesario.

3- Análisis - El supervisor recogía, el día anterior a la reunión, los datos registrados por los observadores, realizando un primer juicio valorativo de los resultados, así como preparando el contenido de la supervisión a realizar posteriormente.

4- Conferencia de análisis - En este encuentro entre supervisor y profesor se llevaba a cabo el análisis propiamente dicho. La reunión se realizaba en el Laboratorio de Análisis de Enseñanza de la Facultad de Ciencias de la Actividad Física y el Deporte, una vez a la semana, y durante dos horas.

La sesión de análisis tenía la siguiente estructura:

I- Visionado de la sesión en su totalidad

II- Cumplimentación de la planilla de valoración de las categorías de análisis, en la cual el docente tenía que registrar numéricamente (escala 1-5), su percepción sobre las diversas categorías:

TIEMPO UTIL

INFORMACION INICIAL

FEEDBACK

ORGANIZACION

ACTIVIDAD - VALIDEZ DE LA TAREA

- MOTIVACION

- INDIVIDUALIZACION

- AUTONOMIA

CONTROL DEL GRUPO

ACTITUD DEL DOCENTE

CLIMA DEL AULA

OTROS PROBLEMAS

-Actuación docente 2h.semanales.

-Observación de la actuación del compañero. 1h.sem.

-Visionado conjunto con compañero, 2h. semanales, en sesión de supervisión recíproca.

El objetivo de este registro numérico, era el de facilitar la explicitación del pensamiento, haciéndole más consciente de su actuación, a partir del análisis sistemático de las principales variables del aula. La valoración numérica sirvió para centrar y focalizar el análisis de forma específica, dando lugar a un diálogo entre profesor y supervisor en torno a los problemas de la sesión.

III- Justificación del profesor en prácticas de la valoración realizada en cada una de las categorías.

IV- Diálogo compartido profesor - supervisor en torno a cada uno de las categorías. El supervisor inicialmente exponía y comentaba los datos de la observación de las variables conductuales, y en una segunda parte analizaba la sesión con el docente, tratando de que fuera avanzando en los niveles de reflexión, que a continuación se detallan:

- Descriptivo- el profesor narra la secuencia de actividades realizadas en el aula, así como la conducta de profesor y alumnos en la clase.

- Interpretativo - el docente es capaz de identificar problemas, y analizar las causas de los mismos.

- Propositivo - el profesor elabora alternativas de actuación propias que den solución a los problemas encontrados.

El supervisor iba actuando de forma individualizada con cada uno de los profesores, tratando de desarrollar la capacidad reflexiva de los docentes, interviniendo desde el nivel que el docente no alcanzaba a solucionar. ?

V- Repaso del supervisor a los temas más conflictivos, tratando de centrar las estrategias de intervención sugeridas durante el análisis

2) ANÁLISIS DEL PENSAMIENTO DOCENTE

Los intereses de los profesores principiantes evolucionan a lo largo del primer año de experiencia, siendo reconocidos por autores como Fuller y Bown (1975), Vonk (1985), Veenman (1987), como etapas de transición necesarias hacia el desarrollo profesional completo.

El análisis temático de los tópicos aparecidos en los diarios de los profesores, nos ha permitido constatar cómo esta evolución se ha producido en todos los casos. Lo que ha podido variar entre los sujetos es la duración de cada una de las etapas, y el contenido concreto del Conocimiento Práctico de cada uno de ellos.

Vonk (1985) llega a concretar las características del período de maduración, propio de los últimos meses del primer año de experiencia docente.

- El profesor se acepta a sí mismo en su rol profesional.
- Disminuyen los problemas con las materias.
- Se experimentan otra forma de enseñar, y otras maneras de organizar la enseñanza, y las actividades de aprendizaje.
- Disminuye el empleo de medidas disciplinarias.
- Hay una aceptación de las peculiares características de cada grupo.

Si en la etapa anterior veíamos que algunos docentes habían comenzado a alcanzar este estadio, podemos concluir esta investigación afirmando que todos los profesores logran superar la fase de toma de contacto, el "choque con la realidad", caracterizándose su situación por la maduración de su pensamiento docente.

La ayuda del compañero ha sido fundamental para el

VI- Nueva conferencia preobservacional para analizar la planificación de la próxima semana, con lo cual quedaba cerrado el ciclo de supervisión.

- SUPERVISION DEL COMPAÑERO -

La supervisión del compañero representa una derivación de la supervisión clínica, en donde el agente supervisor pasa a ser un "colega"

Este tipo de supervisión ha sido más utilizada en la formación permanente, en donde los profesores experimentados actuaban colaborando con los principiantes, con el objetivo de proporcionar ayuda profesional, (Joyce 1980, Rudduck 1987, Garmston 1987, Schon 1987, citados por Marcelo 1989)

El enfoque utilizado en la formación inicial, se basa en la actuación de dos compañeros, que colaboran recíprocamente en el análisis de su práctica en el aula.

De los modelos revisados por Marcelo, en la presente investigación se ha utilizado el de Donald Schon (1987), que propone la "reflexión en la acción, como estrategia para generar conocimiento a partir de la práctica". En este modelo el compañero lleva a cabo un diálogo reflexivo sobre la actuación del profesor en el aula.

El modelo utilizado parte de la situación de igualdad entre los compañeros, ambos son principiantes, y ambos se benefician de la adopción de los dos roles:

- Profesor que es supervisado.
- Profesor que supervisa.

Durante las sesiones de análisis recíproco el docente analiza su propia práctica, auxiliado por el compañero, a la vez que analiza la práctica del colega, lo cual, incrementa los

asentamiento de una autopercepción más segura, y de un pensamiento docente, en donde priman las satisfacciones sobre las preocupaciones.

Veenman (1987) comenta el estudio de Sparks (1986), el cual comprobó que la ayuda del observador produce un efecto más positivo, que la del formador.

"observar a un colega cuando enseña es una poderosa experiencia de aprendizaje, el análisis y la codificación de la conducta del profesor y de los alumnos ayudó a los profesores a analizar su propia conducta con más precisión, y les permitió realizar cambios significativos, más tarde, en su propia enseñanza." (Veenman - pág 52)

El análisis del pensamiento de los docentes, durante esta tercera fase, no puede olvidar que el análisis de la práctica, realizado de forma conjunta y recíproca, produce unos beneficios no únicamente provenientes de la ayuda del compañero, sino que se desarrollan aprendizajes en el propio ejercicio de la supervisión recíproca.

La posibilidad de contar con la ayuda de los compañeros durante la formación permanente, es otra de las perspectivas que ha orientado el programa de formación, tratando en todo momento de que fuera el propio sujeto el que desarrollara sus propias estrategias de intervención. Los resultados alcanzados durante esta experiencia de supervisión recíproca parecen alentar esta posibilidad futura.

"Los profesores necesitan tener un contacto personal y de grupo para dar y recibir ayuda, y para conversar sobre el significado del cambio de sus creencias" (Fullan 1985, citado por Veenman, pág 52)

beneficios de la experiencia de análisis.

Ha sido necesario, para llevar a cabo esta actividad, que el docente haya aprendido las técnicas de análisis, durante la fase anterior, de lo cual se deduce que el modelo empleado no finaliza cuando el profesor es competente en el aula, sino cuando también es capaz de analizar la práctica.

La estructura del ciclo de supervisión es similar a la del experto, concentrándose toda la actividad en la sesión de análisis.

Las reuniones se han realizado en el Laboratorio de Análisis de Enseñanza, con una frecuencia semanal, y durante dos horas.

El esquema de la sesión se concreta en las siguientes partes:

I- Visionado conjunto de las dos sesiones.

II- Cumplimentación individual de la planilla de valoración.

III- Análisis dialogado de la sesión del primer docente, partiendo de la justificación personal de cada categoría.

IV- Análisis de la sesión del segundo profesor, siguiendo la misma secuencia.

V- Intervención del investigador tratando de comentar la actitud de cada docente durante el ejercicio del rol de supervisores, orientando el tipo de actuación más adecuada. El investigador no analiza las sesiones de enseñanza, sino tan solo la actuación de los docentes como supervisores.

2-1) DIMENSION PERSONAL

El análisis del pensamiento docente confirma el predominio de la dimensión aula, sobre las demás. En el caso concreto de esta fase se aprecia un interés creciente por esta dimensión, cuantitativamente representan un valor doble al de la dimensión personal, pero lo más importante es que el carácter más reflexivo, propio de esta etapa, lleva a los docentes a realizar valoraciones de la sesión y valoraciones de su concepción educativa, más frecuentemente que en etapas anteriores.

La subcategoría Valoración general refleja una evolución en el grado de satisfacción docente.

Lucía se siente confiada al finalizar su primera experiencia como profesora.

"Yo, en principio, al afrontar la enseñanza me siento bastante segura. No se si cuento con todos los medios, y si no se intentarán conseguir... pero yo creo que para empezar me siento bastante bien. No tengo ningún miedo..., y creo afrontarla de forma óptima" (E1-4)

Su nivel de satisfacción es elevado, las últimas palabras del diario reflejan el resumen de lo que ha significado para ella, su primer año de práctica docente.

"Creo que ha sido ésta una buena despedida para una buena experiencia como profesora de Educación Física." (D1-3. 247-249)

El autoconcepto de Ana es también muy positivo. Sus niveles de satisfacción son grandes. Todas las valoraciones globales de la sesión son positivas, y pueden resumirse en los siguientes fragmentos de su diario.

"Las actividades han sido muy motivantes y me he sentido realmente bien cuando echaba unan mirada al funcionamiento general de la clase" (D2-3. 24-26)

"Una de las cosas que más me impresiona es cómo ha cambiado mi actitud ante ellos, y de ellos hacia mí, desde que las cosas

4.6 - ANÁLISIS DE LOS DATOS CUANTITATIVOS

Para el análisis cuantitativo de los datos, recurriremos al análisis de la conducta del profesor en el aula. Hemos continuado la línea iniciada por Delgado (1990), el cual para comprobar la eficacia de un entrenamiento docente utilizó las variables, entre otras, tiempo útil, frecuencia total de feedbacks y frecuencia de feedbacks correctos.

En la presente investigación, y dado el carácter mixto de la metodología, se utilizó para el análisis cuantitativo un diseño intrasujeto multivariable con tratamiento múltiple, y con fases no reversibles y secuencias establecidas.

El diseño está compuesto por un estudio original y tres replicaciones sistemáticas.

El diseño contiene cuatro fases experimentales (A-B-A-C), y se caracteriza por la introducción de los tratamientos y su posterior retirada. Es un "diseño de retirada", pues el objeto es la estimación de la eficacia de los tratamientos. (Barlow y Hersen 1988)

El diseño se inicia con la medición de la línea base de las tres competencias docentes (A), introduciéndose posteriormente el primer tratamiento (B), programa de análisis de la práctica a través de la supervisión del experto universitario. Nuevamente se realiza una medición de la línea base (A), para evitar el efecto de solapamiento de los dos tratamientos. Evidentemente la acción de supervisión del compañero, segundo tratamiento (C) ejerce un efecto acumulativo sobre los niveles conseguidos en la fase B, pero dado el carácter irreversible del aprendizaje, consideramos imprescindible realizar este tipo de diseño.

La necesidad de formar profesores, pensando en su posterior práctica docente, refuerza la utilización de un diseño irreversible, en donde la acción final de supervisión la realice el compañero, única figura posible durante la formación permanente, lo cual nos permite estimar la permanencia de los niveles alcanzados durante el tratamiento, y por tanto validar la eficacia del programa de formación, el cual, pretende preparar

van relativamente bien...Creo que es evidente que ahora estoy mucho más optimista" (D2-3.282-285)

El caso de Rosa es realmente diferente al de sus compañeros, sus valoraciones y su autoconcepto son muy bajos. Rosa asume explícitamente el fracaso durante la parte final del curso, especialmente por la escasa dedicación que ha podido tener en el centro. Es la única docente que expresa un autoconcepto negativo, derivado de su experiencia puntual este curso.

" Las últimas clases han sido desastrosas. En esta época se unen: los exámenes, la entrega de trabajos. Es una época compleja en el trabajo que realizo fuera de los estudios,...Necesito sacar el curso en Junio y no puedo abandonar el resto de actividades que realizo. No he preparado las clases y además he asistido a clase con ganas de que terminase desde el primer minuto... Las clases que he impartido han sido malas de verdad... Estaba tan agobiada que no me podía centrar en las clases del Instituto... La causa por lo que ocurre puede ser múltiple y variada: apatía y desgana por la enseñanza. Estoy convencida que dedicarse a la docencia exige exclusividad o al menos no tener demasiadas ocupaciones." (D3-3. 125-154)

Andrés, estabilizado en su estilo docente, expresa su satisfacción general por su experiencia como profesor, todas las valoraciones son positivas durante este período, ha conseguido superar la "curva del desencanto", propia de la fase anterior.

" Ha sido una de estas clase de las que sales bastante contento, y que te animan a seguir trabajando."(D4-3. 244-246)

"Por lo demás he salido bastante contento de la clase, y considero que ha sido una clase bastante eficaz." (D4-3. 350-352)

La eficacia lograda por el control del grupo y la consecución de aprendizajes van a ser los dos ejes centrales de su gratificación por la enseñanza. en la entrevista final asegura que se va a dedicar a la enseñanza, lo cual demuestra la estabilidad de su autoconcepto.

" Me siento muy a gusto y es de las ramas que hizo que me metiera en el INEF, tienes tus momentos altos y tus bajos en

al futuro profesor para su ejercicio profesional independiente.

La comparación entre los dos tratamientos, debería establecerse por la administración en dos tratamientos con líneas de base entremezcladas, a dos individuos distintos, y con el orden de los tratamientos contrabalanceados, pero dado que estamos hablando de que es un programa de aprendizaje, el sujeto necesita aprender a realizar el análisis de la práctica con el supervisor (fase B), para posteriormente realizarlo con su compañero (C). Por tanto el efecto acumulativo de interferencia por tratamiento múltiple es lo que el diseño prevé que se produzca, dadas las características de la investigación.

El control que comporta este tipo de diseño impide establecer una relación funcional con un único sujeto. Es por ello que surge la necesidad de realizar una replicación sistemática con otros sujetos, y en otros contextos, para poder generalizar en mayor medida los resultados.

no hay replicación
si el diseño lo no
conecta

Para poder replicar sistemáticamente hemos elegido otros tres casos de profesores que trabajan en contextos diferentes, tanto en cuanto al nivel educativo, primaria y secundaria, como en el tipo de centro, público y privado, como en el tipo de enseñanza, bachillerato y formación profesional.

En el análisis de los datos cuantitativos se ha utilizado el procedimiento de "Análisis de Series Temporales", que permite comparar los datos a lo largo del tiempo, en diversas fases, para un sujeto individual (Barlow y Hersen, 1988).

El análisis de series temporales utilizado para diseños de caso único en los que se comparan fases alternas, proporciona una información importante acerca de las características de los cambios conductuales a lo largo de las fases.

El análisis visual de los datos permiten señalar cambios en diversas dimensiones:

- Cambio de nivel. Se refiere a un cambio en el punto en el que se realiza la intervención. Suele aparecer en las primeras sesiones del tratamiento.

- Cambio en la pendiente. Se refiere a un cambio en la tendencia entre o a lo largo de las fases.

- Cambios en las medias de cada fase. Se concreta en las

función de cómo actúe la gente, pero es muy grato, me resulta muy gratificante cuando hay muy poquita gente que realmente sale con lo que tú pretendías hacer y otra gente que no llega al límite de lo que tú te has previsto pero se acerca.

Al principio, mientras que conoces al grupo, te sientes un poco inseguro. En el momento en que tomas contacto y ves cómo funciona la gente, coges el ritmo y es más fácil, bastante cómodo... Sí, es muy gratificante, sobre todo por los resultados que te da cierta gente, si me voy a dedicar a la enseñanza,

Globalmente podemos decir que el autoconcepto de los docentes ha mejorado durante esta experiencia de prácticas, y lo ha hecho ayudado por el programa de formación, que entre sus múltiples objetivos pretendía crear una actitud positiva hacia la enseñanza, aspecto que sin duda ha logrado.

diferencias entre los valores medios de cada una de las fases.
(Barlow y Hersen 1988)

El análisis de los datos en este tipo de estudio, está condicionado por la dificultad de estabilizar los valores en las variables, debido a que las sesiones de Educación Física son diferentes entre sí, por el diferente contenido de aprendizaje, por la diferente actitud del grupo, por la diferente conducta del profesor, en definitiva por las variaciones producidas en las interacciones del aula. La necesidad de respetar el contexto de investigación para asegurar la validez externa, ha podido afectar a la validez interna de esta investigación .No obstante se aprecia una diferencia significativa en todos los sujetos en cuanto a la evolución a lo largo del diseño, de los niveles de las variables.

Los criterios utilizados para valorar la eficacia del programa de formación están basados en el trabajo de Delgado Noguera sobre la eficacia de un entrenamiento docente (1990).

CRITERIOS UTILIZADOS PARA LA VALORACION DE LOS DATOS

TIEMPO UTIL

| | |
|---------------|----------|
| (4) Excelente | 80% |
| (3) Bueno | 60 - 79% |
| (2) Regular | 40 - 59% |
| (1) Malo | <40% |

FEEDBACK TOTAL

| | |
|---------------|---------|
| (4) Excelente | >80 |
| (3) Bueno | 61 - 79 |
| (2) Regular | 50 - 60 |
| (1) Malo | <50 |

FEEDBACK CORRECTO

| | |
|---------------|---------|
| (4) Excelente | >65 |
| (3) Bueno | 49 - 64 |
| (2) Regular | 40 - 48 |
| (1) Malo | <40 |

2-2 DIMENSION AULA

La Dimensión aula sigue siendo la principal protagonista del pensamiento de los profesores. Los esfuerzos por mostrarse eficaces, consiguen mejorar la conducta docente, a la vez que incide positivamente en su autopercepción.

Lo más característico de esta fase es la evolución del conocimiento práctico, que se orienta hacia los problemas de la enseñanza y del aprendizaje de los alumnos. La maduración es evidente aunque como veremos en el análisis temático, todavía quedan temas pendientes por resolver, especialmente los relativos al análisis de la tarea, y a la individualización de la enseñanza.

2-2.1 PLANIFICACION

La categoría Planificación mantiene un bajo interés para los profesores, durante este período. La valoración es escasa, excepto en el caso de Lucía, obsesionada por un contenido que desconoce, la expresión corporal, dedica mucho interés a describir y valorar la forma de abordar este contenido.

Un dato importante que podemos extraer del análisis de esta fase, es que la planificación sólo aparece como tema prioritario, si existe un desconocimiento de la materia. Ha ocurrido en la fase anterior con Rosa, al desarrollar los deportes colectivos, y también con Lucía en este período al trabajar la expresión corporal.

Por tanto no es un tema que deba abordarse de forma evolutiva, dentro de los programas de formación, sino que estará sujeto a las modificaciones coyunturales del cambio de contenidos, necesitando más orientaciones los docentes que no conozcan la materia de enseñanza concreta.

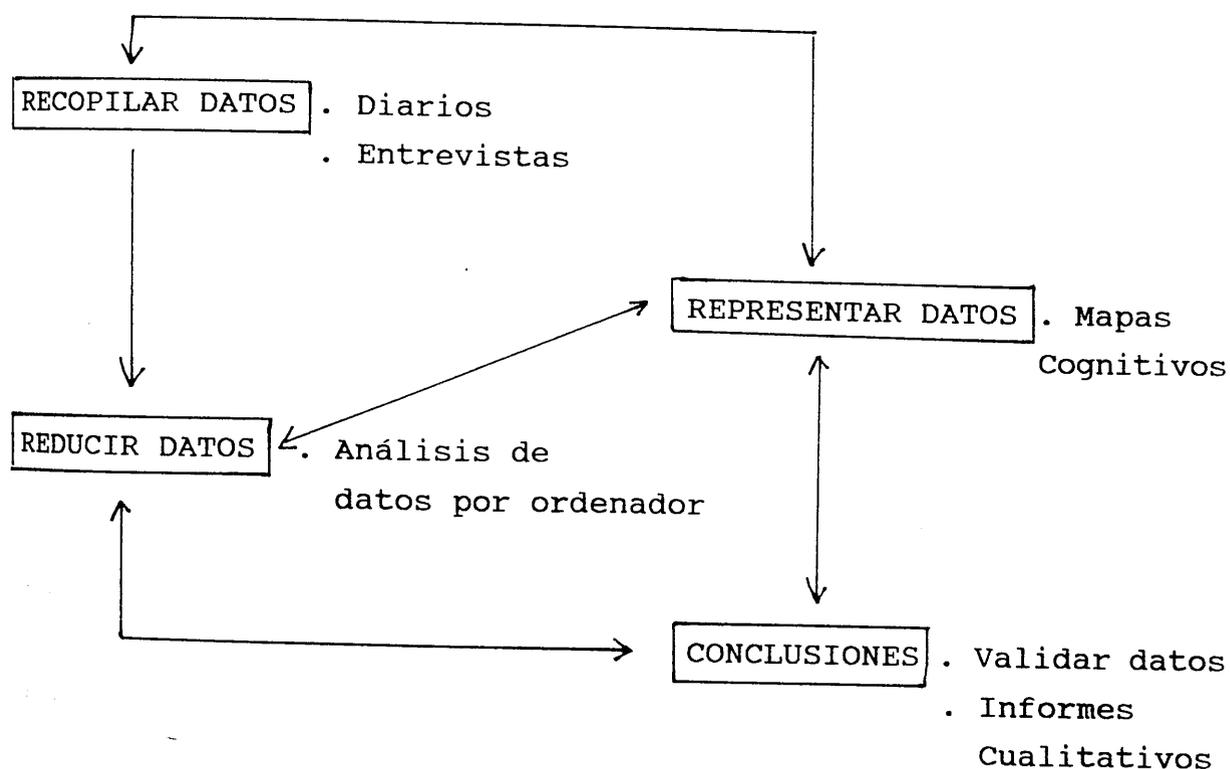
La planificación ha sido un tópico percibido siempre con

4.7 - ANÁLISIS DE LOS DATOS CUALITATIVOS

El análisis del pensamiento docente es el principal objetivo de la presente investigación. Pese a que la metodología utilizada ha sido mixta, hemos preferido decantarnos, en el análisis, hacia la parte más cualitativa, dada la riqueza de la información encontrada, especialmente del análisis de los diarios de los profesores.

El análisis cualitativo de los datos ha sido realizado siguiendo el esquema propuesto por Miles y Huberman (1984), el cual se presenta de forma lineal para su comprensión, y de forma interactiva, de acuerdo al procedimiento seguido.

ESQUEMA DEL ANÁLISIS DE CONTENIDO



(Miles y Huberman 1984)

tono negativo. La aparición, únicamente en momentos de dificultades con la materia, lleva al profesor a sentir malestar por la forma de planificar las sesiones. Ana y Andrés, que no tuvieron problemas con los contenidos, apenas valoraron este tema, y por supuesto su percepción fue neutra.

La subcategoría Planificación en general no es relevante para ninguno. La Temporalización desapareció como problema, ya en la fase anterior, tan solo los Contenidos tienen relevancia, en el caso ya referido de Lucía.

" En definitiva, y haciendo una valoración del contenido de expresión corporal que aquí finaliza, creo que se le podía haber sacado más jugo, trabajando más sobre el desarrollo de actividades motrices (más acorde con la E.F.) y no tan estáticas." (D1-3. 141-146)

También, aunque en menor medida, los Objetivos :

" Ahora no importa tanto las actividades motrices en sí como las actividades corporales utilizando el cuerpo para expresar ideas, conceptos o acciones" (D1-3. 46-49)

" La actividad motriz de los niños ha sido mínima y seguirá siéndolo mientras mantenga este contenido y estos objetivos expresivo-corporales, es decir, me interesa más la creatividad que el trabajo de cualquier cualidad física y debemos aprender bien esto para evitar cualquier error al juzgar una clase de este tipo" (D1-3. 69-76)

Dejando al margen el carácter coyuntural del desconocimiento de un contenido específico, la planificación no es una categoría de interés para los docentes de este estudio, especialmente cuando han alcanzado el período de madurez.

2-2.2 TAREA

La Tarea es una categoría que evoluciona positivamente en esta última fase. Se ha producido un aumento de la capacidad reflexiva de los sujetos, caracterizada por el predominio de las subcategorías más analíticas, sobre las descriptivas.

En las fases anteriores la frecuencia de referencias descriptivas era elevada. La Tarea en general era valorada por encima de otras subcategorías, a partir de la tercera fase se inicia un cambio de interés, predominando las subcategorías analíticas, especialmente la Estructuración, aunque la satisfacción no debe ser completa, porque todavía la Adecuación y la Individualización son temas poco valorados.

CATEGORIA TAREA - FASE 3

| | TAREA | ADAPTACION | ESTRUCTURACION | INDIVIDUALIZ |
|--------|-------|------------|----------------|--------------|
| LUCIA | 2.5 | 0 | 3.3 | 0 |
| ANA | 1.4 | 0.7 | 4.5 | 0.7 % |
| ROSA | 3.2 | 0 | 2.1 | 5.4 % |
| ANDRES | 2. | 0.4 | 2. | 0.4 % |

Los casos de Ana y Rosa son los más significativos para exponer las mejoras en la capacidad analítica.

Ana se interesa por hacer del deporte un contenido estructurado. Su capacidad para analizar la lógica interna de los deportes colectivos está muy desarrollada, siendo esta capacidad de análisis la que diferencia a un especialista de uno que no lo sea.

Ana se interesa por el análisis de las tareas, con lo que revisa continuamente las características de los ejercicios y situaciones didácticas, especialmente en el contenido Juegos Predeportivos, donde la existencia tanto de elementos perceptivos, decisionales, como de ejecución, ligados al

4.7.1 - ORGANIZACION DEL ANALISIS

El análisis de contenido ha sido realizado según el modelo de Bardín (1986).

I- Elección de documentos- Se han elegido los diarios de cuatro profesores, elaborados durante las tres fases del programa de formación, de acuerdo a las características reflejadas en las páginas 135-140.

II- Formulación de objetivos- Los objetivos del análisis de contenido se concretan del siguiente modo:

1-Analizar cómo mejora la autopercepción del profesor a lo largo de las tres fases del programa de formación.

2-Conocer qué tópicos de interés constituyen su "Conocimiento Práctico".

3-Descubrir las fuentes de preocupación o satisfacción de los profesores.

4-Comparar finalmente los datos obtenidos con la observación de la conducta docente, para valorar la eficacia del programa de formación.

III- Señalización de los índices e indicadores- Los índices (códigos) han sido las ideas claves, los tópicos de interés, los temas sobre los que versa el pensamiento de los profesores en formación, se concretan en el contenido de su "Conocimiento Práctico".

Los indicadores han sido la frecuencia de las ideas clave, y la frecuencia de las satisfacciones o preocupaciones. Se han registrado las valoraciones positivas (satisfacciones), o negativas (preocupaciones) que el sujeto ha desarrollado en cada fase.

desarrollo de la táctica individual, requiere de un cuidadoso análisis de la estructura interna de las situaciones pedagógicas propuestas.

" El feedback ha sido sobre todo acerca de la posibilidad de fintar tanto por parte del atacante con balón, como para desmarcarse, y acerca del pase táctico, más que sobre la técnica. Me interesa más que aprendan y se centren sobre todo en aspectos tácticos que le servirán prácticamente en todos los deportes, que no que se preocupen demasiado de ejecutar técnicas concretas de un modo cerrado." (D2-3. 40-48)

Rosa, pese a que en esta etapa tiene una experiencia no del todo positiva, sí muestra un interés por un aspecto difícil de lograr en la enseñanza, y es la individualización.

Rosa, dado el gran control que tiene sobre las condiciones del aula, se plantea la posibilidad de hacer más individualizada la enseñanza, para ello realiza una enseñanza por niveles en cada uno de los contenidos, siendo su resultado bastante positivo, aunque se interrumpe cuando le entra el agobio, por el trabajo externo que tiene que desarrollar.

" En Gimnasia deportiva aparecen tres niveles claros...El planteamiento a seguir es el siguiente, todos los alumnos realizarán el mismo calentamiento, y trabajarán por grupos de nivel. Hay una serie de ejercicios obligatorios y progresivos en dificultad. Cada alumno realiza los ejercicios que puede e intenta los siguientes..." (D3-3.19-36)

La realidad es que si Rosa hubiese estado centrada en la enseñanza hubiera desarrollado unos buenos niveles de individualización, siendo ésta una de la principales lagunas no conseguida por los docentes en el programa de formación.

En el trabajo recopilatorio de Veenman (1984), los docentes definen que la tercera causa de malestar docente es la dificultad para adecuar la enseñanza a los diferentes niveles, lo cual confirma que la situación en la que se desarrolla la enseñanza de la Educación Física en los centros escolares no es muy diferente a la de otras materias. La masificación y la ausencia de material adecuado para todos los alumnos, es la causa de que en esta asignatura los niveles de individualización sean tan

4.7.2 - CATEGORIAS DE LA INVESTIGACION

La clasificación de las ideas clave se ha realizado a partir de dos procesos:

1)- Elaboración de categorías ya definidas, basadas en fundamentos teóricos hipotéticos, proceso deductivo. (revisión de autores)

2)- Descubrimiento en los documentos de nuevas categorías de análisis y posterior reformulación y clasificación, proceso inductivo.

Dado el carácter exploratorio de la investigación nos hemos centrado en un proceso básicamente inductivo, Miles y Huberman, (1984), clasificando a posteriori los temas que encontramos en el texto. En el análisis no podemos olvidar las teorías implícitas de los investigadores, los cuales parten de su experiencia en el análisis de los autoinformes de los profesores en prácticas, en años anteriores.

En cuanto a los fundamentos teóricos hemos partido del modelo de Jordell (1987) sobre las dimensiones en la socialización del profesorado, y de los modelos de Shavelson (1973) y de Doyle (1985), sobre toma de decisiones.

La primera categorización se realizó en base a una lectura inicial de los documentos y a los modelos anteriormente mencionados.

La categorización definitiva fue elaborada por tres miembros del equipo de investigadores del grupo "Formación y actualización del Profesor - Entrenador deportivo", los cuales son responsables de las prácticas didácticas de los futuros Licenciados en Educación Física, entre los que se encuentra el investigador principal.

Una vez elaborado el sistema categorial definitivo procedimos a realizar un estudio piloto con treinta autoinformes

de profesores en formación, en su primer día de prácticas, buscando alcanzar la fiabilidad inter-codificador. El proceso de fiabilidad interna se realizó siguiendo las indicaciones de Goetz y LeCompte (1988) para investigaciones cualitativas, haciendo hincapié en la coincidencia en la composición y descripción de los acontecimientos, más que en la coincidencia de frecuencias. De este modo se contrastaron las definiciones operativas de cada categoría, y las codificaciones realizadas por cada uno de los investigadores, procediéndose a recodificar nuevamente el texto.

El registro final de la investigación ha sido realizado íntegramente por el investigador principal.

Para garantizar la credibilidad de los datos se realizó un nuevo proceso de fiabilidad interna, esta vez con los documentos utilizados en la investigación. Para ello los tres investigadores participantes codificaron una muestra representativa (120 líneas) de cada uno de los cuatro casos, al objeto de buscar las coincidencias de las interpretaciones. Siguiendo las recomendaciones de Goetz y LeCompte (1988), anteriormente aludidas, sobre fiabilidad interna de las codificaciones, se validó la codificación realizada.

La elaboración final de categorías, se realizó por el equipo de investigadores, anteriormente aludido, definiendo de forma operativa cada una de las categorías de análisis.

La lista final de categorías cualitativas se describe a continuación:

CATEGORIAS DE ANALISIS CUALITATIVO

1- ANALISIS TEMATICO

DIMENSION PERSONAL

- | | |
|---------------------------|-----|
| - Autoconcepto | AUT |
| - Concepción educativa | CED |
| - Experiencias docente | EXD |
| - Experiencia como alumno | EXA |
| - Valoración general | VAL |

bajos. Aun existiendo estrategias didácticas individualizadoras, se hace difícil ponerlas en práctica.

Se ha avanzado en la capacidad de análisis, especialmente en la subcategoría estructuración, pero poco en la adaptación y poco en la individualización.

El siguiente cuadro refleja la evolución de las subcategorías descriptivas (tarea en general), y las analíticas (estructuración, adaptación, individualización)

| SUBCATEGORIAS FASE | DESCRIPTIVAS | | | ANALITICAS | | |
|-----------------------|--------------|------------|-----|------------|------------|------------|
| | 1 | 2 | 3 | 1 | 2 | 3 |
| LUCIA | <u>6.3</u> | 6.2 | 2.5 | 1.5 | <u>7.9</u> | <u>3.3</u> |
| ANA | 1.7 | <u>3.8</u> | 1.4 | <u>2.9</u> | 2.8 | <u>5.9</u> |
| ROSA | <u>2.4</u> | <u>2.8</u> | 3.2 | 0.8 | 2.1 | <u>7.5</u> |
| ANDRES | 3.5 | 2.8 | 2 | <u>4.9</u> | <u>3.1</u> | <u>2.8</u> |

La evolución de los intereses docentes, confirman la mayor preocupación por la tarea, cada vez en términos más analíticos. El gráfico muestra cómo en la última fase el carácter descriptivo de la tarea se reduce considerablemente.

La estructura de la tarea es la subcategoría que más interés despierta, debido al mayor conocimiento del profesor, para poder analizar la estructura de las tareas motrices. Se revisan las progresiones, así como las diversas formas de enfocar el aprendizaje, orientándose el mismo hacia estrategias globales.

Lo más destacable es que en esta fase, y una vez superado el "choque con la realidad", la preparación técnica del docente de Educación Física, se materializa en una de las capacidades más específicas, la de analizar la tarea motriz.

2-2.3 INTERVENCION DIDACTICA

Dentro de los tópicos más directamente relacionados con la enseñanza se encuentra la Intervención Didáctica.

En los programas de formación dos subcategorías tienen especial interés en su desarrollo.

La Información inicial, tan importante en la fase primera, es poco relevante al final del programa de formación.

La inseguridad docente y la falta de control de los profesores, propias de la toma de contacto, deja de ser un problema en esta fase. La mejora ya apuntada en la fase segunda se mantiene todavía, confirmando que en los programas de formación es muy importante ayudar inicialmente a los profesores, dado que tienen problemas en tres aspectos:

- dificultad para controlar la atención del grupo durante las explicaciones.

- inseguridad en las situaciones que requieren explicación de la tarea, dado que aprecian el desinterés de los alumnos.

- dificultad para adecuar el mensaje docente al repertorio conceptual de sus alumnos.

La intervención del supervisor en la segunda fase estuvo orientada a paliar estas deficiencias, observándose como tras su actuación, desaparecieron los problemas.

En esta fase decrece considerablemente el interés por este tópico, dado que ya no constituye motivo de preocupación docente.

DIMENSION AULA

| | | |
|-----------------------------|--------------------------|-----|
| PLANIFICACION | - Planificación gen. | PLA |
| | - Objetivos | OBJ |
| | - Contenidos | CON |
| | - Temporalización | TEM |
| TAREAS DE APRENDIZAJE | - Tareas Generales | TAR |
| | - Adecuación a alumnos | ADA |
| | - Estructura de la tarea | ETR |
| | - Individualización | IND |
| | - Modificaciones tarea | MOD |
| INTERVENCION DIDACTICA | - Instrucciones I.I. | INF |
| | - Feddback | FED |
| | - Posición y Evolución P | POS |
| | - Estilo de Enseñanza | EST |
| ORGANIZACION | - Organización gen. | ORG |
| | - Agrupamientos | AGR |
| | - Material | MAT |
| | - Espacio | ESP |
| CONTROL- GESTION DE AULA | - Control en general | CGA |
| | - Control de actividad | COT |
| | - Normas - Disciplina | DIS |
| | - Conductas disruptivas | CTA |
| | - Imprevistos | IMP |
| MOTIVACION | - Interés por la Tarea | INT |
| | - Planteamiento trabajo | PTA |
| | - Refuerzos | REF |
| NIVEL DE PARTICIPACION | - Participación gen. | PAR |
| | - Relación A-Tarea | ATA |
| | - Aprov. del Tiempo | APT |
| CLIMA DEL AULA | - Clima en general | CLI |
| | - Actitud del profesor | ACP |
| | - Personalización | PER |
| | - Cooperación | COO |
| | - Autonomía | ATO |
| | - Comunicación alumnos | COM |
| ALUMNO | - Alumno en general | ALU |
| | - Aprendizaje del alumno | APR |
| | - Propuesta de alumnos | PRO |
| | | |
| EVALUACION | - Evaluación inicial | EVI |
| | - Evaluación formativa | EVF |
| | - Calificación | CAL |

SUBCATEGORIA INFORMACION INICIAL

| | FASE 1 | FASE 2 | FASE 3 |
|--------|--------|--------|--------|
| LUCIA | 1. | 2.2 | 0.8 % |
| ANA | 6.6 | 2.8 | 2.4 % |
| ROSA | 0.8 | 2.1 | 0 |
| ANDRES | 4.9 | 3.8 | 3.2 % |

La subcategoría Feedback confirma las expectativas despertadas en la fase anterior.

El mayor control sobre la enseñanza, crea una inquietud por el aprendizaje que se ve materializada en un aumento del interés por corregir, y una mejora en las condiciones del aula para impartir el feedback. Los datos comparativos de las tres fases así lo demuestran.

SUBCATEGORIA FEEDBACK

| | FASE 1 | FASE 2 | FASE 3 |
|--------|--------|--------|--------|
| LUCIA | 0.5 | 1.7 | 5.8 % |
| ANA | 3.8 | 5.3 | 7.3 % |
| ROSA | 0.4 | 0.4 | 0 |
| ANDRES | 0.3 | 3.2 | 3.6 % |

Se produce un cambio en las creencias entorno al feedback, asumiéndose la relación entre feedback y aprendizaje, a la vez que un cambio en la conducta docente. El mayor control del aula, permite al profesor liberarse de la función de vigilancia, al alumno actuar con mayor autonomía, y como consecuencia, que el docente pueda dedicarse a corregir las ejecuciones de forma individual y específica.

Este hecho es recogido por los diarios de los profesores, especialmente Ana y Lucía.

DIMENSION INSTITUCIONAL

| | | |
|-------------------------|--------------------------|-----|
| CENTRO DE ENSEÑANZA | - Compañeros | COP |
| | - Tutor | TUT |
| | - Contexto aula | CTX |
| | - Dirección | DIR |
| CENTRO FORMACION (INEF) | - Supervisor | SUP |
| | - Contexto investigación | INV |
| | - Prácticas de enseñanza | PRA |

2- ANALISIS DE LA AUTOPERCEPCION

| | | |
|---------------------|------------------|-----|
| PERCEPCION POSITIVA | - Satisfacciones | SAT |
| PERCEPCION NEGATIVA | - Preocupaciones | PRE |

Ana se muestra contenta por este tema, siendo el principal motivo de interés y satisfacción, durante esta tercera fase. percibe éxito en el feedback, cuando este es numeroso, individual y específico.

" Los feedback, al estar todos tan centrados en las actividades, han sido muy numerosos y muy específicos. La especificidad se ha debido al tipo de tarea, muy técnica, por lo que había puntos claros que matizar en las ejecuciones, mediante feedback" (D2-3. 436-441)

" Gracias a la sesión motivante y controlada, los feedbacks han podido ser muy numerosos y bastante específicos. Es una gran ventaja saber el nombre de la mayoría, porque resulta muy útil para dar feedbacks individualizados" (D2-3. 538-543)

Lucía experimenta un cambio de interés enorme hacia el feedback, el cual aparece reflejado tanto en su diario, como en la entrevista final.

"Respecto al feedback creo que ha sido muy positivo, máxime cuando lo comparamos con anteriores sesiones. Pienso que ello es debido a la gran cantidad de aspectos técnicos que abarca este contenido, fáciles de apreciar y corregir o modificar." (D1-3. 163-169)

" El Feedback es muy importante, siempre que puedo, y se necesita, lo intento dar...el niño sabe que estás encima de él. (E1- 3)

No debemos terminar el análisis de la categoría intervención didáctica, sin comentar que en el caso de Rosa, y debido al deterioro de las condiciones de la enseñanza, durante la última fase, no aparece en los diarios, ni una sola referencia a este tópico.

La evolución del tópico feedback, en el resto de los docentes, se ve ratificada por la mejora, también, en las variables conductuales feedback total y feedback correcto, confirmando, una vez más, la relación entre pensamiento y conducta.

Globalmente la intervención didáctica es una categoría interesante en los programas de formación, pues hace referencia a la técnica de enseñanza del profesor, destacando que en la

ORDENACION ALFABETICA DE LAS CATEGORIAS

ACP - Actitud del profesor
ADA - Adecuación a los alumnos
AGR - Agrupamientos
ALU - Alumno
APR - Aprendizaje del alumno
APT - Aprovechamiento del tiempo
ATA - Relación alumno-tarea
ATO - Autonomía del alumno
AUT - Autoconcepto
CAL - Calificación
CED - Concepción Educativa
CGA - Control en general
CLI - Clima en general
COM - Comunicación entre los alumnos
CON - Contenidos
COO - Cooperación
COP - Profesores compañeros
COT - Control de la actividad
CTA - Conductas disruptivas
CTX - contexto aula
DIR - Dirección del centro
DIS - Disciplina
ESP - Espacio
EST - Estilo de enseñanza
ETR - Estructura de la tarea
EVI - Evaluación inicial
EVF - Evaluación formativa
EXA - Experiencia como alumno
EXD - Experiencia como docente
FED - Feedback
IMP - Imprevistos
IND - Individualización de la tarea
INF - Información inicial
INT - Interés por la tarea
INV - Contexto de la investigación
MAT - Material
MOD - Modificaciones de la tarea
OBJ - Objetivos
ORG - Organización en general
PAR - Participación en general
PER - Personalización
PLA - Planificación en general
POS - Posición y evolución del profesor
PRA - Prácticas de enseñanza
PRE - Preocupaciones
PRO - Propuesta de alumnos
PTA - Planteamiento del trabajo
REF - Refuerzos
SAT - Satisfacciones
SUP - Supervisor
TAR - Tareas generales
TEM - Temporalización
TUT - Tutor del centro
VAL - Valoración general

primera fase predomina el interés por la información inicial, y al final en la última fase es prioritario el tópico feedback.

2-2.4 ORGANIZACION

La Organización de la clase, es junto al control del grupo, uno de los temas que más preocupa a los profesores, especialmente en la fase de toma de contacto.

La complejidad de las interacciones, la dificultad para hacer evolucionar al grupo por el espacio con fluidez, la gran cantidad de material que se utiliza, y el carácter abierto de la instalación, en la que se desarrolla la asignatura de Educación Física, justifican la dedicación intensa a este tópico en los programas de formación de profesores de Educación Física.

El "choque con la realidad" presenta un alto interés y una alta preocupación por las cuestiones organizativas. La maduración propia de las etapas finales, parece prever que al final no será tan importante.

Los datos del presente estudio confirman un retroceso en el interés por este tema, aunque resulta significativo que Lucía y Ana crean que este tópico es importante.

En primer lugar Lucía cree que la organización debe ser una variable para definir la eficacia de la clase. Piensa que esta organización debe permitir al alumno realizar las tareas encomendadas de la forma más ordenada posible, renunciando a potenciar la autonomía discente, porque lleva implícita mayor desorden.

" Personalmente no he salido muy contenta de la clase, creo que el motivo podría radicar en el tipo de organización propuesto, por equipos, quizás excesivamente independiente, que ha dado como resultado la no participación de algunos alumnos, respaldados en sus equipos" (D1-3. 130-136)

"Trabajando el balonmano, mantuve una misma organización desde el principio hasta el final de la sesión, con ello conseguí que los niños sólo estuvieran atentos al cambio de actividad y no tanto a las posibles variantes en cuanto a la organización. (D1-3. 226-230)

DEFINICION OPERATIVA DE LAS CATEGORIAS DE ANALISIS TEMATICO

I- DIMENSION PERSONAL - Las categorías incluidas en esta dimensión hacen referencia a las inquietudes, experiencias, preocupaciones, creencias, etc... relativas a la implicación del docente como persona, en la enseñanza.

-AUTOCONCEPTO- Aparece en el texto cuando el profesor habla de si mismo. Son comentarios en los que el sujeto comenta aspectos sobre cómo es él como profesor.

"Soy un poco paternalista con los chicos"

-CONCEPCION EDUCATIVA- Son el conjunto de creencias, ideas, juicios, que tiene el profesor en torno a la Educación y a la enseñanza, su visión general. Su posicionamiento epistemológico e ideológico.

"Creo que la enseñanza debería ser más participativa y democrática"

-EXPERIENCIA DOCENTE- Incluye las descripciones de los profesores sobre su nivel de experiencia como entrenadores, profesores, monitores, etc... relacionadas con la actividad física y el deporte.

"Cuando llevaba el equipo de baloncesto de Armilla no tenía problemas de control con los alumnos"

-EXPERIENCIA COMO ALUMNO- Son declaraciones en las cuales los profesores recuerdan sus experiencias como estudiantes, tanto en lo que representaron modelos positivos como negativos.

"En mi época el profesor no nos explicaba nada sobre cómo teníamos que realizar el calentamiento"

-VALORACION GENERAL- Es la referencia a juicios valorativos sobre la actuación del profesor, en relación al

Como puede observarse, la organización afecta a su estilo docente, marcadamente tradicional, en donde el papel del alumno era el de ejecutar las tareas propuestas, lo cual le ha impedido avanzar en categorías de mayor interés para una educación emancipatoria de los alumnos.

El caso de Ana es totalmente diferente. Su interés explícito por este tema se debe a lo contrario, es decir a la utilización de un estilo de enseñanza favorecedor de la autonomía y emancipación del alumno, lo cual la lleva a vigilar los aspectos organizativos, para que esta autonomía en el trabajo sea aprovechada con eficacia.

"Pude darme cuenta de que tiene que ser todo un proceso progresivo el de la autonomía y la complejidad organizativa. Desde primero de carrera se no está diciendo que es muy importante la progresividad. Según esto lo que he hecho ha sido comenzar con situaciones de una gran dependencia y organización muy baja (parejas totalmente condicionadas por las instrucciones del profesor), y una vez que iban siendo asimiladas, ir incrementando de forma muy lenta y progresiva su complejidad y nivel de autonomía." (D2-3. 75-91)

El análisis global de esta categoría está marcado por dos hechos:

1- La categoría Organización ha bajado el interés con respecto a las fases anteriores, excepto en el caso de Lucía y de Ana.

2- Lucía y Ana tratan el problema organizativo en términos generales, es decir que las subcategorías, agrupamiento, material y espacio tienen una valoración baja, para ellas y para el resto de los docentes, lo cual confirma el desinterés por las cuestiones organizativas.

análisis general de la sesión.

"El primer día no me ha ido del todo mal"

II- DIMENSION AULA - Las categorías de esta dimensión incluyen las referencias a situaciones preactivas, interactivas y postactivas, que constituyen el núcleo de decisiones que toma el profesor en torno al proceso de enseñanza-aprendizaje.

1- PLANIFICACION - Se refiere a todas aquellas informaciones o decisiones preactivas, previas a la realización de la clase. Son previsiones o informaciones que realiza el profesor antes del inicio de la sesión.

- PLANIFICACION EN GENERAL- Se incluye cuando en el texto aparece una referencia general a las decisiones preactivas.

"La programación que he realizado es muy ambiciosa"

- OBJETIVOS - Hace mención a las intenciones educativas que se desean lograr en la sesión, unidad didáctica o programación anual. Se indica lo que se pretende alcanzar, ya sean comportamientos, actitudes o conocimientos.

"Mi intención era que aprendieran la voltereta lateral"

- CONTENIDOS - Se hace referencia a la materia propia de la sesión, unidad didáctica o programación anual.

"La materia de enseñanza de esta unidad didáctica será baloncesto"

- TEMPORALIZACION - Son comentarios relativos a la distribución temporal de la materia, en los ajustes con lo

| SUBCATEGORIAS | ORGANIZACION GENERAL | | | OTRAS SUBCATEGORIAS ORGANIZATIVAS | | |
|---------------|----------------------|-----|-----|-----------------------------------|-----|-----|
| | FASE | 1 | 2 | 3 | 1 | 2 |
| LUCIA | 8.8 | 8.4 | 7.4 | 2.5 | 3.9 | 2.4 |
| ANA | 6.4 | 6.6 | 5.2 | 4.4 | 5.3 | 2.4 |
| ROSA | 10.8 | 3.5 | 1.1 | 3.6 | 0 | 3.2 |
| ANDRES | 9.3 | 6. | 0 | 5.1 | 3.2 | 1.2 |

El resumen final debe dejar claro que este t3pico es menos interesante en el per3iodo de maduraci3n, y lo que es m3s importante que no constituye motivo de preocupaci3n sobre ninguna de las subcategor3as concretas, permaneciendo tan solo un inter3s general organizativo, relacionado con el estilo de enseanza.

2-2.5 CONTROL - GESTION DE AULA

La categor3a Control refleja con claridad la evoluci3n del pensamiento docente, desde la toma de contacto, y el "choque con la realidad" hasta la etapa de maduraci3n.

En cada una de las tres fases se aprecia un descenso en el inter3s por los temas relativos al control en el aula, y esto es as3 porque el docente ha sido superando los problemas iniciales de inseguridad, falta de previsi3n organizativa, conflictos ideol3gicos, etc... llegando a alcanzar un estilo docente equilibrado, en donde las situaciones de control y disciplina, no entren en conflicto con el clima de relaciones afectivas con los alumnos.

En el estudio que tratamos, los profesores se han acercado a ese equilibrio necesario para conseguir ser eficaz en el aula, sin implantar un estilo autoritario. La disminuci3n de las percepciones negativas son reflejo de esta realidad.

previsto o en el análisis de la sesión.

"Me resultó difícil ajustar la duración de cada tarea al tiempo previsto"

2- TAREAS DE APRENDIZAJE - Cualquier observación del profesor sobre el análisis de las tareas realizadas en la sesión.

- TAREAS GENERALES - Comentarios descriptivos que el profesor realiza acerca de las actividades realizadas en la sesión.

"La clase ha sido dedicada al toque de dedos"

- ADECUACION A LOS ALUMNOS - Adaptación de las tareas de enseñanza, al nivel del grupo y a sus intereses.

"La parte teórica ha sido demasiado extensa, y con conceptos destinados a alumnos de un nivel superior"

- ESTRUCTURA DE LA TAREA - Comentarios relativos al análisis de la tarea, en cuanto a su complejidad, progresión, elementos que la constituyen.

"La progresión planteada creo que ha sido correcta"

- INDIVIDUALIZACION - Forma de plantear la clase con la finalidad de posibilitar la participación de cada alumno dentro de su propio nivel de aprendizaje.

"Durante la sesión traté de que todos trabajasen según sus posibilidades"

- MODIFICACIONES DE LA TAREA - Hace referencia a las decisiones interactivas que toma el profesor durante la sesión para cambiar el desarrollo de una tarea planificada.

"Tuve que cambiar el segundo ejercicio debido a su complejidad"

3- INTERVENCION DIDACTICA - Se menciona la forma o manera en que actúa el profesor durante el desarrollo de la clase.

- INSTRUCCIONES - INFORMACION INICIAL - Se indica la forma de comunicar la información previa a la tarea, sus condiciones y su organización.

"Creo que las explicaciones no fueron suficientemente claras"

- FEEDBACK - Se señala la forma de dar correcciones a los alumnos sobre la ejecución y el resultado de las tareas realizadas.

"En esta clase he corregido con mucha frecuencia"

- POSICION Y EVOLUCION DEL PROFESOR - Son comentarios relativos al lugar que ocupa el profesor en el aula, tanto en las explicaciones iniciales como durante las correcciones.

"A la hora de dar feedback evolucioné de forma rotativa por la sala"

- ESTILO DE ENSEÑANZA - Incluye la mención explícita a las modalidades generales de realizar la enseñanza.

"Creo que la enseñanza recíproca facilita una mayor autonomía en el aprendizaje"

CATEGORIA CONTROL

| | FASE 1 | | FASE 2 | | FASE 3 | |
|----------------|--------|----|--------|----|--------|----|
| | N | % | N | % | N | % |
| PREOCUPACIONES | 24 | 71 | 14 | 47 | 5 | 38 |
| SATISFACCIONES | 10 | 29 | 16 | 53 | 8 | 62 |

Lucía, consiguió desde el principio, un control adecuado de la clase. Su gran preocupación por la organización del aula, le ha llevado a la utilización de un estilo docente muy tradicional, donde el papel del alumno era poco activo, con lo que las situaciones de descontrol no eran posibles. Las características del grupo hicieron factible que la disciplina no fuera un problema, en ninguna de las tres fases.

Ana se ha enfrentado durante este estudio a una experiencia personal muy gratificante para ella. En el primer período tuvo grandes problemas de control, ocasionados por tener una concepción educativa muy idealista, lo cual le llevaba a confiar excesivamente en los alumnos, sin llegar a imponer el control sobre las normas.

Esta situación generaba un clima de aula no orientado a la tarea, con pérdida de fluidez y eficacia en la clase.

La segunda fase representó la confirmación de la necesidad de recuperar el control sobre las normas de funcionamiento, implantando rutinas organizativas, y asumiendo el control disciplinario. La realidad es que Ana nunca fue consciente del problema, hasta el inicio del programa de formación.

" En cuanto al balance general, primero tuve que hacerme consciente de que era un problema, eso fue lo primero, pero todavía no...A partir de ahí empecé a plantear soluciones y cuando empecé a hacer estrategias, o como lo quieras llamar, de una forma más sistematizada, es decir, voy a hacer esto, a partir de ahí empecé a comprobar que funcionaba, y me dio seguridad."
(E2-4)

La tercera fase se caracterizó por una situación muy gratificante para Ana, ya que pudo confirmar la mejora en el

4- ORGANIZACION - Es la forma de disponer y preparar al conjunto de alumnos, así como el material necesario para la realización de la práctica.

- ORGANIZACION EN GENERAL- Se incluye cuando en el texto aparece una referencia general al modo de organizar la clase.

"La organización mejoró con relación al día anterior"

- AGRUPAMIENTO DE LOS ALUMNOS - Se refiere a los criterios y estrategias utilizados por el profesor para reunir a los alumnos para la realización de una tarea concreta.

"Los grupos se formaron por afinidad, lo cual facilitó la interacción"

- UTILIZACION DEL MATERIAL - Modo de emplear los instrumentos y aparatos requeridos en el desarrollo de la clase.

"Tuve que explicar en la pizarra la forma de colocar el material"

- APROVECHAMIENTO DEL ESPACIO - Hace referencia al modo de emplear el espacio de trabajo.

"Los alumnos estaban demasiado juntos y se estorbaban"

5- CONTROL - GESTION DE AULA - Son las estrategias de dirección de la clase y dominio de las contingencias que afectan al desarrollo de la sesión, con el objeto de poder cumplir lo establecido por el profesor.

control de las otras variables del aula. Las manifestaciones de su pensamiento, mostraban que era más estable, y con relación al control estaba muy segura del cambio de rumbo que había experimentado, aunque todavía permanecía un temor a perder el nivel de control conseguido.

"Creo que más que a los alumnos, me ha influido a mí, que me ha puesto algo más nerviosa y preocupada porque pudiera surgir algo de descontrol, pero no ha ocurrido nada." (D2-3. 303-307)

"Ya he comprobado por propia experiencia que si trato de avanzar un poco más rápido, sin que algún aspecto esté totalmente asimilado, se produce un fuerte retroceso, sobre todo en cuanto al control y organización." (D2-3. 35-39)

Esta amenaza continua que pesa sobre el pensamiento de Ana, se fue desvaneciendo cuando los logros empezaron a ser abundantes.

"Los problemas de control han dejado de ser el centro de mis preocupaciones respecto a las prácticas. No quiero bajar la guardia, pero realmente ya me veo muy liberada de ellos en cada sesión, tanto los niños como yo, creo que hemos llegado a un punto en que tenemos más o menos claro nuestras funciones y papel en clase. Esto no es tan malo como creía al principio." (D2-3. 238-246)

Andrés experimentó una enorme ganancia en esta categoría, especialmente en lo relativo a la disciplina en el aula, y las conductas disruptivas.

Una diferencia importante en relación al control en el aula, entre la enseñanza en el nivel de Primaria y en el de Secundaria, es que el control con los niños pequeños depende más de la utilización eficaz de las rutinas organizativas, en cambio con los alumnos adolescentes, depende el éxito, más del control de la disciplina y las decisiones tomadas para erradicar las conductas disruptivas. Así ocurrió con Andrés.

En la primera fase Andrés se encontró con muchos problemas de disciplina, derivados de la falta de conciencia de los alumnos de la importancia de la asignatura, y del carácter sistemático de la misma. Las subcategorías Disciplina y Conductas disruptivas

tuvieron una alta valoración. En la segunda fase los problemas disminuyeron tras el cambio de actitud del profesor, pero aún permanecía un alto grado de insatisfacción, por la necesidad del control disciplinario. En la tercera fase Andrés ha podido vivir una experiencia más positiva con sus alumnos, los cuales acostumbrados a una dinámica más orientada a la tarea, se han visto forzados a trabajar con dedicación. Pese a que ha sido necesario utilizar en algún momento el recurso de la calificación como instrumento de control, se han olvidado las situaciones conflictivas de anteriores etapas caracterizadas por continuos enfrentamientos entre profesor y alumnos.

Globalmente esta categoría ha ido perdiendo interés para los docentes, lo cual confirma las características expuestas por Vonk (1983) sobre la etapa de maduración. Se ha pasado de ser el control la causa de mayor preocupación docente, a ser un tema poco valorado por todos ellos. Los datos reflejan esta evolución.

CATEGORIA CONTROL - GESTION DE AULA

| | FASE 1 | FASE 2 | FASE 3 |
|--------|--------|--------|--------|
| LUCIA | 5.9 | 1.7 | 3.3 % |
| ANA | 14.8 | 15.6 | 7.2 % |
| ROSA | 3.6 | 2.8 | 3.2 % |
| ANDRES | 17.4 | 9.8 | 4.8 % |

2-2.6 MOTIVACION

La Motivación es un tema que permanece constante durante todo el proceso, no pueden establecerse diferencias significativas entre cada una de las fases. Unicamente pequeños matices concretados en los siguientes hechos:

- CONTROL EN GENERAL - Se incluye cuando en el texto aparece una referencia general al modo de controlar al grupo.

"Me costó mucho trabajo controlar a los alumnos en esta sesión"

- CONTROL DE LA ACTIVIDAD - Verificación del cumplimiento de la actividad prevista para todos los alumnos.

"Hubo un grupo de alumnos que aprovecharon cualquier contingencia para no realizar las repeticiones establecidas"

- NORMAS - DISCIPLINA - Referencia a las normas de funcionamiento en el aula, que rigen la interacción entre sus componentes.

"Cuando cambiamos de tarea me cuesta hacerles ver a los alumnos la necesidad de mantener silencio"

- CONDUCTAS DISRUPTIVAS - Hace referencia a los comportamientos de los alumnos durante la clase, que interfieren y distorsionan el correcto funcionamiento de la sesión.

"Durante la ejecución del equilibrio de brazos, tuve que sentar a Luis por haber empujado a su compañero"

- IMPREVISTOS - Son las reacciones del profesor a situaciones no previstas en el funcionamiento de la clase.

"Tuve que parar y cortar la clase para atender a un alumno que se había lesionado"

6- MOTIVACION- Recoge los comentarios relativos al interés por las tareas, tanto en cuanto a la motivación intrínseca de los alumnos, como a la motivación extrínseca que debe provocar el profesor.

- En la primera fase la preocupación del docente por la motivación, es expresada antes del inicio de las prácticas, y tiene su reflejo durante la primera etapa en el predominio del interés por el planteamiento de las tareas. Podría decirse que los docentes, conscientes de la importancia de la motivación para la consecución de aprendizajes, se preocupan más por provocar desde fuera esta motivación.

- En la segunda fase, comienzan a percibir los logros, llegando a expresar su satisfacción por el interés intrínseco de los alumnos por las tareas. En esta fase es menos necesario provocar la motivación desde fuera, no cuidando tanto el planteamiento de las tareas, puesto que la ganancia en control, y el establecimiento de un clima más positivo, permite al alumno sentirse mejor en el aula, y por tanto mostrar mayor interés y motivación.

- En la tercera fase el interés de los alumnos no es problemático, pues se convierte en un elemento natural del proceso de enseñanza, percibiéndolo el profesor, más que como un logro personal, como una de las condiciones de la tarea, con lo que deja de tener interés docente.

La evolución de las subcategorías Interés de los alumnos (motivación interna), y Planteamiento de las tareas (Motivación externa), reflejan estas pequeñas diferencias.

En este fase siguen apareciendo referencias satisfactorias a la motivación en el aula, aunque en menor medida que en fases anteriores, por el carácter, ya aludido, de naturalidad en el aprendizaje. Los docentes de Educación Física han asumido que la motivación es un requisito básico para el aprendizaje, y que debe estar presente en todas las sesiones.

Los niveles de satisfacción aparecen reflejados en las referencias de los diarios.

"Creo que ha sido una clase motivante por varias razones: se utilizan móviles, se juega con compañeros, y contra adversarios." (D1-3. 159-162)

- INTERES TAREA - Define las impresiones del profesor sobre el grado de satisfacción alcanzado en el grupo, y el deseo de los alumnos por participar en las tareas.

"Los alumnos se divirtieron y mostraron mucho interés"

- PLANTEAMIENTO DEL TRABAJO - El grado de aceptación en la forma de presentar y plantear las tareas.

"Creo que la introducción de un juego al principio del calentamiento contribuyó a que el alumno estuviese más motivado"

- UTILIZACION DE REFUERZOS - Hace referencia a la actuación del profesor para tratar de elevar el nivel de activación de los alumnos para la realización de la tarea.

"He tenido que animar la competición para que la actividad fuera realizada"

7- NIVEL DE PARTICIPACION - Se señalan los niveles de implicación de los alumnos en las tareas.

- PARTICIPACION EN GENERAL - Se incluye cuando en el texto aparece una referencia general al nivel de participación del grupo.

"A pesar del frío la participación ha sido correcta"

- RELACION ALUMNO-TAREA - ratio con relación al material, ó a la organización general, referida a la posibilidad de participación motriz.

"El número de alumnos por grupo era excesivo, dada la escasez de material utilizado "

" La motivación ha sido muy alta para los alumnos, por lo que han estado muy motivados en la actividad y me atrevería a decir que todas las comunicaciones e interacciones que han tenido entre ellos han estado centradas en la tarea... Cada vez comprenden mejor conceptos generales de deportes de equipo como ocupación de espacios, fintas, oposición activa, progresión a portería... En general, la comprensión y el desarrollo son muy buenos, ¡ me sorprenden ! (D2--3. 199-216)

Esta categoría refleja globalmente altos niveles de satisfacción, durante todas las etapas, y es uno de los temas que más gratifican a los docentes de Educación Física.

CATEGORIA MOTIVACION

| | FASE 1 | | FASE 2 | | FASE 3 | |
|----------------|--------|----|--------|----|--------|-----|
| | N | % | N | % | N | % |
| PREOCUPACIONES | 6 | 40 | 4 | 44 | 0 | - |
| SATISFACCIONES | 9 | 60 | 5 | 56 | 4 | 100 |

2-2.7 PARTICIPACION

La Participación, al igual que ocurría en la fase anterior, aparece muy ligada a la motivación. Ambas son dos caras de una misma moneda, la satisfacción de los alumnos por la práctica de la Educación física.

La participación en términos generales, no experimenta diferencias significativas entre fases, siempre está presente en el pensamiento de los profesores, aunque nunca como tema preocupante. La participación pasa de ser un objetivo, un anelo, a una realidad cotidiana, una condición natural de la práctica motriz. La evolución del grado de interés temático no refleja diferencias significativas, aunque si lo refleja la evolución del

- APROVECHAMIENTO DEL TIEMPO - Tiempo en que el alumno está implicado en la realización de tareas motrices.

"Los alumnos estuvieron mucho tiempo esperando que les tocara su turno para realizar la entrada a canasta"

8- CLIMA DEL AULA- Esta categoría incluye las atribuciones del profesor en relación al sistema de interacciones que se dan en la clase entre profesor y alumnos, y de éstos entre sí. Son igualmente el conjunto de actitudes que se generan dentro del aula entre sus protagonistas, y que marcan un estilo de relación humana.

- CLIMA EN GENERAL - Se incluye cuando en el texto aparece una referencia general a las interacciones sociales en el aula.

"El ambiente que hoy se ha vivido en clase ha sido excepcional"

- ACTITUD DEL PROFESOR- Define la percepción que manifiesta el docente en relación a su disposición a la interacción con el grupo, y la descripción del modo de interactuar con los alumnos.

"Creo que me he mostrado excesivamente distante y alejado del grupo"

- PERSONALIZACION- Establece el nivel de atención individual del profesor al alumno, por cuestiones ajenas al contenido de la tarea. Muestra el interés del profesor por los problemas personales de los alumnos derivados de la dinámica de relación en el aula.

"Estoy contento porque he observado que Luis está más

tipo de percepción.

CATEGORIA PARTICIPACION

| | FASE 1 | | FASE 2 | | FASE 3 | |
|----------------|--------|----|--------|----|--------|----|
| | N | % | N | % | N | % |
| PREOCUPACIONES | 8 | 42 | 3 | 19 | 1 | 8 |
| SATISFACCIONES | 11 | 58 | 13 | 81 | 12 | 92 |

Se puede apreciar como la evolución es continua, hasta conseguir que un alto porcentaje de las referencias sean positivas, y por tanto gratificantes para el profesor.

En relación a las subcategorías, es el Aprovechamiento del tiempo de práctica el que produce mejores resultados, y mayores niveles de satisfacción.

Todos los docentes han ganado en control y organización del aula, y por tanto se muestran más eficaces en el aula, consiguiendo valores de participación mejores, tanto cuantitativamente como expresan los datos de tiempo útil, como cuantitativamente, en relación a la satisfacción por esta categoría.

Las referencias al tiempo útil de práctica son muy frecuentes en los diarios.

"Lástima que no me hayan grabado esta clase, creo que todo ha estado bastante bien, en especial el tiempo útil" (D1-2. 343-346)

"Ha ocurrido lo que ya viene siendo habitual: la buena comprensión de las actividades, unida a la motivación que supone la pelota, da como resultado un tiempo útil muy alto" D2-3. 10-13)

"En esta clase han cogido la dinámica correcta de funcionamiento..., el tiempo útil de clase es muy elevado" (D4-3. 163-168)

"Desde el punto de vista didáctico creo que ha sido una sesión muy bien planteada, con un tiempo útil muy elevado" (D4-3. 225-227)

integrado en el grupo, después de la reunión que tuvimos el Martes pasado"

- COOPERACION- Recoge los comentarios del profesor referentes al tipo de relación en el aula, en cuanto al grado de colaboración y solidaridad que existe entre los alumnos.

"En esta clase es difícil que los alumnos se den cuenta de la necesidad de actuar de forma colaborativa."

- AUTONOMIA- Esta categoría refleja la capacidad del grupo, o de un alumno en concreto, para actuar por si mismo.

"Creo que la próxima clase debo dejar más iniciativa al grupo para que pueda trabajar por su cuenta, están todos demasiado pendientes de mi ejecución"

- COMUNICACION ENTRE LOS ALUMNOS- Esta categoría trata de analizar el tipo de relaciones afectivas entre los miembros del grupo.

"Llevo observando varios días que no hay posibilidad de que las parejas sean mixtas. Se forman dos grupos muy diferenciados por sexos"

9- ALUMNO - Son referencias al trabajo del alumno, sus aprendizajes, preocupaciones etc..., donde el docente manifiesta un interés especial.

- ALUMNO EN GENERAL - se incluye cuando en el texto aparece un referencia general al alumno, sus características, o a alguno de sus problemas no incluidos en la lista de categorías.

"Los alumnos de esta clase son muy diferentes a los del curso pasado"

- APRENDIZAJE DEL ALUMNO- Son consideraciones del docente a cerca de la consecución de logros motrices o adquisición de conocimientos.

"Es prioritario este año conseguir el dominio del tiro en carrera"

- PROPUESTA DE ALUMNOS- Son referencias en torno a la participación de los alumnos en el diseño de actividades de aprendizaje.

"Les pedí a los alumnos que trajeran cinco ejercicios para el próximo día"

10- EVALUACION- Refleja todas las actividades del profesor que implican una recogida de información y un juicio posterior valorativo de lo que ocurre a lo largo del proceso educativo.

- EVALUACION INICIAL- Actividad de diagnóstico que le permite al profesor establecer el punto de partida de su intervención didáctica.

"Antes de empezar la siguiente Unidad Didáctica va a ser necesario conocer el nivel del grupo para que no me ocurra lo mismo que en este trimestre"

- EVALUACION FORMATIVA- Actividad valorativa y sistemática que trata de ayudar al alumno a mejorar su nivel de aprendizaje, y que se realiza de forma continua durante todo el proceso de enseñanza.

"He pensado que voy a pedirles a los alumnos un trabajo de aplicación de los principios del entrenamiento de la fuerza para ver lo que han comprendido"

Finalmente debemos comentar que la subcategoría Aprovechamiento del tiempo de práctica, ha sido asumida por todos los docentes como un valor estable, de referencia sobre la eficacia en el aula, constatándose que es utilizada frecuentemente para valorar globalmente la sesión.

2-2.8 CLIMA DEL AULA

Iniciamos el análisis con la distinción ya conocida entre los dos niveles de esta categoría:

1) Las subcategorías centradas en la figura del profesor, como es la actitud del docente.

2) Las subcategorías centradas en el alumno, como son la cooperación, la comunicación y la autonomía.

Comenzando por la Actitud del docente, debemos comentar como la consecución de una postura equilibrada en el estilo docente, ha sido la nota dominante. Ha descendido ostensiblemente la preocupación por esta categoría, lo cual también se refleja en los valores temáticos.

SUBCATEGORIA ACTITUD DEL DOCENTE

| | FASE 1 | FASE 2 | FASE 3 |
|--------|--------|--------|--------|
| LUCIA | 4.3 | 1.7 | 3.3 % |
| ANA | 1.9 | 3.8 | 2.4 % |
| ROSA | 5.6 | 14.9 | 11.9 % |
| ANDRES | 5.8 | 10.3 | 8. % |

- CALIFICACION- Resumen cuantitativo del proceso de evaluación del alumno. Incluye las referencias a exámenes, pruebas, etc...

"Hoy he hablado con Mariano sobre lo difícil que va a ser que apruebe la asignatura sino cambia de actitud en clase"

II- DIMENSION INSTITUCIONAL - Incluye los comentarios del profesor en torno al centro de enseñanza donde realiza las prácticas, y al centro de formación (INEF).

-CENTRO DE ENSEÑANZA

- COMPAÑEROS- Refleja las relaciones con los profesores del centro o con los colegas de prácticas.

"Creo que mi observador tiene razón cuando dice que"

- TUTOR DE PRACTICAS - Se refiere a los comentarios sobre la relación con el profesor de Educación Física del centro, responsable del grupo.

"Un problema par mí es que el profesor interviene para llamar la atención a los niños conflictivos, quitándome autoridad ante el grupo"

- CONTEXTO AULA - Comentarios relativos a las condiciones materiales o espaciales en las que se realiza la enseñanza.

"Tengo pocos balones y voy a tener que cambiar las tareas, tratando de que haya más participación"

El estilo docente de Lucía ha sido muy estable, durante todo el curso, con lo que sus datos apenas muestran variación. Lo único destacable es el hecho de que se siente contenta con la dinámica de relación conseguida con los alumnos, pudiendo constatarse que Lucía disfruta en el aula.

" Yo particularmente me lo he pasado genial "(D1-3. 68-69)

Ana sí que experimenta un cambio radical en su estilo docente, especialmente a partir de la segunda fase.

Después de asumir la necesidad del control, adopta un estilo docente equilibrado, en donde se combina estratégicamente la utilización de rutinas organizativas controladas por el profesor, con situaciones de gran autonomía para el alumno. Esta categoría deja de ser fuente de insatisfacción, dado que comienza a percibir que el cambio en el estilo docente redunda en una mejora en el funcionamiento del aula.

"Una de las cosas que más me impresiona es como ha cambiado mi actitud ante ellos, y de ellos hacia mí, desde que las cosas van relativamente bien...Creo que es evidente que ahora estoy mucho más optimista" (D2-3.282-285)

Andrés, no consigue en esta última fase el equilibrio necesario para adoptar un rol docente más satisfactorio y consecuente con su concepción educativa. Todavía persiste un malestar general ante la interacción con el grupo. Pese a que experimenta mayor seguridad en sí mismo, el carácter oscilante de la enseñanza, le hace dudar constantemente entre el mantenimiento de una posición distante y autoritaria, para mantener el control del grupo, o la adopción de un estilo basado en la confianza en los alumnos. Parece mostrarse continuamente desengañado con la poca confianza que los alumnos le demuestran.

Andrés termina esta fase expresando cierto malestar en este tema.

" Lo cierto es que al final me fui con un cabreo tremendo, al principio con los alumnos, ya que pensaba que para un día que se les da manga ancha, se te suben a la parra; y luego conmigo

- DIRECCION - Comentarios relativos a la organización docente del centro y a sus órganos de dirección.

"Me falta información de los seminarios del centro"

- CENTRO DE FORMACION - INEF

- SUPERVISOR- Atribuciones relativas a la intervención o influencia del supervisor, ya sea el investigador, o el compañero en relación a las sesiones de análisis de enseñanza.

"Cuando viene a observarme todo me sale peor"

- CONTEXTO DE INVESTIGACION- Todas las ideas que reflejen una influencia del marco investigador en la enseñanza.

"Después de la clase de hoy tengo la impresión de que la cámara influye en mí más de lo que yo pensaba"

- PRACTICAS DE ENSEÑANZA- Las aportaciones recibidas en el ámbito de las prácticas didácticas.

"Espero que al final de curso haya mejorado como profesor, después de un año entero de prácticas"

ANALISIS DE LA AUTO PERCEPCION

PERCEPCION NEGATIVA

ERRORES EN LAS DECISIONES TOMADAS

PREOCUPACIONES POR LA ENSEÑANZA

JUICIOS NEGATIVOS DE SU ACTUACION

DIFICULTADES EN EL AULA

SENSACION DE INSEGURIDAD

SENTIMIENTO DE FRACASO COMO DOCENTE

mismo, por no haber pegado el corte en el momento oportuno y no estar implicado en el rol de profesor)." (D4-3. 274-280)

Este t3pico ha sido fuente constante de preocupaci3n del profesor, predominando significativamente, en las tres fases, las preocupaciones, sobre las satisfacciones.

| ACTITUD DEL DOCENTE | FASE 1 | FASE 2 | FASE 3 |
|---------------------|--------|--------|--------|
| PREOCUPACION | 4 | 6 | 4 |
| SATISFACCION | 0 | 3 | 1 |

El car3cter preocupante que refleja la actitud de Andr3s tambi3n se manifiesta en el caso de Rosa. Las dif3ciles circunstancias personales en las que se desarrolla la enseanza, contribuyeron a que se mostrara insatisfecha con su actitud en el aula. Los problemas no s3lo ven3an del grupo, como era el caso anterior, sino que tambi3n ven3an de un malestar por su propia actitud, su propia problem3tica personal.

" Las 3ltimas clases han sido desastrosas. En esta 3poca se unen: los ex3menes, la entrega de trabajos. Es una 3poca compleja en el trabajo que realizo fuera de los estudios,... Me he limitado a estar all3 y suministrarlos material y... poco m3s. Siento haber ca3do en esto, aunque no es el hecho de no preparar la clase. En ocasiones no he preparado la clase y ha salido fenomenal. Es mi actitud la que ha fallado. Estaba tan agobiada que no me pod3a centrar en las clases del Instituto. (D3-3. 125-154)

La atenci3n de Rosa sobre este tema se reparte entre justificar su actitud de desgana, apat3a y desinter3s por la enseanza, y las dudas relativas a c3mo establecer una positiva relaci3n con sus alumnos. Todav3a permanece la indecisi3n sobre el hecho de si mostrarse autoritaria o permisiva.

"Tengo que estar con el l3tigo verbal cada dos por tres, es necesario para picarles en el trabajo. Hay gran diferencia entre los alumnos que vienen con deseos de aprender a clase, y los que

PERCEPCION POSITIVA

ACIERTOS EN LAS DECISIONES TOMADAS
SATISFACCION POR LA ENSEÑANZA
JUICIOS POSITIVOS DE SU ACTUACION
LOGROS CONSEGUIDOS EN EL AULA
SENSACION DE SEGURIDAD. CONTROL
DEL PROCESO
SENTIMIENTO DE EXITO COMO DOCENTE

-PREOCUPACIONES- Percepción negativa del docente que hace referencia a su inseguridad, confusión, dudas, errores, dificultades, etc..., relacionadas con las decisiones tomadas en el aula. Incluye todos los juicios negativos que realiza el profesor sobre lo que ocurre en el aula. Siempre debe ser registrada en relación a uno de los tópicos de la lista de categorías.

"En esta sesión no he podido controlar a los alumnos"

-SATISFACCIONES- Percepción positiva del docente que hace referencia a los logros conseguidos con sus alumnos, a los aciertos, a la satisfacción por la eficacia de sus decisiones, etc... Incluye todos los juicios positivos que realiza el profesor sobre lo que ocurre en el aula. Siempre debe ser registrada en relación a uno de los tópicos de la lista de categorías.

"Estoy contenta con el aprendizaje, la voltereta todos la realizan correctamente."

vienen por obligación. Los primeros están aprendiendo bastantes cosas, los segundos no progresan nada. Yo hago lo posible por animarlos para trabajar, para superarse así mismos, aunque sea con el logro de un elemento sencillo" (D3-3. 52-62)

Globalmente esta categoría ha sido problemática, especialmente por la dificultad para encontrar el equilibrio en el tipo de relación. La "curva del desencanto" descrita por Lagana en (1970), justifica este carácter oscilante entre autoritarismo, y permisividad. El análisis global de la percepción docente, nos confirma cómo en todas las fases ha predominado una visión negativa en los docentes, especialmente en el caso de Rosa y Andrés.

SUBCATEGORIA ACTITUD DEL DOCENTE

| | FASE 1 | | FASE 2 | | FASE 3 | |
|----------------|--------|----|--------|----|--------|----|
| | N | % | N | % | N | % |
| PREOCUPACIONES | 10 | 77 | 10 | 62 | 8 | 66 |
| SATISFACCIONES | 3 | 23 | 6 | 37 | 4 | 33 |

En cuanto al análisis de las subcategorías relacionadas con el alumno cabe destacar cómo en esta última etapa se ha producido una mejora en alguna de las subcategorías. Así tenemos que en el nivel de Autonomía, todos los docentes, excepto Andrés han elevado su interés.

Lucía se muestra interesada por el trabajo en equipo, tratando de que los grupos actúen de forma independiente, sin necesidad de control por parte del profesor. Establece para ello varios equipos, nombrando capitanes que rotaran en sus funciones. De este modo el sistema organizativo recae menos en el profesor, y más en el grupo, lo cual supone un pequeño avance con relación a la fase anterior.

Su balance es positivo, mostrándose satisfecha con los

4.7.3 - PROCESO DE CODIFICACION

El proceso de codificación fue realizado por el investigador principal, de acuerdo a las categorías definidas. Dado el nivel de atención exigido para la codificación, el registro se realizó sobre papel impreso, trasladando los registros definitivos al programa de análisis cualitativo, AQUAD 3.0 de Huber.

El proceso de codificación se realizó de acuerdo a las siguientes pautas metodológicas.

I- La unidad de registro- Se han utilizado las frases que expresaban ideas clave del pensamiento del profesor. Cada unidad de registro estuvo determinada por el espacio lingüístico comprendido entre punto y punto, pudiéndose consignarse en cada unidad, uno ó varios índices (códigos).

II- La unidad de contexto- Cada una de las sesiones en las que el sujeto impartía su enseñanza, dieron sentido y coherencia contextual a los registros, también la fase del programa en la que se encontraba.

III- Las reglas de enumeración- Se han utilizado cuatro tipos:

1- La frecuencia de aparición de las ideas clave(códigos)

2- La presencia o ausencia de cada una de ellas en cada fase del diseño.

3- La dirección se establece en el valor positivo o negativo que cada idea clave tiene para el sujeto, habiéndose registrado como satisfacción cuando fue positivo y como preocupación cuando fue negativo, no añadiéndose ningún registro cuando fue de carácter descriptivo.

4- La intensidad define el grado de importancia que otorga el sujeto a cada uno de los registros, reflejándose de forma más cualitativa en el informe de cada uno de los casos.

resultados.

"La organización ha sido más independiente, por grupos, en la mayoría de los casos estos han funcionado de forma autónoma y sin problemas." (D1-3. 177-180)

Pese al avance evidente en el nivel de autonomía, el papel del alumno sigue estando muy limitado, dado el control establecido por el uso de estilos tradicionales.

El interés de Ana por la autonomía era ya evidente en las fases anteriores, durante esta última fase ha estado interesada en conseguir un mayor grado de emancipación en los alumnos.

Lo más interesante de todo, ha sido que ha actuado de forma progresiva, asumiendo que la cesión en la toma de decisiones hacia los alumnos debe plantearse poco a poco, dando pasos firmes y seguros, y no aventurarse, como lo hacía en la primera fase.

"Pude darme cuenta de que tiene que ser todo un proceso progresivo el de la autonomía y la complejidad organizativa. Desde primero de carrera se nos está diciendo que es muy importante la progresividad, pero sólo ahora empiezo a captar realmente, y de un modo práctico, su vital importancia. Según esto lo que he hecho ha sido comenzar con situaciones de una gran dependencia y organización muy baja (parejas totalmente condicionadas por las instrucciones del profesor), y una vez que iban siendo asimiladas, ir incrementando de forma muy lenta y progresiva su complejidad y nivel de autonomía." (D2-3.75-91)

Es destacable el avance experimentado por Rosa, durante las primeras sesiones de esta tercera fase, las demás son desastrosas, por los problemas anteriormente aludidos. En estas sesiones Rosa se muestra especialmente interesada en que los alumnos trabajen sin la presencia del profesor, lástima que debido a circunstancias externas la situación decayera tan lamentablemente.

" A partir de ahora cada día le tocará a un alumno llevar el calentamiento en su actividad. Además habrá un responsable para cada deporte y encargados de recoger y colocar el material. Salvo el de responsable, el resto de puestos son rotatorios..." (D3-3. 8-14)

4.7.4 - TRATAMIENTO INFORMATICO DE LOS DATOS

La reducción de datos es un paso necesario en el proceso de análisis de datos cualitativos.

La enorme densidad de documentos, y transcripciones, han permitido la evolución de instrumentos auxiliares en el proceso de reducción de los datos.

En la elaboración y procesamiento de la información cualitativa, está aceptado el uso de la informática como instrumento auxiliar, pero había sido difícil probar la aportación del ordenador para la fase de análisis.

Trabajar con datos cualitativos resulta muy penoso, y sin una labor muy sistemática, podemos perder el sentido del propio trabajo (Huber 1989).

"Creo que los ordenadores pueden ayudar en el proceso de investigación cualitativa, porque fomentan la comunicación, reconstrucción y el control de estos procesos, y naturalmente también sus resultados. Así los ordenadores pueden estructurar enfoques naturalistas y pueden sistematizar interpretaciones rigurosas." (Huber , 1989)

Huber, influenciado por los descubrimientos de Shelly (1986), elabora en 1990 un programa para analizar datos cualitativos. Utiliza el lenguaje PROLOG llegando a ofrecer un programa, adaptado al castellano por Marcelo (1991), que nos ha permitido realizar las siguientes funciones:

- Numeración de las líneas del texto para su posterior codificación.

- Reducción de los datos codificados, lo cual nos ha facilitado el proceso de búsqueda de códigos. La sistematización que ofrece ha sido una de las principales aportaciones, evitando el trabajo mecánico de revisión y clasificación de los numerosos códigos.

- El recuento sistematizado de códigos, en cada sujeto

" Comienzo a salir contenta con la clase, mejor dicho, con el trabajo que realizan los alumnos sin mi presencia."(D3-3. 50-52)

En relación a otra de la subcategorías del clima del aula, la Comunicación en el aula, no refleja datos muy positivos, excepto en el caso de Ana, que ha conseguido éxito en la mejora del clima de relaciones afectivas, y lo ha logrado en los siguientes casos:

- mejora de las relaciones entre sexos.

" En cuanto a las interacciones del grupo estoy también satisfecha, los equipos mixtos ayudan a romper la fuerte dinámica de segregación sexual a que tiende esta clase"(D2-3. 119-123)

- mejora de la integración de los marginados.

" Los marginados quedan integrados cada uno con su grupo y no vagan aislados por la clase." (D2-3. 123-125)

- mejora de la dinámica con los alumnos conflictivos.

"Los alborotadores se implican en las actividades y la clase ha dejado de ser una queja continua contra las conductas disruptivas de unos pocos. Realmente creo que la formación de equipos a partir del sociograma ha sido un acierto" (D2-3. 125-130)

- mejora del trabajo en equipo.

" Empieza a comprenderse mejor el concepto de equipo y cada vez son más raras las conductas individualistas" (D2-3. 194-196)

El balance final del curso en relación a las relaciones sociales dentro del grupo fue el siguiente:

" La interacción del grupo es muy buena, en las primeras sesiones, en una primera ojeada, se podía identificar a los marginados, se percibía una separación rotunda de sexos, las conductas eran más individualistas...casos así se dan ahora de manera aislada." (D2-3. 584-589)

y en cada una de las tres fases, obteniendo la tabla de frecuencias en la que apoyarnos para nuestras interpretaciones.

- La edición de ficheros con códigos específicos, pudiéndose editar textos con las preocupaciones o satisfacciones docentes, recogiendo la evidencia documental de la referencia textual del autor del documento, lo cual permite probar las interpretaciones realizadas.

- La posibilidad de comparar la evolución del pensamiento en cada fase, observando el contenido de cada categoría, como ampliación a la simple frecuencia.

- La posibilidad de editar textos con las transcripciones del contenido de cada categoría, con lo cual la elaboración de los informes finales, se realiza recogiendo del fichero correspondiente, el texto seleccionado en la codificación, apoyando documentalmente la evidencia.

- La posibilidad de establecer relaciones entre las diversas categorías, en función de la proximidad de aparición en el texto.

La utilización del paquete informático nos ha permitido suavizar la penosa función de análisis, aunque como bien dice Huber

"El programa sirve solamente para sistematizar y controlar el procedimiento de análisis de datos, es el investigador el que interpreta los textos" (Huber, 1987)

El uso del ordenador no sitúa la investigación cualitativa, afortunadamente, fuera del paradigma interpretativo.

Las referencias de Lucía y Andrés a las relaciones en el aula ha experimentado una ligera mejoría, pero insuficiente para sentirse satisfechos.

El nivel de Cooperación existente en los grupos es muy bajo, predominando un clima competitivo, en todos los casos.

Globalmente las categorías del clima del aula, relacionadas con el alumno, presentan unos datos poco positivos, a excepción del caso de Ana, que he tenido especial sensibilidad por este tema, demostrando que no es incompatible la eficacia en el aprendizaje, con un clima de aula positivo. Ha sido la única docente que ha sabido conjugar los dos hechos.

2-2.9 ALUMNO

El interés por las cuestiones relativas al alumno es propio de la tercera fase, en el desarrollo evolutivo propuesto en el estudio de Fuller y Bown (1975). El carácter más interactivo de la enseñanza de la Educación Física, condiciona que la preocupación por el alumno sea casi simultánea al interés por la enseñanza.

Los datos de la tercera fase reflejan unas valoraciones similares a la anterior, con algunas variaciones que pasamos a comentar.

La subcategoría Aprendizaje está muy condicionada a dos hechos:

- El grado de control del profesor en la clase, y por tanto la posibilidad de orientar el clima del aula hacia la tarea.

- La concepción educativa de los docentes, en función de si predomina unos objetivos de proceso o de producto.

En la presente investigación se ha apreciado una ganancia

CAPITULO 5

RESULTADOS

progresiva en control del grupo, lo cual ya quedó reflejado en la mejora experimentada en el aprendizaje durante la fase anterior, llegando a constatarse en mayor medida, en este período.

SUBCATEGORIA APRENDIZAJE DEL ALUMNO

| | FASE 1 | FASE 2 | FASE 3 |
|--------|--------|--------|--------|
| LUCIA | 3. | 7.9 | 0.8 % |
| ANA | 1. | 2.3 | 3.8 % |
| ROSA | 1.2 | 2.1 | 3.2 % |
| ANDRES | 0 | 1.6 | 7.2 % |

Ana ha ligado la mejora en el aprendizaje, a la asimilación de contenidos estratégicos y tácticos, y por tanto conceptuales.

" Estoy satisfecha con la asimilación de contenidos, en general, en esta unidad predeportiva creo que se ha conseguido avanzar. Creo que el avance está siendo mayor en lo que a conceptos estratégicos y tácticos se refiere, que en habilidades y técnicas concretas" (D2-3. 396-401)

Andrés percibe la satisfacción por el aprendizaje, como una de las principales gratificaciones de la enseñanza, y lo lleva al hecho concreto del aprendizaje de habilidades motrices, muy unidas a la preocupación por la consecución de un nivel mínimo de aprendizaje, y a la calificación del mismo.

" El objetivo de esta clase era relacionar los dos gestos que ya conocen, toque de dedos y toque de antebrazos, y que discriminen cuando debe utilizarse uno y otro. Creo que ha sido bastante positivo, porque ellos ya ven para que se utiliza lo que vamos aprendiendo." (D4-3. 220-224)

"Creo que la clase ha sido eficaz desde el punto de vista del aprendizaje, ya que todos tienen una idea global de lo que es el remate en Voleibol" (D4-3. 326-328)

INFORMES DE CASO

Rosa se siente inclinada a potenciar aprendizajes más individualizados. Durante el tiempo que consigue mantenerse equilibrada, su interés está orientado hacia esos alumnos más desmotivados, intentando ofrecerles la posibilidad de mejorar, según su nivel.

" Hay gran diferencia entre los alumnos que vienen con deseos de aprender a la clase, y los que vienen por obligación. Los primeros están aprendiendo bastantes cosas, los segundos no progresan nada. Yo hago todo lo posible por animarlos a trabajar, para superarse así mismos, aunque sea con el logro de un elemento sencillo." (D3-3. 54-62)

El interés por el aprendizaje está claro que es común a todos los docentes, no así los diferentes tipos de aprendizaje, existiendo un gran debate, que es generalizado en Educación física, sobre si debe primar el aprendizaje conceptual sobre el motor, o si debe exigirse niveles mínimos de aprendizaje o la adaptación al nivel de cada alumno.

En relación a la subcategoría Propuestas de los alumnos, los datos apenas presentan variaciones.

Ana y Rosa siguen en la línea de potenciar la participación, buscando alumnos activos que sean capaces de proponer las tareas de aprendizaje. En estos dos casos los datos no reflejan variación, en las tres fases, siendo igualmente positivos en esta.

Lucía ha sido la docente que ha cambiado más durante esta fase con relación al papel de los alumnos. Incrementó los valores de autonomía, especialmente dentro del trabajo en grupo, y lo hizo también con la participación de los alumnos en la enseñanza.

El cambio de contenido ha permitido estimular un papel en el alumno más activo. La existencia de un contenido más abierto ha potenciado la capacidad creativa de los alumnos, y por tanto la posibilidad de proponer tareas.

"Creo que todos hemos disfrutado de la sesión ,es increíble hasta donde puede llegar la imaginación y creatividad de los niños" (D1-3. 65-68)



Los informes de caso se han elaborado siguiendo una estructura definida. El esquema de la página siguiente aclarará al lector, el procedimiento seguido en la redacción.

El informe se ha estructurado en epígrafes, apareciendo en el texto cada uno de los apartados.

1) La descripción del Contexto, el que se ha intentado situar al profesor en el marco de trabajo en donde realizó sus prácticas, haciendo especial hincapié en las características del centro y del grupo aula.

2) Las teorías previas. En este punto tratamos de situar al docente antes de las prácticas. La entrevista mantenida con él, en días previos al inicio de su experiencia docente, nos permite establecer la situación de partida, para así poder comprender mejor la evolución de la conducta y de su pensamiento docente.

3),4), 5) Posteriormente, pasamos a analizar cada una de las tres fases, por separado, tratando de seguir el hilo conductor del programa de formación.

Iniciamos el análisis de las diferentes etapas por el análisis del pensamiento docente, estudiando de forma conjunta cuales son los tópicos más referidos en el diario, a la vez que analizamos el grado de preocupación o satisfacción con el cual son percibidos por el profesor.

La exposición de categorías la iniciamos con los temas de mayor interés para el profesor, en cada fase, pasando posteriormente a analizar de forma correlativa el resto de categorías.

Para diferenciar más claramente las categorías, de las subcategorías, hemos utilizado un tipo de subrayado diferente. De este modo tenemos que:

- . Categoría - doble subrayado
- . Subcategoría - subrayado simple.

Andrés preocupado por un clima de aula orientado a la tarea, basado en el control, no ha podido emancipar a los alumnos, ni en la conquista de la autonomía, ni en la participación en la enseñanza.

2-2.10 EVALUACION

La categoría Evaluación es únicamente patrimonio de los profesores de Enseñanza Secundaria. Ni tan siquiera el concepto de evaluación formativa aparece con interés en el pensamiento de Lucía o Ana, docentes de Primaria.

El estudio recopilatorio de Veenman (1984) refleja como la función evaluadora es una de las que más ansiedad generan en los profesores, especialmente cuando debe concretarse en la calificación final.

En el estudio realizado se ha producido un incremento muy significativo de las valoraciones, con respecto a esta categoría, durante la fase segunda, que se ha visto acrecentado en esta última fase, ante la inminente obligación de definir la nota final del curso.

Para Rosa la calificación cobra mayor importancia que en la fase anterior, pero dentro de unos planteamientos muy interesantes, dado el gran protagonismo que otorga a los alumnos durante todo el proceso. Su interés por la autonomía y la participación activa le hace considerar la calificación como la última parte del proceso, siendo necesario que también recaiga en los propios alumnos.

" Como el grupo de baloncesto había trabajado más, se autocalificó...La nota fue puesta, en cada uno de los criterios, por todo el grupo, eran tríos de trabajo. En gimnasia deportiva estuve yo presente y calificué las coreografías. En una clase se hizo todo." (D3-3. 108-115)

Dentro del estudio de cada fase continuamos con el análisis de la conducta docente. Para ello comentamos la evolución de las tres variables estudiadas:

- Tiempo útil de práctica
- Feedback total
- Feedback correcto

Para la mejor comprensión del análisis remitimos al lector a la última página de cada informe, en donde aparece la representación gráfica de la evolución de la conducta docente, en sus tres variables.

Finalizamos el análisis de cada período con un resumen de lo más característico de cada etapa.

La fase 1 corresponde a la práctica autónoma del docente, con formación teórica, sin ayuda de supervisión.

La fase 2 corresponde con la práctica autónoma y el análisis en interacción con el supervisor.

La fase 3 corresponde con la práctica autónoma y el análisis en interacción con el compañero.

6) Por último terminamos el informe con un análisis global, sobre la eficacia del programa de formación.

Para enriquecer el informe, se han incluido las referencias textuales del contenido de las entrevistas y de los diarios. Para su mejor comprensión conviene aclarar que el texto aparece en negrita y en cursiva, consignándose al final del mismo un código que se interpreta del siguiente modo:

. La letra corresponde a la inicial de D - diario, o E - entrevista.

. El primer número corresponde al sujeto del que se trate.

. El segundo número corresponde a la fase del programa en que se encuentra la referencia, en el caso del diario, y al número de entrevista en el caso de ésta.

. El diario también recoge las líneas en las cuales aparece el texto referido.

Andrés tenía una concepción más clásica del aprendizaje, y también de la calificación. Para él la calificación fue una obsesión permanente durante todo el curso.

Después de sufrir una crisis de identidad docente, cayó en la llamada "curva del desencanto" adoptando un perfil más directivo, utilizando la calificación como amenaza de control.

" En el asunto de las notas yo entiendo que debo ser rígido si quiero lograr que trabajen la siguiente Unidad Didáctica, ya que si no pasan del tema. ¿ es un arma ?" (D4-3. 28-31)

"Al final de la sesión, los senté a todos y le eché un buen -rapapolvo-, y les dije que volvíamos al plan anterior, que no pasaba una, y que esto se reflejaría en la nota a partir de ahora." (D4-3. 281-285)

Durante este período la influencia del compañero de supervisión fue decisiva para hacerle ver la excesiva preocupación por este tema, lo cual le estaba condicionando la relación con los alumnos.

" Ahora después de algunas reflexiones de las que hemos tenido en el aula de análisis de enseñanza, me doy cuenta de que, de modo inconsciente, le he estado dando una gran importancia al examen práctico, ya que al darles tantas oportunidades de mejora los alumnos le han podido dar este matiz" (D4-3. 414-422)

" Me ha vuelto a decir Marco, que doy más importancia al examen de lo que yo mismo creo. Quizá ya me esté pasando y que cuatro sesiones de examen sean demasiadas." (D4-3. 494-498)

Esta influencia se vio reflejada en el cambio de actitud al final del curso, centrándose más en el concepto de evaluación formativa que en el de calificación como instrumento de control. A partir de este momento modificó la programación, y los niveles de exigencia.

"Después de un gran tiempo viendo las ejecuciones de los alumnos durante el calentamiento decidí mantener el programa, modificando la velocidad de progresión y disminuir la calidad de los objetivos a conseguir. Tendré un planteamiento más vivencial pero sin perder en ningún momento el planteamiento de

PROCEDIMIENTO A SEGUIR EN EL INFORME DE CASO

1) CONTEXTO

- DATOS GENERALES DEL PROFESOR
- CARACTERISTICAS DEL CENTRO
 - .Ubicación
 - .Instalaciones y material
 - .Línea educativa
 - .Consideración de la asignatura
 - .Experiencia del centro en las prácticas
- TUTOR
- GRUPO AULA
 - . Experiencias previas de Educación Física
 - . Estructura del grupo
 - . Características individuales de los alumnos más destacados

2) TEORIAS PREVIAS DEL PROFESOR

3) ANALISIS DE LA FASE 1

- . análisis del pensamiento docente
- . análisis de la conducta docente
- . resumen

4) ANALISIS DE LA FASE 2

- . análisis del pensamiento docente
- . análisis de la conducta docente
- . resumen

5) ANALISIS DE LA FASE 3

- . análisis del pensamiento docente
- . análisis de la conducta docente
- . resumen

6) ANALISIS DE LA EFICACIA DEL PROGRAMA

aprendizaje. Esto habré de tenerlo en cuenta a la hora de la evaluación, no pudiendo pedir una gesto forma muy perfecta."
(D4-3. 116-127)

Los datos finales de esta categoría reflejan como en secundaria la evaluación es un hecho preocupante, y de gran interés para los docentes.

CATEGORIA EVALUACION

| | FASE 1 | FASE 2 | FASE 3 |
|--------|--------|--------|--------|
| LUCIA | 0.5 | 1.1 | 0.8 % |
| ANA | 1.7 | 1.5 | 0 |
| ROSA | 6.4 | 6.4 | 7.6 % |
| ANDRES | 0.3 | 10.3 | 14.8 % |

2-3 DIMENSION INSTITUCIONAL

El carácter técnico del programa de formación, marcado por la realidad en la que se desarrollan las prácticas de enseñanza, ha condicionado, sin duda, la escasa relevancia de las categorías relacionadas con el centro.

El alejamiento de la dinámica del centro, característico de los profesores en prácticas, ha contribuido igualmente a este desinterés. Pero ha sido la orientación hacia las preocupaciones del aula, propio de las primeras fases del pensamiento docente, lo que ha marcado el olvido por la organización institucional.

En cuanto a la categoría Centro se aprecia una valoración similar durante todo el proceso, siendo la categoría menos valorada, junto a la categoría investigación.

En relación a las subcategorías, el análisis es el siguiente:

- La subcategoría Compañeros, solo es referida cuando aparecen problemas de coordinación en la instalación, o cuando hay problemas con los profesores de otras materias, por ocupar parcialmente la clase de Educación Física. No aparece ninguna referencia al trabajo en equipo, ni a reuniones de coordinación.

- Las referencias al Tutor del curso, responsable de la clase, sólo son importantes en el caso de Ana, ya que no encontró cooperación por su parte. En el resto de los casos no aparece mención explícita a la labor de los mismos, adoptando con ellos una relación de compromiso, basada en la cesión de los alumnos, pero sin constatarse ningún tipo de ayuda en su formación.

- En cuanto al Contexto, fue muy significativo para Rosa en la primera parte, la cual quedó abrumada por las carencias que ofrecía el centro en cuestiones de material e instalación cubierta, en comparación a sus experiencias anteriores, pero la preocupación desapareció en fases posteriores. No obstante es el tema sobre el que más inciden los docentes, al referirse al

EL CASO DE LUCIA

1) CONTEXTO

Lucía era una alumna en prácticas de 22 años que impartía clase, dos días a la semana, al grupo de 4-B de un Colegio concertado de E.G.B.

El centro al cual fue asignada está ubicado en el Barrio de Cartuja, uno de los más conflictivos de la ciudad de Granada. A pesar de todo, el nivel sociocultural de sus alumnos no era muy problemático, pues al centro acudían niños del barrio, pero de la zona sur, más próxima al centro de la ciudad. Algunos de los estudios sociológicos que ella manejó para confeccionar su proyecto educativo señalaban la calle del colegio como la línea divisoria entre las dos zonas de este barrio, quedando el colegio dentro del límite de la zona no conflictiva, compuesta por trabajadores no cualificados y amas de casa, pero sin conexiones con el mundo marginal de la delincuencia y la droga, como ocurre en la zona norte.

Las instalaciones del colegio eran abundantes, especialmente las exteriores. El centro contaba con un gran campo de fútbol de arena, el cual ocupaba la mitad del espacio de recreo, y con tres pistas polideportivas. La primera de ellas, ubicada al lado de las aulas, tenía unas dimensiones de 20 m. por 40 m., contaba con dos porterías de Balonmano y dos canastas de Minibasquet, era la más utilizada por Lucía durante todo el curso, a pesar de que en algunas ocasiones sufría las interferencias de lo que ocurría en las aulas. La segunda pista estaba diseñada para Baloncesto, contaba con dos canastas de 3.05 m., siendo su utilización más reducida, debido a las pequeñas dimensiones, 24 m. por 12 m.. Por último la pista de Voleibol, 20 m. por 12 m. nunca fue utilizada para las clases de Educación Física, debido a la lejanía y a la dificultad de acoger a todos los alumnos. Junto a las instalaciones exteriores destacaba el gimnasio, una sala muy pequeña 10m. por 6m., en cuyo interior había una columna que

distorsionaba la comunicación y dificultaba el control del grupo, a la vez que representaba un claro peligro físico. Esta sala, anteriormente un aula teórica, no estaba acondicionada para la práctica normal de Educación Física, pero al ser la única instalación cubierta fue utilizada por Lucía para los días de lluvia y para el desarrollo de los contenidos gimnásticos.

El material de Educación Física del centro era numeroso y variado, destacando el gran número de pelotas y balones de todo tipo, así como el de colchonetas. Lucía se sentía contenta inicialmente con el colegio, al menos en lo que a instalación y material se refiere.

El colegio tenía una línea educativa tradicional, en donde el orden y la disciplina eran valores importantes. En el caso de la clase de Educación Física se dejaba notar; el grupo que le tocó era bastante más disciplinado que la tipología habitual de grupos de estas edades, lo cual inicialmente le facilitó bastante la labor a la profesora. La ideología religiosa del centro apenas tuvo influencia en el desarrollo de la clase, pudiendo trabajar sin ninguna presión por parte de la dirección, ni de la tutora.

La concepción de la asignatura no era muy elevada en este colegio. Hasta la llegada de los profesores de prácticas del INEF la impartían los propios tutores del curso. Ellos mismos reconocen que no están preparados para impartirla, debido a su carencia en la formación inicial, donde la Educación Física no era materia obligatoria. En cursos pasados los tutores se dedicaban a sacar a los alumnos al patio dos horas en semana para realizar juego libre, constituía más un motivo de expansión que un tiempo para el aprendizaje, era más un recreo controlado que una actividad de formación.

En los cursos superiores, a partir de sexto de EGB un profesor especialista se hace cargo de la asignatura, al igual que en los cursos de BUP, pero es en ciclo inicial y medio, cuando más importancia tiene esta asignatura, por ser la "Edad de Oro del Aprendizaje Motriz", donde está más descuidada. La llegada de los "prácticos" ha permitido elevar la consideración de la Educación Física.

Lucía actuaba como principal responsable de las clases de

centro, especialmente comentando las dificultades con el material y la instalación, es el caso de Lucía en esta última fase.

- Las referencias a la subcategoría Dirección son inexistentes durante todo el curso, excepto alguna mención de Rosa, sobre el mal funcionamiento de la dirección del centro, respecto a las sesiones de calificación.

Los datos son suficientemente elocuentes para ilustrar estas aseveraciones.

CATEGORIA CENTRO - DATOS TOTALES

| | FASE 1 | FASE 2 | FASE 3 |
|--------|--------|--------|--------|
| LUCIA | 2.4 | 4.5 | 5.8 % |
| ANA | 3.2 | 2.5 | 2.4 % |
| ROSA | 8.4 | 4.9 | 4.3 % |
| ANDRES | 1.7 | 4.3 | 2. % |

En relación a la categoría Investigación presenta unos datos aún más bajos.

La aportación de la Supervisión aparece escasamente reflejada en los diarios. Unicamente Andrés comenta las aportaciones, tanto del supervisor, durante la segunda fase, como del compañero durante esta última.

El contexto de investigación fue determinante para Lucía y Andrés, porque se sentían inseguros, lo cual se incrementaba con la presencia de las cámaras de grabación, pero a partir de la segunda fase, los problemas desaparecieron.

La influencia del programa de Prácticas tampoco es analizado por los docentes, siendo necesario acudir a la entrevista para obtener sus opiniones en relación a las aportaciones del programa de formación.

Educación Física, los dos días que trabajaba a la semana, Lunes y Miércoles. Desde el principio actuó sin ningún modelo de referencia, y con total autonomía, dada la falta de conocimientos de la tutora, sobre la Educación Física.

En este contexto de actuación, se hacía más necesario un plan de formación, que dependiera más del centro universitario (INEF), que del propio colegio.

La maestra tutora del grupo era una profesora joven, con cinco años de experiencia, y con una actitud muy favorable hacia el trabajo de Lucía; en todo momento colaboró con ella, facilitando su autonomía y reforzando ante el grupo el papel de Lucía como profesora responsable, nunca tuvieron ningún problema. Incluso los días que Lucía no pudo acudir, la tutora se encargó de desarrollar la actividad planificada por Lucía.

El colegio llevaba tres años colaborando con las prácticas del INEF, se había firmado un convenio de colaboración entre los dos centros, que facilitaba la realización de proyectos de investigación. El interés evidente del centro se concretaba en la cesión de los grupos de alumnos, pero no existió en ningún momento un seguimiento de la labor de los "prácticos", querían cubrir las horas de Educación Física, con personas más cualificadas, pero no valoraban el carácter formativo de la asignatura, lo cual no era diferente a otros centros.

El grupo de Lucía tenía experiencia de clases de Educación Física sistematizada; el año anterior estuvieron con otra profesora de prácticas. Esta circunstancia facilitó enormemente el trabajo inicial de Lucía, pues los alumnos conocían que la clase de "Gimnasia" era algo más que un recreo organizado. El grupo era homogéneo, no se apreciaban diferencias significativas, ni el plano motriz, ni el social, tan solo uno de los alumnos presentaba claros problemas de marginación. Desde el principio Lucía fue muy sensible al problema.

" Hay un niño en el grupo cuya forma de actuar me preocupa. Alicia me ha comentado que los padres de José Miguel están en vías de separación y que esto repercute en su forma de comportarse" (D1-1. 55-56) ()*

(*) El código expresado indica Diario del sujeto 1, correspondiente a la fase 1, y a las líneas 55-56.

2-4 ANÁLISIS DE LA AUTOPERCEPCION

El análisis global de la autopercepción refleja el predominio positiva en la valoración, ya iniciado en la fase segunda.

Si veíamos que el segundo período había representado el cambio en la tendencia de la percepción docente, durante esta última fase los niveles de autopercepción, se van a mantener, confirmando la mejora definitiva, en todos los casos.

En esta fase, si exceptuamos, el caso de Rosa, que tuvo un final de curso muy conflictivo, por los problemas ya aludidos, todos los docentes perciben su práctica en el aula de forma predominantemente positiva, invirtiendo los datos de la primera fase.

Lucía, sujeto 1, muestra un nivel de satisfacción elevado. Las valoraciones negativas han ido disminuyendo, llegando a representar la mitad de las realizadas en la primera fase. El diferencial es similar a la fase anterior, también positivo.

| | FASE 1 | FASE 2 | FASE 3 |
|-------------|--------|--------|----------|
| NEGATIVA | 12.7 | 9. | 6.6 % |
| POSITIVA | 10.8 | 13.5 | 10.7 % |
| DIFERENCIAL | (-1.9) | (+4.5) | (+4.1 %) |

La evolución de Lucía se inicia con unos comienzos muy titubeantes, con grandes momentos de malestar docente, que empiezan a disminuir al final de la primera fase, cuando ella misma empieza a sentirse más segura. La segunda fase se caracteriza por la consecución de un alto grado de satisfacción, basado en la experiencia acumulada, a la vez que en la ayuda del programa de supervisión. En esta segunda fase alcanza un nivel de autopercepción que mantendrá en la última fase, tras la ayuda del compañero.

A lo largo del curso mostró un gran interés por su evolución, haciendo referencia en otras ocasiones a José Miguel, al cual no consiguió integrar de forma definitiva, pues su conducta fue muy variable.

" Con José Miguel - el niño problemático de sesiones anteriores - no he tenido ningún problema hoy, su comportamiento ha sido, en ocasiones mejor que el de otros muchos niños. Creo que lo mejor es reforzar sus aciertos par que él se sienta bien" (D1-1. 83-89)

"José Miguel, como siempre, ha ido a su ritmo, sin prácticamente molestarse en hacer los ejercicios de progresión hacia el salto en minitramp." (D1-2. 235-238)

Lucía, como lo demuestra este hecho, era una profesora muy motivada e interesada por la enseñanza. Desde el principio tenía muy claro que quería ser docente. La influencia de sus padres, los dos maestros de E.G.B., fue sin duda determinante.

" La Educación es lo que más me gusta, cuando entré en el INEF sabía que iba a terminar aquí, mis padres son profesores de E.G.B., y me lo han metido siempre, sé que voy a acabar ahí, no sé, creo que tengo cualidades." (E1-1) ()*

(*) El código expresado indica entrevista al sujeto 1, correspondiente a la entrevista primera.

La valoración que realiza en la última entrevista también refleja el grado de satisfacción alcanzado al final del programa.

" Yo en principio, al afrontar la enseñanza me siento bastante segura...No tengo ningún miedo...y creo afrontarlo de forma óptima." (E1-4)

Entre los temas que inspiran mayor satisfacción destacan:

- La consecución de valoraciones positivas globales de la sesión.
- El aumento del feedback.
- La mejora en el nivel de motivación de las tareas, debido al mejor planteamiento de las tareas.
- El aumento de la participación de los alumnos.
- El incremento de las propuestas de los alumnos, especialmente en lo referente a la creatividad.

Destaca la ausencia de satisfacción por:

- La organización del aula.
- El clima del aula.
- La individualización de la enseñanza.

Ana, sujeto 2, confirma durante esta fase la mejora mostrada en la fase anterior. Ha sido necesario desarrollar todo el programa de formación, para poder asimilar el cambio de pensamiento, necesario para afrontar con mayores garantías su enseñanza.

La interacción con el supervisor y posteriormente con el compañero, le ha servido para percibir, de forma más ajustada la realidad educativa. Este ajuste ha requerido de la suma de las dos fases para poder hacerse patente.

En este último período Ana consigue un alto nivel de satisfacción por la enseñanza, los datos son muy positivos, ha multiplicado por tres las referencias positivas, aunque apenas ha modificado el número de referencias negativas, posiblemente influido por el gran inconformismo y nivel de exigencia personal, de esta profesora.

Lo verdaderamente importante es que Ana ha conseguido alcanzar un nivel de autopercepción predominantemente positiva.

| | FASE 1 | FASE 2 | FASE 3 |
|-------------|--------|--------|----------|
| NEGATIVA | 7.7 | 6.9 | 7.7 % |
| POSITIVA | 4.3 | 10.2 | 14. % |
| DIFERENCIAL | (-3.4) | (+3.3) | (+6.3 %) |

Es destacable que Ana consigue los niveles más altos de autopercepción positiva de todos los compañeros de la investigación.

Las satisfacciones vienen en esta fase preferentemente de:

- La mejora en la comunicación entre los alumnos.
- La valoración global positiva de las sesiones.
- La mejora en el control del grupo.
- Los logros en el aprendizaje de los alumnos.
- El buen aprovechamiento del tiempo útil de práctica.
- El amplio número de feedbacks conseguidos.

2) TEORIAS PREVIAS DEL PROFESOR

Antes del inicio de las prácticas lo que más caracterizaba a Lucía era su falta de experiencia docente, su gran motivación por la enseñanza, y especialmente su gran preocupación por la organización de la clase, siendo ésta la principal fuente de preocupación e insatisfacción a lo largo de las tres fases.

Su experiencia docente se reducía a actividades extraescolares, básicamente escuelas de Baloncesto, y Natación en cursos de verano, pero su falta de experiencia con grupos de Educación Física escolar era evidente, tanto por el desconocimiento general del funcionamiento de la materia a nivel escolar, como por la falta de dominio de sus competencias docentes, lo cual pudo plasmarse en la medición de su línea base, en la primera etapa del programa de formación.

Sus teorías implícitas sobre la enseñanza se concretaban en un estilo docente inicialmente de "simpatía" (López Herrerías 1989) , caracterizado por una concepción educativa en donde el docente tiene como objetivo no diferenciar roles entre profesor-alumnos, situándose todos al mismo nivel, llegando incluso a confundirse los papeles. Sus creencias de la enseñanza le hacían pensar que la relación debía ser de acercamiento.

" En las clases, teniendo en cuenta que son pequeños, pues una relación, no sé, que me meta con ellos, que no sea vista como algo de fuera, que no sea la profesora, más cercana al grupo" (E1-1)

Con el desarrollo del curso siguió manteniendo como objetivo la buena relación con el grupo, pero ya desde una perspectiva más "empática", asumiendo más claramente su rol de profesora.

"Los niños saben diferenciar cuando estamos trabajando y cuando podemos hablar con confianza" (E1-2)

Su concepción sobre las variables de eficacia se concretaban en la organización y el orden, el principal tópico a lo largo de toda su experiencia de prácticas. Incluso al final, cuando los otros docentes ya habían olvidado los problemas de organización,

Por el contrario las preocupaciones más significativas han sido:

- los problemas de interferencia del tutor.
- Los temores a perder el control.
- La dificultad de dar feedback a todos los alumnos.



Rosa, sujeto 3, es un caso muy diferente al de los compañeros. Hasta la fase segunda el análisis que podía realizarse de su diario era válido, pero durante esta segunda fase el contenido del diario se empobrece y rutiniza. La extensión es muy reducida, no aparecen consignadas las clases a las cuales corresponden los relatos, y el contenido es muy descriptivo.

La falta de dedicación de Rosa al programa de formación, especialmente durante esta última fase, es patente.

Los datos extraídos del diario, no admiten comparación posible con los de los compañeros, dada la diferencia de extensión, organización y contenido.

La autopercepción de Rosa termina siendo predominantemente negativa, debido al malestar creado por su falta de dedicación a la experiencia de prácticas, que ella misma reconoce en su diario.

"Hace tiempo que no escribo en el diario. Todo lo que ocurre ya ha pasado. No hay cambios. Por suerte o por desgracia hemos caído en un ritmo regular de trabajo." (D3-3. 105-108)

"Las últimas clases han sido desastrosas...Es mi actitud la que ha fallado. Estaba tan agobiada que no me podía centrar en las clases del Instituto." (D3-3. 125. 144-146)

Los datos reflejan esta percepción predominantemente negativa

Lucía seguía preocupada por este tema.

En la primera entrevista ya demostró gran preocupación.

"Para mí lo más importante es la organización, si en todo momento está organizada la clase, los contenidos se van a recibir mejor. Entonces la organización yo creo que es fundamental, y luego ,no sé , mantener el orden" (E1-1)

Esta preocupación se mantuvo durante todo el curso, siendo la principal fuente de insatisfacción o preocupación docente. Fue la categoría con más frecuencia percibida como problema en las tres fases (28% - 37% - 57%).

" Me resulta muy difícil organizar a 35 alumnos sin tenerlos que colocar yo personalmente, como ha ocurrido hoy" (D1-1.14-16)

" Del tiempo útil prefiero no hablar y de la organización todavía menos, creo que en esta última residió la clave de mis problemas" (D1-2.297-300)

" Creo que el problema sigue siendo la organización, aunque en menor medida que en la clase anterior, debido al número elevado de alumnos, al trabajo con balones y al espacio tan reducido con el que contamos" (D1-3.190-194)

Los datos de la observación han demostrado que el problema organizativo sólo estuvo presente en la primera fase, pues la profesora empleaba hasta una media del 50% del tiempo de la sesión en organizar al grupo, siendo el valor recomendado por Delgado Noguera (1990) no superior al 30%. A partir de la intervención del supervisor se produce un cambio en la tendencia, especialmente a partir de la tercera sesión de supervisión, alcanzando valores del 17 al 31%, confirmando la superación del problema. Estos datos se mantienen en la fase tres en donde la media es del 24%

La razón por la cual la profesora sigue percibiendo la organización como problema, a diferencia de sus otros tres compañeros, reside en el hecho de su obsesión por que los alumnos estén perfectamente controlados, no asumiendo la normal necesidad de cierta desorganización, propia de las clases de Educación Física con alumnos de primaria. Debido a la gran motivación que tienen por la actividad física y su gran necesidad de movimiento,

resulta imposible tener a los alumnos en absoluta quietud y control, como ella pensaba.

Este desajuste ha sido patente a lo largo de todo el proceso de análisis de enseñanza, como lo confirma el hecho de que el investigador en sus notas de campo recoge:

" Comentamos que la organización ha sido compleja, que las tareas han tenido poca continuidad y su gran obsesión por el estricto control" (NC1- 25 Ene.) ()*

Únicamente en la última entrevista hizo un balance positivo sobre la evolución del problema, asumiendo que al final pudo solucionarlo, y que el tiempo de práctica fue mayor.

" Al principio del todo no sabía organizar, pierdes mucho tiempo, ellos no te conocen, no puedes sacarlos el rendimiento que tu quieres, o vas y les pides una cosa y como no están acostumbrados, pues... Eso es lo que más me ha costado este año, al principio, hasta que le pillé el ritmo y más o menos conocía a los alumnos, y a partir de ahí la pérdida de tiempo se quedó en nada" (E1-4)

Antes de iniciar las prácticas su gran motivación por la enseñanza le había llevado a ofrecerse como voluntaria para participar en esta investigación.

"Mi deseo es llegar a la práctica docente, sin tener los problemas que aquí vamos a tener; tenemos la oportunidad para que nos lo solucionen. A lo mejor la gente que no está en la investigación, pues se queda un poco..., a lo mejor no sabe los errores que tiene, vas a estar encima de nosotros, y al fin y al cabo una formación mejor" (E1-1)

Como resumen, esta etapa, anterior a las prácticas refleja un perfil de docente sin experiencia, muy motivada por el trabajo docente, y con una gran obsesión por el orden y la organización del aula.

(*) El código expresado indica notas de campo del investigador, sobre el sujeto 1 en la fecha del 25 de Enero.

| | FASE 1 | FASE 2 | FASE 3 |
|-------------|--------|--------|----------|
| NEGATIVA | 12. | 9.9 | 7.6 % |
| POSITIVA | 9.6 | 8.5 | 5.4 % |
| DIFERENCIAL | (-2.4) | (+1.4) | (-2.2 %) |

Las satisfacciones por la enseñanza se ven reducidas en esta fase, a ciertas conquistas en la autonomía de los alumnos, y por consiguiente en la liberación del control del grupo.

En cuanto a las fuentes de malestar docente, destacan las valoraciones globales negativas de la sesión, ocasionadas por la apatía en su actitud en el aula.

Andrés, es otro caso de optimismo, que confirma globalmente la mejora en la autopercepción. Al igual que Ana, ha necesitado de todo el programa formativo para conseguir un alto grado de satisfacción.

En este período, ha conseguido invertir las tendencias. En la primera fase predominaba un alto nivel de insatisfacción, especialmente ocasionado por el "choque con la realidad", el diferencial era tremendamente negativo, apenas se vislumbraban momentos de satisfacción. En la segunda fase, con el inicio del programa de supervisión, se consigue un equilibrio en la percepción, obteniendo éxito en la eficacia del aula, pero percibiendo malestar por la actitud tomada con el grupo. En la última etapa consigue un alto grado de satisfacción, al mantenerse la eficacia del aula, y descender el malestar por la relación con el grupo. Los datos reflejan esta evolución.

| | FASE 1 | FASE 2 | FASE 3 |
|-------------|-------------|--------|---------------|
| NEGATIVA | <u>14.8</u> | 7.6 | 5.2 % |
| POSITIVA | 3.5 | 8.1 | <u>11.6</u> % |
| DIFERENCIAL | (-11.3) | (+0.5) | (+6.4 %) |

1) ANALISIS DE LA PRIMERA FASE DEL PROGRAMA

1-1 ANALISIS DEL PENSAMIENTO DOCENTE

El análisis de la primera etapa debemos iniciarlo por el análisis del contenido temático de su "Conocimiento Práctico"

En la primera fase, destaca en primer lugar su interés por los problemas de la organización, y por los de la tarea, que en esta fase adquiere una visión más descriptiva, relatándose únicamente lo que realiza durante la sesión, y no la forma de estructurarla o de adaptarla al grupo.

La categoría Organización, como ya veremos que ocurre en las siguientes fases, es su principal fuente de interés. En esta etapa las referencias son generales, apareciendo en algunas ocasiones el interés por la forma de agrupar a los alumnos.

| | FASE 1 |
|-------------------------|--------|
| ORGANIZACION EN GENERAL | 6.3 % |
| AGRUPAMIENTOS | 2. |
| MATERIAL | 0 |
| ESPACIO | 0.5 |

Ejemplos de este interés general, más ligado a cuestiones de orden y gestión de aula, pueden ser las continuas referencias a valoraciones generales organizativas, en donde la profesora evalúa el comportamiento del grupo o su actitud con relación al orden.

"creo que lo que haré será dedicar una sesión o dos a la organización en clase, para así evitar estos problemas, aunque no sé si los podré erradicar del todo" (D1-1. 16-20)

"Hoy al trabajar con ellos el aspecto organizativo he descubierto que no era tan imposible como imaginé en un primer

Su valoración en la entrevista, es igualmente positiva sobre su autopercepción docente, al final del período de prácticas.

" Me siento muy a gusto y es de las ramas que hizo que me metiera en el INEF, tienes tus momentos altos y bajos, en función de como actúe la gente, pero es muy grato...Al principio mientras que conoces al grupo, te sientes un poco inseguro. En el momento en que tomas contacto y ves como funciona la gente, coges el ritmo y es más fácil, bastante cómodo...La enseñanza es gratificante, sobre todo por los resultados que te da cierta gente" (E4-4)

Entre los tópicos que más satisfacción han proporcionado a Andrés en este período destacan:

- Los altos niveles de feedback conseguidos.
- La mejora experimentada en el clima del aula.
- La positiva valoración global que se realiza de las sesiones.
- La consecución de ciertos niveles de aprendizaje.
- Los buenos niveles alcanzados en el tiempo útil.

En cuanto a las percepciones negativas sufridas en este período destacan:

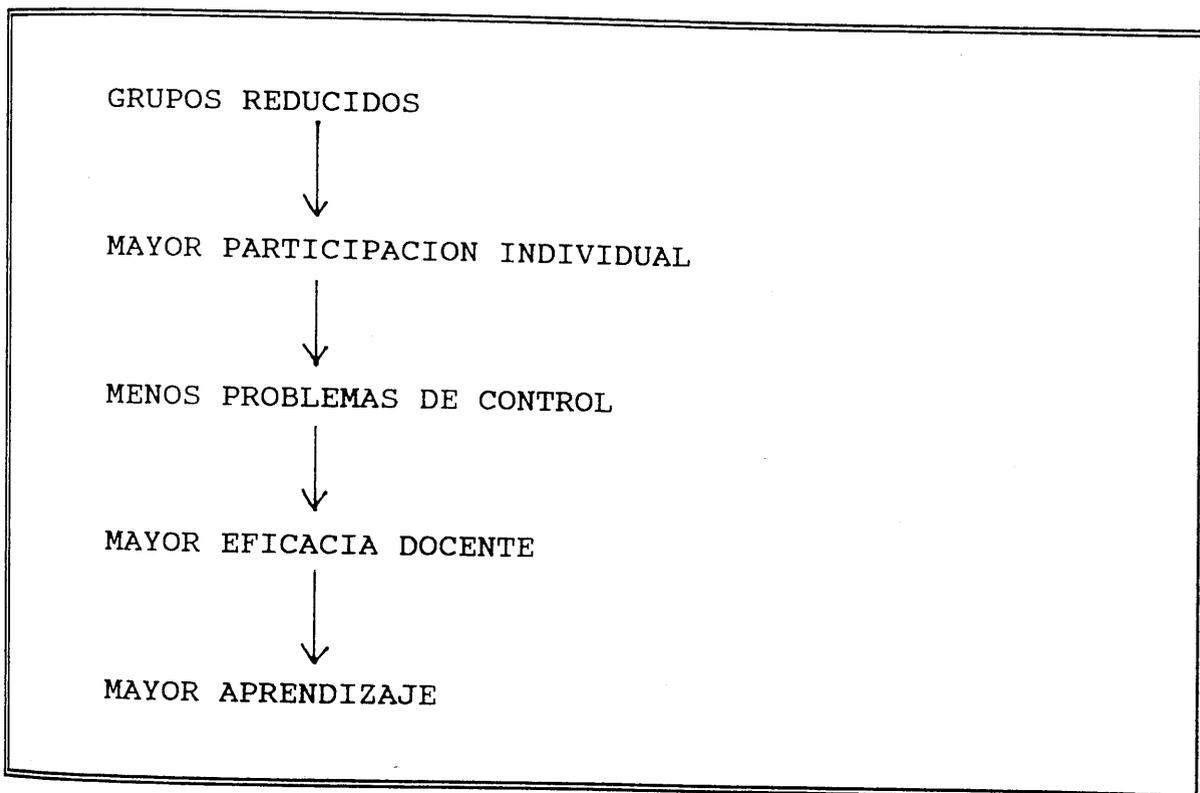
- La inestabilidad de la actitud docente ante cambios en la actitud del grupo.
- La dificultad para adaptar el mensaje docente al repertorio de los alumnos.
- Las dificultades para individualizar la enseñanza.

momento; sus esquemas organizativos son buenos" (D1-1. 41-45)

" Las razones de la buena marcha de la clase creo que pueden ser entre otras la organización" (D1-1. 201-203)

La profesora a lo largo de esta etapa utiliza la organización, como variable para evaluar su eficacia docente, estableciendo una relación directa entre correcta organización y buen funcionamiento general de la sesión.

El Agrupamiento de los alumnos hemos visto que también es fuente de interés, en todo momento se ve inclinada a la realización de grupos pequeños para favorecer la participación individual de los alumnos, y de este modo eliminar los posibles problemas de control.



Cuadro 1

La valoración global de la autopercepción es positiva, demostrando la eficacia del programa de formación, sobre el cambio de percepción de los docentes.

La evolución de los sujetos se refleja en el siguiente cuadro, donde aparece el diferencial de cada sujeto.

AUTOPERCEPCION DOCENTE - VALOR DIFERENCIAL

| | FASE 1 | FASE 2 | FASE 3 |
|--------|--------|--------|--------|
| LUCIA | -1.9 | +4.5 | +4.1 % |
| ANA | -3.4 | +3.3 | +6.3 % |
| ROSA | -2.4 | -1.4 | -2.2 % |
| ANDRES | -11.3 | +0.5 | +6.4 % |

Aunque ya han sido revisadas en el análisis temático, cada una de las categorías, exponemos, de forma global, la distribución de preocupaciones o satisfacciones, comparando la evolución durante las tres fases.

AUTOPERCEPCION DOCENTE

| CATEGORIAS | PREOCUPACIONES | | | SATISFACCIONES | | | | |
|----------------|----------------|----|----|----------------|----|----|-----|---|
| | FASE | 1 | 2 | 3 | 1 | 2 | | 3 |
| D. PERSONAL | | 48 | 38 | 10 | 52 | 62 | 90 | % |
| PLANIFICACION | | 76 | 71 | 75 | 24 | 29 | 25 | % |
| TAREA | | 50 | 80 | 83 | 50 | 20 | 17 | % |
| INT. DIDACTICA | | 90 | 40 | 42 | 10 | 60 | 58 | % |
| ORGANIZACION | | 72 | 46 | 90 | 28 | 54 | 10 | % |
| CONTROL | | 71 | 47 | 38 | 29 | 53 | 62 | % |
| MOTIVACION | | 40 | 44 | 0 | 60 | 56 | 100 | % |
| PARTICIPACION | | 42 | 19 | 8 | 58 | 81 | 92 | % |
| CLIMA AULA | | 71 | 54 | 29 | 29 | 46 | 71 | % |
| ALUMNO | | 62 | 25 | 9 | 38 | 75 | 91 | % |
| EVALUACION | | 75 | - | 100 | 25 | - | 0 | % |
| CENTRO | | 75 | - | 100 | 25 | - | 0 | % |
| INVESTIGACION | | 86 | - | - | 14 | - | - | % |

Este esquema cognitivo refleja el pensamiento de Lucía en esta primera fase, luego veremos como se va enriqueciendo con otras variables de interés.

La no asunción de este esquema lleva a los docentes en Educación Física a fracasar en su enseñanza. Podemos ver cotidianamente como la obsesión por el control lleva a los docentes a plantear trabajos en grupos masivos con actuación consecutiva, en donde el tiempo de espera es enorme, pensando que el alumno estará más controlado en la fila esperando su turno de intervención, que realizando actividad sin parar como es el caso de Lucía, en donde los grupos reducidos obligan a la continua participación individual.

Lucía fue consciente desde el principio de que en Educación Física el control de los alumnos viene dado por la continua participación, y no por la imposición de una fuerte disciplina para mantener el orden en la fila, mientras esperan su turno.

La categoría Tarea adquiere en esta fase un cariz totalmente descriptivo, una frecuencia de 6.3% destaca sobre las otras subcategorías, prácticamente inexistentes en este período.

| | FASE 1 |
|-------------------|--------|
| TAREA EN GENERAL | 6.3 % |
| ADAPTACION | 0.5 |
| ESTRUCTURA | 0 |
| INDIVIDUALIZACION | 1. |
| MODIFICACIONES T. | 2.4 |

Su interés radica en relatar las actividades que realiza en las sesiones, sin estar todavía preocupada por cómo debe estructurarse, adaptarse e individualizarse la enseñanza, cuestiones mucho más complejas, y propias de un conocimiento práctico más reflexivo, que sí se va a conseguir en las fases posteriores.

"Hoy he planteado una habilidad muy concreta como es la

Tras los datos expuestos se refleja que mantienen una visión negativa las siguientes categorías:

- Planificación (75%)
- Tarea (83%)
- Organización (90%)
- Centro (100%)
- Evaluación (100%)

La justificación de la aparición negativa de la categoría centro, se basa en las dificultades contextuales, especialmente de carencia de material y deficiencia de la instalación cubierta.

En cuanto a la dificultad organizativa, se deriva del incremento del nivel de autonomía e individualización, en algunas sesiones, lo que ocasiona desajustes organizativos, hasta que los alumnos se adapten a la nueva estructura de trabajo.

La planificación y la tarea son los dos temas sobre los que ha existido mayor dificultad para ser mejorados a través del programa de formación. La evaluación para los profesores de Secundaria sigue siendo conflictiva, especialmente cuando aparece ligada a la calificación.

El carácter positivo se refleja en:

- Intervención didáctica (58%)
- Control (62%)
- Motivación (100%)
- Participación (92%)
- Clima del aula (71%)
- Alumno (91%)

3) ANALISIS DE LA CONDUCTA DOCENTE

Esta fase se caracteriza por el mantenimiento global de la mejora experimentada en la fase anterior.

La ganancia de control en el aula, la mayor seguridad de los profesores, la consecución de mayor fluidez organizativa, la adopción de una actitud docente más equilibrada, han conducido al hecho de que las variables estudiadas, superen globalmente el valor criterio, y el resultado pueda ser considerado óptimo, demostrando, al igual que ocurría con la autopercepción, la eficacia del programa de formación.

La variable Feedback registra, a excepción de Rosa unos niveles positivos.

Lucía, mantiene unos niveles correctos, ligeramente oscilantes en función del contenido, superando el criterio en todas las sesiones, excepto en las de expresión corporal, por ser un tema más abierto, en donde la necesidad de corregir es menor.

Los valores medios, son similares a la fase anterior. La mejora de esta variable se produce cuando se libera del control, y cuando aparece un deseo explícito de corregir, y esto sucede durante la segunda fase, siendo esta tercera de mantenimiento.

Los valores medios fueron:

| | FASE 1 | FASE 2 | FASE 3 |
|-------------------|--------|--------|----------------------|
| FEEDBACK TOTAL | 45 | 78 | 76 (Nivel bueno) |
| FEEDBACK CORRECTO | 33 | 75 | 69 (Nivel excelente) |

Ana, ,mejoró ostensiblemente en la fase anterior, pero es durante este período cuando alcanza la madurez necesaria para corregir correctamente y frecuentemente.

En la entrevista inicial, antes de las prácticas, ya expresaba su deseo de ayudar a los alumnos en la ejecución, para proporcionarles información útil. Consigue en esta fase unos

voltereta y sus diferentes variantes (D1-1. 99-101)

"Hoy hemos continuado con la apreciación de distancias, coordinación óculo-manual, mediante diferentes formas de lanzamientos-recepciones" (D1-1. 236-239)

El carácter interactivo de la enseñanza, obliga al docente a cambiar muchas de sus decisiones durante el desarrollo de la sesión, sobre todo cuando no se está muy seguro de lo que uno hace, siendo necesario modificar el contenido de la tarea. Este hecho queda reflejado en la actuación de Lucía ,dado que en esta primera fase la subcategoría Modificaciones aparece con una valoración media, perdiendo importancia en la fase 2, y desapareciendo en la fase 3.

| | FASE 1 | FASE 2 | FASE 3 |
|----------------|--------|--------|--------|
| MODIFICACIONES | 2.4 % | 1.1 % | 0 |

El componente modificaciones lleva implícito un juicio valorativo para determinar en qué medida la tarea se adecua a los alumnos.

"En la fase principal no hubo elemento competitivo aunque algún grupo así lo creyera, pero al final introduje una carrera de relevos con las variantes que habíamos aprendido previamente" (D1-1. 330-334)

Por tanto aun siendo interesante, en esta fase prevalece el carácter descriptivo ya comentado, con la categoría Tarea en General.

La tercera categoría, en orden de importancia es la Temporalización (5.9%). Dentro del bloque de categorías relacionadas con la Planificación, destaca un interés desmesurado por lograr un ajuste entre lo previsto (planificado) y lo real, confundándose, en ocasiones, la eficacia del ajuste temporal, con la eficacia de la clase, llegándose a la siguiente premisa:

datos óptimos, alcanzando en todas las sesiones el nivel excelente.

| | FASE 1 | FASE 2 | FASE 3 |
|-------------------|--------|--------|----------------------|
| FEEDBACK TOTAL | 60 | 72 | 90 (Nivel excelente) |
| FEEDBACK CORRECTO | 48 | 61 | 73 (Nivel excelente) |

Rosa, condicionada por el final de curso tan problemático presenta unos datos verdaderamente negativos. Para ella nunca fue interesante el corregir a los alumnos, y al igual que ocurría con el pensamiento docente, la falta de dedicación al programa de prácticas ha impedido la mejora en esta variable.

No supera el criterio en ninguna sesión, y los valores medios son muy bajos.

| | FASE 1 | FASE 2 | FASE 3 |
|-------------------|--------|--------|-----------------|
| FEEDBACK TOTAL | 41 | 43 | 33 (Nivel malo) |
| FEEDBACK CORRECTO | 24 | 32 | 24 (Nivel malo) |

Andrés, recorre un camino muy similar al de Ana. Necesita de la tercera fase para afianzar su comportamiento docente, logrando el control suficiente como para poder dedicarse a corregir. Los datos son muy buenos, excepto en la última sesión dedicada a la calificación, en la cual, la comunicación con los alumnos fue inexistente.

Supera el criterio en todas las sesiones, siendo significativo el incremento medio.

En una clase en donde se realiza lo previsto, es porque no hay ninguna contingencia, y por tanto todo ha funcionado correctamente según estaba planificado.

Este carácter lineal de la enseñanza no debe incitarnos a valorar la eficacia sólo en términos de ajuste a lo previsto, como para muchos docentes sin experiencia les ocurre. Este es el caso de Lucía en donde la temporalización inicialmente es de gran interés, y posteriormente en sucesivas fases, va a perder relevancia.

"Por otro lado, el control del tiempo ha sido hoy mucho mejor porque, aunque había planificado un juego por si sobraba tiempo, no me ha hecho falta recurrir a él y es que cuando las cosas van bien y estás a gusto con la marcha de la clase el tiempo se te escapa, en cambio, cuando no estás cómoda con el desarrollo de la clase el tiempo parece que se detiene y no quiere pasar". (D1-1. 163-171)

El ajuste de tiempo, de lo previsto a lo real, dejó de ser problema en las siguientes fases:

| | FASE 1 | FASE 2 | FASE 3 |
|-----------------|--------|--------|--------|
| PLANIFICACION | 0.5 % | 0.5 % | 0 |
| OBJETIVO | 2.4 % | 3.9 % | 4.9 % |
| CONTENIDO | 2.0 % | 3.9 % | 14.0 % |
| TEMPORALIZACION | 5.9 % | 2.8 % | 1.6 % |

En cuanto a las otras categorías de la planificación, Objetivo y Contenido, tienen un interés medio.

Lucía en esta fase de toma de contacto con la enseñanza comienza a configurar unas intenciones educativas muy estables. La entrevista tras esta primera fase desvelan cuáles son:

- conseguir una correcta interacción entre todos los

alumnos.

- desarrollar en el alumno hábitos de higiene.
- favorecer en el alumno la superación de sí mismo.
- alcanzar los niveles mínimos de aprendizaje propuestos.

Las referencias en el diario a la categoría Objetivo no son numerosas, pero si esclarecedoras, basadas sobre todo a lo largo de esta primera fase en integrar al alumno conflictivo y conseguir aprendizajes de habilidades básicas:

"Mi objetivo de hoy era practicar diferentes formas de desplazamientos, incidiendo en aquellos que pudieran resultar de mayor complejidad para los alumnos, ampliando finalmente el abanico de posibilidades de desplazamiento con el cual contaba cada alumno" (D1-1. 274-280)

Siendo Lucía consciente de la dificultad de conseguir aprendizajes con tantos alumnos y tan pocas sesiones de Educación Física, su interés radicó en elevar el nivel inicial de cada alumno.

" Desde el punto de vista del aprendizaje motriz, el objetivo es que superen los contenidos propuestos, aunque siempre habrá gente que no los logre superar" (E1-1)

Siguiendo con la planificación destaca la categoría Contenido, con un interés medio, que posteriormente crecerá en las siguientes fases, siendo en la última fase cuando se constituye en tema de principal preocupación.

En este período, el contenido es meramente descriptivo, y las referencias que aparecen son iguales que en la categoría tarea, aunque en este caso referidas al contenido general de la sesión, Habilidades Básicas y Juegos. Va a ser en la última fase con el contenido de Expresión Corporal cuando esta categoría va a adquirir protagonismo, haciéndose necesario un mayor análisis reflexivo, dado el desconocimiento de Lucía sobre este contenido.

En cuarto lugar destaca la categoría Valoración General

| | FASE 1 | FASE 2 | FASE 3 |
|-------------------|--------|--------|------------------|
| FEEDBACK TOTAL | 41 | 56 | 73 (Nivel bueno) |
| FEEDBACK CORRECTO | 28 | 46 | 59 (Nivel bueno) |

La variable Tiempo útil refleja cómo los aprendizajes docentes permanecen estables, después de su consecución. No existen diferencias significativas entre la fase 2, la línea base 2, y la fase 3, en ninguno de los sujetos.

Este hecho demuestra que los niveles alcanzados en la segunda etapa, fruto de la ganancia en el control, la organización y de la continuidad de las tareas, se mantiene sin necesidad de ser estimulada. Los profesores han aprendido a trabajar con fluidez, mostrándose eficaces en esta faceta de la enseñanza.

Lucía, debido a su preocupación por la organización, y a la utilización de un estilo docente tradicional consigue rápidamente mostrarse eficaz. Los cambios que realiza en el papel del alumno dentro de la clase, al final del curso no tienen reflejo en la eficacia docente. Los valores superan en todas las sesiones el criterio, elevando ligeramente los valores medios, con relación a la fase anterior.

| | FASE 1 | FASE 2 | FASE 3 |
|-------------|--------|--------|------------------|
| TIEMPO UTIL | 49 | 66 | 71 (Nivel bueno) |

Ana, después de alcanzar la madurez, anteriormente comentada, consigue que a pesar de que complica el sistema organizativo, tratando de hacer más partícipes a los alumnos de

(5%), la cual refleja hasta qué punto ella es consciente de la mejora en su capacidad docente y en su autopercepción como profesora, a lo largo del proceso de formación. En casi todas las sesiones realiza al principio del diario una reflexión general, hábito que posteriormente se va perdiendo, para centrarse en valoraciones más concretas sobre la eficacia de sus decisiones.

Una categoría importante en Educación Física es el Clima del aula . Para Lucía este tema solo es significativo desde la óptica docente, destacando las categorías Actitud del profesor y Personalización, sobre las de Cooperación, Autonomía , o Comunicación entre los alumnos.

| | FASE 1 |
|------------------|--------|
| CLIMA EN GENERAL | 0 |
| ACTITUD DOCENTE | 4.3 % |
| PERSONALIZACION | 2.4 % |
| COOPERACION | 0.5 % |
| AUTONOMIA | 1.5 % |
| COMUNICACION | 1. % |

En esta fase, al igual que ocurrirá en las posteriores, la categoría Actitud del profesor representa gran interés. Como es lógico en esta fase a Lucía se le presentan muchas dudas sobre cómo tratar a los alumnos, especialmente ligadas al control del grupo, lo cual le hacen tomar decisiones incómodas, para conseguir un mayor respeto en el grupo.

" Como conclusión indicar que hoy no he dejado participar a tres alumnos por no traer el chandal, de esta forma le hago ver al resto del grupo que el no venir en ropa de deporte supone no participar en la actividad." (D1-1. 256-261)

Como ya vimos con anterioridad, la categoría Personalización le preocupó a Lucía, sobre todo en las primeras sesiones, donde estaba muy pendiente de José Miguel, pero una vez olvidado este

la enseñanza, no perder en eficacia docente. Las rutinas organizativas que tantos problemas le dieron en la fase primera están muy bien asimiladas, convirtiéndose en hábitos de trabajo ya conocidos. El resultado es que supera en todas las sesiones el valor criterio, elevando significativamente el valor medio de esta fase.

| | FASE 1 | FASE 2 | FASE 3 |
|-------------|--------|--------|------------------|
| TIEMPO UTIL | 53 | 63 | 77 (Nivel bueno) |

Rosa, representante de los docentes experimentados, tiene desde el principio un nivel muy elevado en esta variable, demostrando que las competencias de control de la clase y de organización del aula, son extrapolables a futuras experiencias docentes.

En su caso, así ocurre, pese a encontrar dificultades en el funcionamiento de otros elementos del proceso de enseñanza, los niveles de tiempo útil permanecen constantes durante todo el curso, superándose en todas las sesiones el criterio.

| | FASE 1 | FASE 2 | FASE 3 |
|-------------|--------|--------|------------------|
| TIEMPO UTIL | 78 | 76 | 74 (Nivel bueno) |

Andrés, después de implantar un sistema de control muy directivo obtiene rápidamente buenos niveles de eficacia. Durante el segundo período se produce el avance más significativo, debido al cambio de actitud docente, y a la utilización eficaz de las rutinas organizativas. Una vez asimiladas estas estrategias mantiene los datos durante la línea base 2, y la fase 3.

En todas las sesiones supera el criterio, alcanzado un valor

problema, asumiendo que es difícil que siempre esté integrado en el grupo, desaparece en las fases posteriores, llegando a convivir con el caso de este alumno conflictivo.

Es destacable su nulo interés por categorías del clima del aula referidas a los alumnos. No aparecen ni la Cooperación, ni la Comunicación, y casi nada la Autonomía. Su conformismo y conservadurismo, basados en una honda preocupación por el orden, le llevan a no ceder responsabilidades a sus alumnos, estableciendo en todo momento, un clima de relación muy tradicional, y dependiente de la figura del docente.

" El papel del alumno debe ser un poco de colaborador con el profesor, pero una colaboración muy pequeña, por ejemplo las funciones de capitán" (E1-2)

Entre las ausencias temáticas de esta fase destacan, el desinterés por la Motivación y la Participación, al igual que les va a ocurrir a sus compañeros. Parece ser que en la primera fase el objetivo es controlar al grupo, y que los alumnos desarrollen la tarea, dejando para más adelante su interés por estas dos categorías.

Igualmente destacable es la ausencia de categorías instruccionales, ligadas a la Intervención didáctica, como el Feedback (0.5%) o la Información inicial de la tarea (1%)

Haciendo un análisis de su autopercepción docente, debemos reseñar como predomina la percepción negativa sobre la positiva. El diferencial es de (-1.9%)

| PERCEPCION | FASE 1 |
|------------|--------|
| NEGATIVA | 12.7 % |
| POSITIVA | 10.8 % |

Esta percepción pasa por dos claras etapas, dentro de este período de trabajo autónomo. Hasta la sesión décima se observa una visión marcadamente negativa, a partir de este día la

medio muy positivo.

| | FASE 1 | FASE 2 | FASE 3 |
|-------------|--------|--------|------------------|
| TIEMPO UTIL | 61 | 80 | 79 (Nivel bueno) |

Después de analizada la conducta docente, se observa que los niveles de las variables estudiadas han mejorado significativamente, a partir de la segunda fase, manteniéndose los niveles, en la fase siguiente.

A continuación, exponemos las gráficas de cada una de las tres variables, en las que se aprecia, para cada uno de los casos, la evolución de la conducta de los profesores.

percepción mejora.

Es significativo que en la primeras sesiones la valoración global sea altamente negativa:

" ¡Vaya desastre de clase!Hubo un momento en la sesión que me hubiera gustado salirme de la clase, organizarme las ideas y volver allí dentro. Creo que esta ha sido la peor de las clases desde que empecé: ¡Hasta el tiempo, siempre corto, me sobró en esta ocasión!" (D1-1. 121,130-135)

Al llegar a la sesión décima la percepción se hace más positiva:

" Después de diez clases creo que las cosas empiezan a funcionar, voy conociendo mejor al grupo y ellos también me conocen mejor" (D1-1. 264-266)

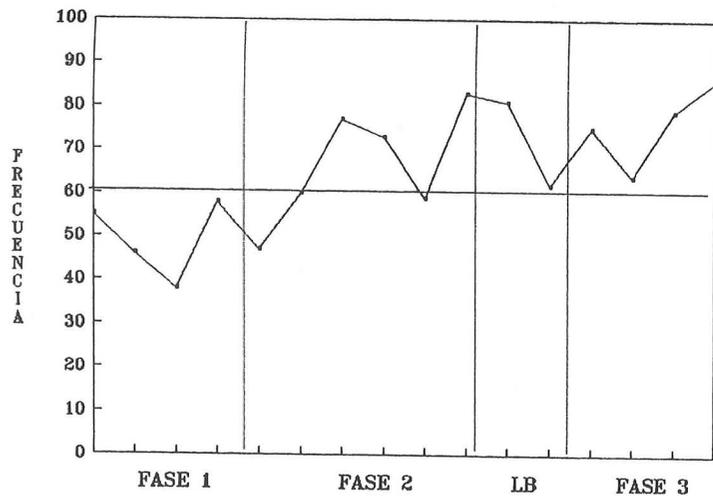
A lo largo de este primer período, sin ayuda de la supervisión, Lucía va adaptándose a la realidad docente, mejorando su autopercepción, en cuanto a la valoración global de las sesiones. Podríamos decir que si no hubiera tenido nunca supervisión hubiera incrementado los niveles, pero quizá no tanto como lo hizo a partir de la segunda fase, en donde las variables, conducta docente, y autopercepción se elevaron ostensiblemente.

Es indiscutible que su percepción global mejora en esta fase, especialmente a partir de la sesión décima, pero como ya veremos en las fases posteriores es en la conducta docente y en la percepción de sus decisiones concretas donde más notoria es la mejora.

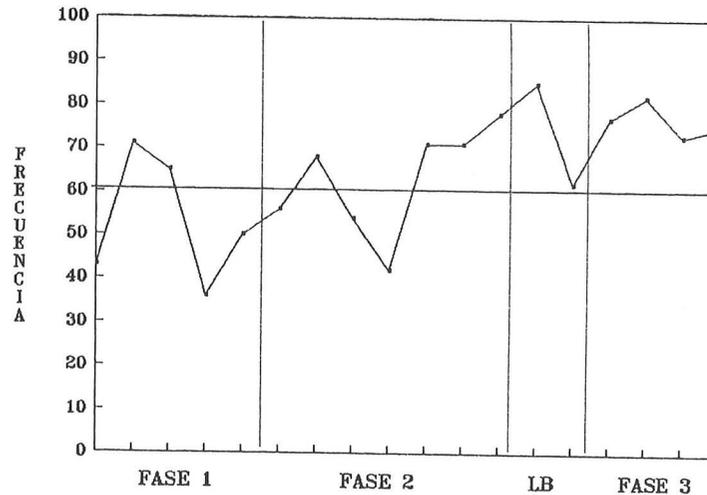
La última percepción negativa se realiza el 23 de Enero, tras la primera sesión de supervisión, coincidiendo con los datos de la observación, en donde el 28 de Enero se marca el cambio en la tendencia de su conducta docente, incrementándose de forma sustancial los valores de las dos variables estudiadas, Feedback, y Tiempo útil, coincidiendo con el cambio en su autopercepción:

" La clase de hoy me ha salido bastante bien, quizás haya sido la mejor de las que he dado hasta el momento si comparamos tiempo útil, feedback, etc..." (D1-2. 50-53)

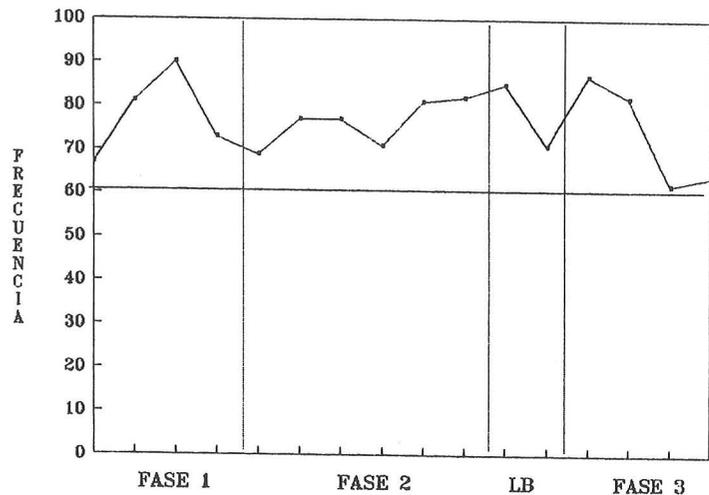
SUJETO 1 - TIEMPO UTIL DE PRACTICA



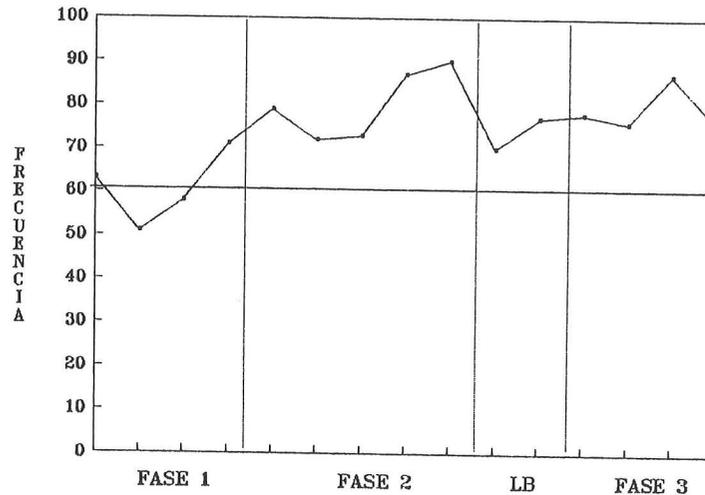
SUJETO 2 - TIEMPO UTIL DE PRACTICA



SUJETO 3 - TIEMPO UTIL DE PRACTICA



SUJETO 4 - TIEMPO UTIL DE PRACTICA



Todas las valoraciones globales pasan a ser positivas a partir de esta sesión, lo cual demuestra la eficacia del programa de análisis de la práctica, tanto en la mejora de la conducta en el aula, como en la mejora en su autopercepción como docente.

Entre el contenido de las percepciones negativas destacamos su preocupación por:

- La organización.
- La temporalización.
- La valoración general de las primeras sesiones.

Destacable también es el hecho de que el contexto de investigación, como es el caso de la presencia de observadores, cámara de video, y sobre todo micrófono inalámbrico, fueran causa de ansiedad, hasta el punto de que el día que no era grabada su comportamiento docente era más relajado, y obtenía mayor eficacia en su enseñanza. Ya desde el primer día se vio afectada por la presencia de la cámara.

"Mi primera experiencia como profesora de Educación Física, y mi primera grabación en video, la cosa no podía empezar peor"
(D1-1. 3-5)

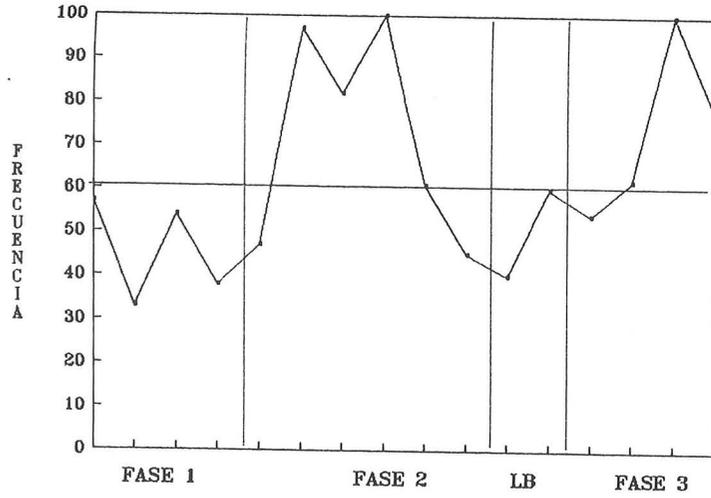
"Después de la clase de hoy tengo la impresión de que la cámara-observadores influyen en mí más de lo que yo pensaba, Así la clase de los miércoles se hace más sencilla, todo sale mejor."
(D1-1. 71-73)

En el caso de Lucía la presencia de la cámara fue muy determinante, quizá por razones de inseguridad, pero finalmente, y en fases posteriores desapareció el conflicto, coincidiendo con una mayor eficacia de su enseñanza.

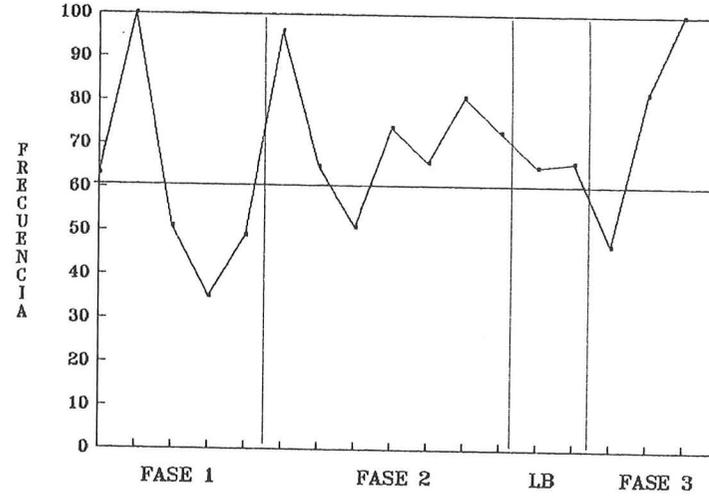
Las fuentes de satisfacción aparecieron pronto, vinieron sobre todo de:

- La valoración general de la clase, después de la décima sesión la tendencia se torna positiva.
- Del interés de los alumnos por la tarea.
- La consecución de los primeros aprendizajes.

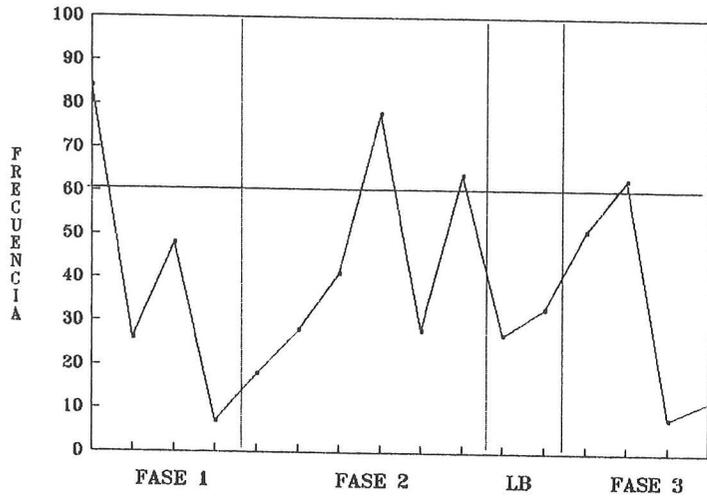
SUJETO 1 - FEEDBACK TOTAL



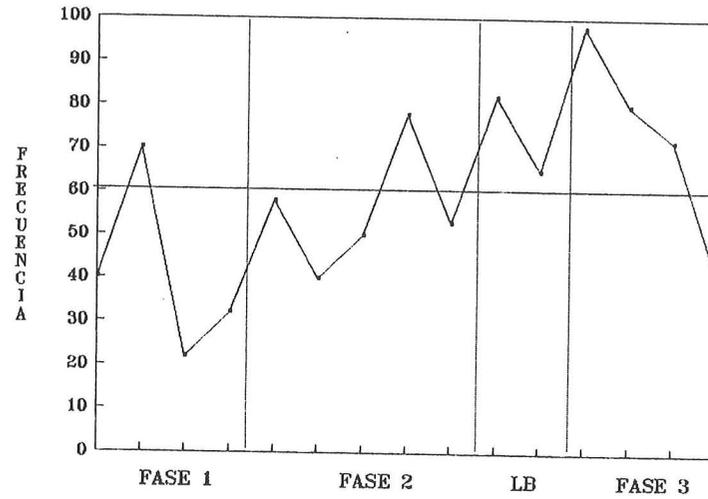
SUJETO 2 - FEEDBACK TOTAL



SUJETO 3 - FEEDBACK TOTAL



SUJETO 4 - FEEDBACK TOTAL



3-2 ANALISIS DE LA CONDUCTA DOCENTE

Su autopercepción siguió un camino paralelo al de su conducta docente, existiendo absoluta correlación entre los datos de la observación y sus reflexiones en el diario.

Su perfil docente tuvo el siguiente recorrido:

El primer día predominó una percepción negativa basada en el contexto de investigación y la dificultad de organizar al grupo, lo cual queda reflejado en los datos de la observación, bajo número de Feedback (57), y reducido Tiempo útil (55%), ocupando el 44% restante en organizar al grupo.

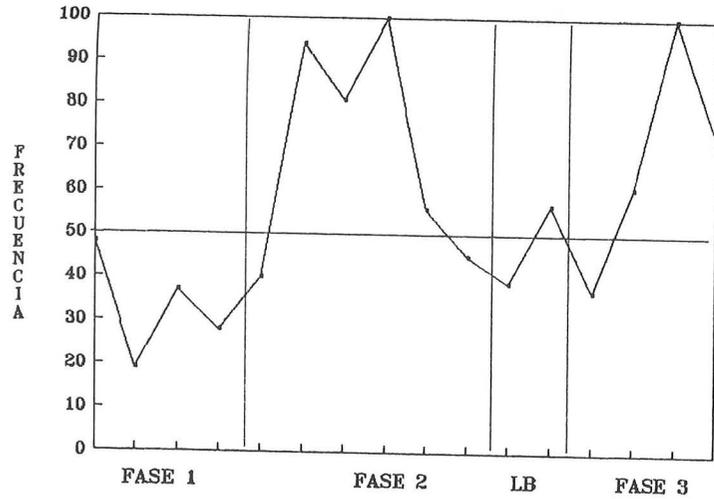
Las siguientes sesiones del mes de Noviembre son igualmente negativas, valoración general negativa, inseguridad en sus decisiones, dificultades organizativas, problemas con el ajuste del tiempo, lo cual se refleja en un valor de Feedback muy bajo (40), y en un tiempo de trabajo también muy bajo (43%), perdiendo mucho tiempo en la organización (56%).

Como ya vimos anteriormente la sesión octava, y especialmente la décima, permiten una mejoría, son las últimas sesiones de diciembre cuando Lucía empieza a percibir que organiza mejor a los alumnos, que éstos se motivan más por las tareas, que el ajuste del tiempo es más fino y que ella se siente más segura. La conducta docente mejora ligeramente, especialmente el tiempo útil que alcanza su valor más positivo de esta fase (58%), pero permanecen problemas de ausencia de Feedback, estilo de enseñanza muy directivo, baja participación de los alumnos, desinterés por el clima del aula, etc...

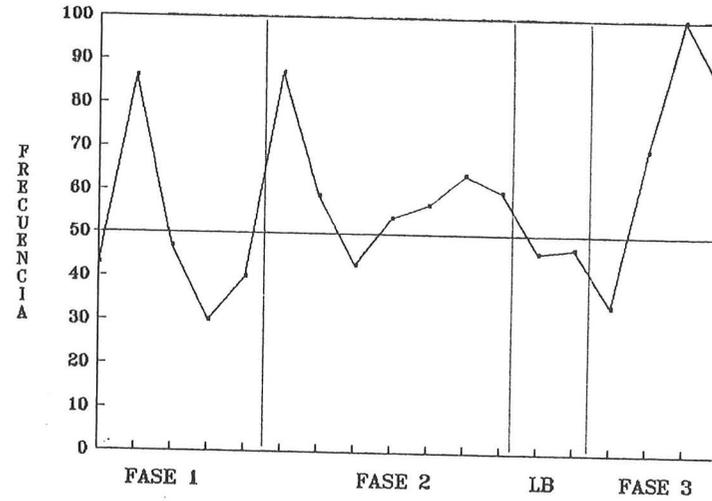
En definitiva, La evolución de las variables en esta primera fase es mala. Los valores de feedback y tiempo útil no superan el criterio en ninguna de las sesiones.

La falta de experiencia como profesora, de Lucía, y su obsesión por la organización del aula, dibujan un perfil docente bajo.

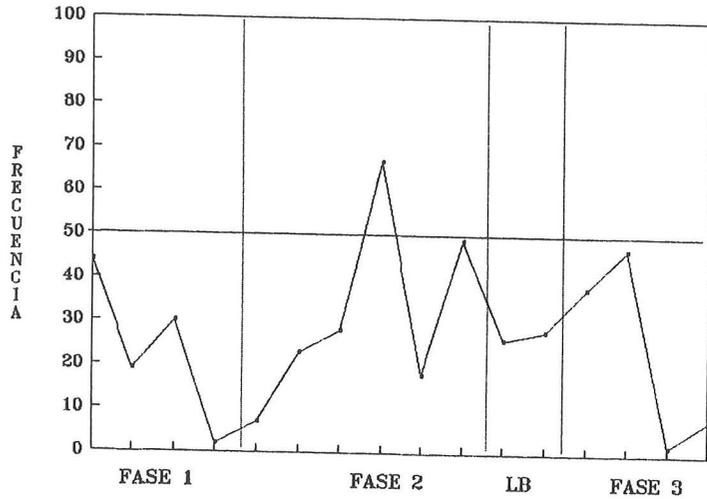
SUJETO 1 - FEEDBACK CORRECTO



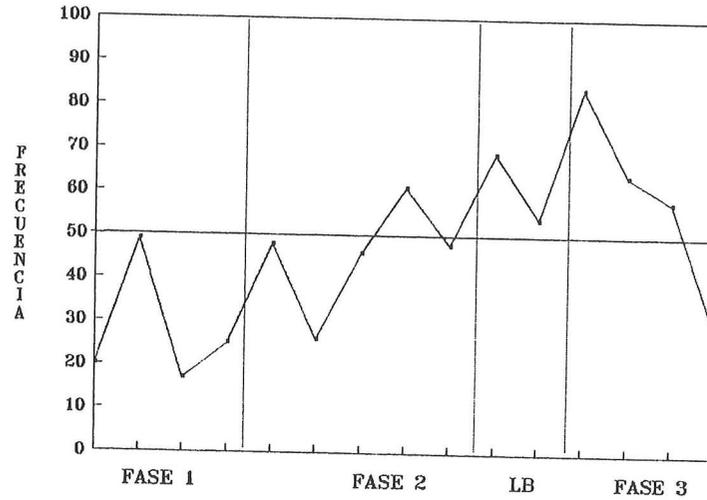
SUJETO 2 - FEEDBACK CORRECTO



SUJETO 3 - FEEDBACK CORRECTO



SUJETO 4 - FEEDBACK CORRECTO



3-3 RESUMEN FASE 1

El balance final de esta fase en relación a su perfil docente se dibuja entre estas dos etapas, inicialmente muy negativo, posteriormente más positivo, por el control organizativo.

" Hay dos etapas al principio todo era negativo: organizar, transmitir los conocimientos me costaba mucho trabajo: luego aprendí a que me tenían que escuchar en silencio, pues me estaba destrozando la voz, así la transmisión de la información fue funcionando. Conseguí los objetivos, la organización fue mejorando... esto me hace pensar que están aprendiendo." (E1-2)

En la entrevista también se reflejan los últimos éxitos obtenidos, lo cual permite una relación con los alumnos, más positiva.

"Ahora estoy muy feliz, veo que los niños van aprendiendo y que se van cumpliendo mis objetivos, seguir controlando y organizando bien la clase, y que el grupo avance de una forma más homogénea y sin altibajos" (E1-2)

"La relación con el grupo es muy buena. Ellos me están entendiendo a mí y yo les estoy entendiendo a ellos, y saben cuando estoy bien y cuando estoy mal, y cuando se pueden acercar a mí, saben diferenciar cuando estamos trabajando y cuando podemos hablar con confianza." (E1-2)

Lucía después de 14 sesiones ha conseguido una valoración positiva de su trabajo, aunque las mejoras en su conducta docente, y en la calidad y profundidad de sus reflexiones no son suficientes.

La situación de la fase 1 puede resumirse en las siguientes cuestiones:

- Nivel de tiempo útil de práctica bajo.
- Nivel de feedback bajo.

4) RESUMEN FASE 3

La fase tercera se caracteriza por la realización del análisis de la práctica docente en interacción con el compañero.

Del análisis realizado en esta fase se pueden extraer las siguientes características:

1- Niveles buenos de la variable feedback.

2- Niveles muy buenos de la variable tiempo útil.

3- Nivel de autopercepción docente predominantemente positivo.

4- Pensamiento docente centrado en las categorías:

- Equilibrio en la actitud docente.
- Satisfacción por los buenos niveles de Feedback.
- Satisfacción por el aprendizaje del alumno.
- Preocupación por la estructura de las tareas.
- Interés por la comunicación de los alumnos en el aula.

- Ligero predominio de una autopercepción negativa. El diferencial es (-1.9%)

- Existencia de dos períodos muy diferenciados. Inicialmente con valoraciones negativas, en la segunda etapa con valoraciones más optimistas.

- Preocupación excesiva por una organización muy cerrada de la clase.

- Preocupación por el ajuste de lo previsto a lo real.

- Inseguridad ante la presencia de las cámaras de la investigación.

CAPITULO 6

CONCLUSIONES

4) ANALISIS DE LA SEGUNDA FASE DEL PROGRAMA

4-1 ANALISIS DEL PENSAMIENTO DOCENTE

Esta segunda fase se caracteriza por la intervención del supervisor.

La evolución iniciada al final de la fase anterior va a tener mayor intensidad en este período, constatándose un incremento de los niveles de las variables conductuales y de la autopercepción docente, a partir de la intervención del supervisor.

El contenido temático de su conocimiento práctico sufre algunas modificaciones. Se sitúa en primer lugar una categoría anteriormente inadvertida, El Aprendizaje del alumno. Esta categoría va a ir ligada a otra de indudable valor, como es el la motivación.

| | FASE 1 | FASE 2 |
|-------------|--------|--------|
| APRENDIZAJE | 3. % | 7.9 % |

Aprendizaje y motivación van a ser dos de las claves de la eficacia de la labor del profesor.

Lucía en la segunda entrevista ya dejaba claro cuales eran sus objetivos:

"Los niños el otro día se lo pasaron bien, a la vez que se lo pasaban bien, estaban aprendiendo una cosa o mejorando lo que ya sabían. Entonces, si están motivados, organizados y están aprendiendo, más no se puede pedir." (E1-2)

Sus intenciones educativas van a cumplirse en esta segunda fase, en donde Lucía, una vez superados los problemas organizativos, tiene posibilidades de conseguir logros en su actuación docente; y esta situación queda reflejada en su

6- CONCLUSIONES

La exposición de las conclusiones se realizará de acuerdo a la siguiente estructura:

I- Estudio del Conocimiento Práctico de los Profesores de Educación Física.

I.a - Análisis de la evolución del pensamiento en las tres fases del diseño.

I.b - Análisis del contenido temático.

I.c - Análisis de la autopercepción docente

II- Estudio de la conducta docente

III- Estudio de la eficacia del programa de formación .

valoración realizada en el diario:

" creo que se han cumplido dos de los objetivos clave: que se lo pasen bien y que aprendan." (D1-2. 141-143)

La Motivación no ha crecido en interés, en términos generales, aunque sí se ha producido un cambio en las subcategorías.

| | FASE 1 | FASE 2 |
|-------------------------|--------|--------|
| INTERES DE LOS ALUMNOS | 3. % | 4.5 % |
| PLANTEAMIENTO DE TAREAS | 3. % | 2.2 % |

El Interés de los alumnos por el aprendizaje es una clara muestra de madurez docente y un avance significativo en la configuración de su Conocimiento Práctico, al igual que el gran índice de satisfacciones logradas con esta categoría.

" Hoy se ha mejorado mucho la ejecución, prueba de ello es que en la evaluación (bien, mal, regular) 22 de los 34 ejecutantes lo han hecho Bien y tan solo 3-4 Mal, el resto, R." (D1-2. 181-185)

" La verdad es que me han dejado sorprendida ya que todos y cada uno de ellos ha realizado todos los ejercicios, incluyendo en estos el salto desde el minitramp." (D1-2. 238-241)

Motivación y aprendizaje van muy unidas en el pensamiento de Lucía, la segunda fase refleja claras muestras de ello:

"Los niños estaban muy motivados ya que han comprobado que ya les empezaba a salir algo parecido a lo que pretendíamos." (D1-2. 128-131)

Este éxito en el aprendizaje se mantiene en la tercera etapa, de este modo la última entrevista confirma este especial

I- ESTUDIO DEL CONOCIMIENTO PRACTICO DE LOS PROFESORES DE EDUCACION FISICA.

El estudio del conocimiento práctico de los profesores de Educación Física en formación inicial, realizado durante su propia práctica, ha sido efectuado a través del análisis de contenido de las reflexiones, explicitadas oralmente en la entrevista, y por escrito, en los diarios personales.

Del análisis de las reflexiones se deducen las siguientes conclusiones:

I.a - Referidas al carácter evolutivo del pensamiento docente.

La hipótesis planteada sobre el carácter evolutivo de los intereses docentes, se confirma a partir de los siguientes hechos:

1) En todos los casos se aprecia un cambio en los intereses y preocupaciones docentes, a lo largo de las tres fases del programa de formación. Este cambio tiene un carácter evolutivo, en tanto que deben ser superadas las primeras etapas, para poder pasar a las siguientes.

El estudio realizado confirma las tesis de Fuller y Bown (1975), Vonk (1985) y Veenman (1987) sobre los estadios evolutivos del profesor principiante, durante su primer año de trabajo.

2) Las etapas propuestas por Fuller y Bown (1975) en cuanto a los intereses de los profesores, se ven parcialmente modificadas.

Los datos de nuestro estudio, coinciden con la primera fase de supervivencia, en donde el profesor se preocupa especialmente del control de la clase, y de ser aceptado en el grupo, relegando los problemas del aula.

La segunda etapa era para Fuller y Bown la del interés por la enseñanza, por los problemas del aula, dejando en tercer lugar el interés por el alumno. En nuestro estudio la segunda y tercera etapa se dan de forma simultánea, repartiéndose el interés, tanto por la enseñanza, como por los problemas de los alumnos.

Los resultados de la investigación modifican nuestras iniciales expectativas, expresadas en la segunda hipótesis, y referidas a la evolución de los intereses, aceptando la superposición de la preocupación por los problemas de la enseñanza, junto con los del alumno.

La razón que justifica el interés simultáneo por las dos categorías puede venir del carácter específico de la Educación Física. El menor protagonismo que tienen los contenidos, comparativamente con otras materias, permite adoptar un tipo de interacción más cercana con los alumnos, y acrecentar el interés por lograr que se diviertan en el aula. Por tanto unido al interés lógico por la enseñanza en esta segunda etapa, aparece la necesidad de considerar también, la problemática del alumno, y no posponerla a una tercera fase.

3) La evolución del pensamiento docente no es similar en todos los casos. La duración de cada período es variable, así como el punto de partida de cada profesor. Hay dos hechos que condicionan esta evolución:

- nivel de experiencia docente.
- capacidad para analizar la práctica.

Las diferencias evolutivas, aconsejan adaptar individualmente los programas de formación, especialmente en tres cuestiones:

- . duración de cada etapa.
- . tipo de actividades de formación.
- . tipo de supervisión.

interés por el aprendizaje, propio del período de enseñanza primaria en donde los alumnos están especialmente predispuestos para el aprendizaje motor.

"El demostrarte que un niño cuando lo coges al principio, cuando le estás dando clase, no le sale nada y al final te lo dice ..., es la mayor gratificación que se puede conseguir, lograr un proceso de aprendizaje, y más en los niños más difíciles" (E1-4)

En un segundo nivel de interés aparece la categoría Tarea, la cual evoluciona hacia un mayor nivel de reflexión, siendo el docente capaz no sólo de describir el contenido de la tarea, sino también de valorar su dificultad. Aparece en la segunda fase, el interés por la Adaptación de la tarea a sus alumnos y el interés por la Estructura de la propia tarea.

"El gesto era muy complejo y exigía un nivel atencional elevado" (D1-2. 115-116).

"El error ha estado en proponer actividades quizás excesivamente complejas para los alumnos" (D1-2. 25-27).

El nivel de análisis se incrementa, pero todavía predomina con valores importantes la descripción general de la tarea. Tendremos que esperar a la siguiente fase para comprobar que esta categoría pierde interés para el docente.

Igualmente, se produce un cambio en la categoría Modificaciones, decreciendo su importancia.

| | FASE 1 | FASE 2 |
|-------------------|--------|--------|
| TAREA EN GENERAL | 6.3 % | 6.2 % |
| ADAPTACION | 0.5 % | 3.4 % |
| ESTRUCTURA | 0 | 4.5 % |
| INDIVIDUALIZACION | 1. % | 0 |
| MODIFICACIONES T. | 2.4 % | 1.1 % |

4) Todos los docentes del estudio han pasado por la etapa inicial, definida como "choque con la realidad". La investigación constata un hecho, y es el acortamiento de la duración de este período, frecuentemente traumático para los profesores, gracias a la intervención del supervisor.

Del estudio realizado, se aconseja intervenir con prontitud, para reducir el tiempo de duración de esta etapa de choque, dado que la extensión, o no superación de esta etapa puede llevar consigo grandes dosis de insatisfacción docente, que lleve incluso al abandono profesional.

I.b - Referidas al contenido temático del conocimiento práctico

El primero de los objetivos de la presente investigación era determinar el contenido temático del pensamiento docente de los profesores de Educación Física, a lo largo de las prácticas didácticas.

Después de analizar las tres dimensiones del conocimiento práctico, debemos destacar que ocupa un lugar preferente, el interés por los problemas del aula, siendo el segundo lugar ocupado por la dimensión personal. Es poco relevante la preocupación institucional, apuntada por Griffioen (1980) como cuarta etapa en el interés de los profesores.

El estudio confirma varios hechos relevantes:

1) Las prácticas didácticas no permiten al profesor de Educación Física, conocer la realidad compleja de un centro educativo, especialmente en cuanto a las relaciones institucionales, con compañeros, dirección, y padres.

La dimensión institucional no es de interés para los profesores, ni en lo relativo a las relaciones con los compañeros, ni con la dirección del centro, ni por supuesto con los padres, con los cuales no tienen contacto.

El contenido predominante Habilidades Gimnásticas permite mejorar la capacidad de análisis de la tarea, aunque todavía no es capaz de superar a la descripción general. Hemos podido comprobar que las categorías de análisis de la tarea, como son adaptación y estructuración son propias de profesores experimentados, y que pese a la mejora observada, podemos decir que tras la supervisión, su conocimiento práctico aún debe evolucionar, siendo esta categoría, una de las que más necesario se hace profundizar, en futuros programas de supervisión.

Es destacable que a lo largo de todo el proceso Lucía no muestra preocupación alguna por la Individualización de su enseñanza, alcanzando valores (0) en las tres fases, desarrollando un tipo de enseñanza masiva, propia de estilos tradicionales.

La categoría Organización en esta fase sigue siendo fuente de especial interés, a pesar de que decrece el valor de la categoría Organización en general (4.5%), todavía sigue ocasionando conflicto para Lucía, aunque lo percibe con menor intensidad. Sus problemas han venido por bajar la guardia, ante el cumplimiento de ciertas rutinas organizativas que facilitan el desarrollo normal de la clase.

" Desde el principio me equivoqué, habiendo planificado realizar seis grupos de cuatro..., cuando me di cuenta de que esta organización era incorrecta, ya que no alcanzaba a los 35 sujetos. En definitiva creo que se me había "olvidado" trabajar con tantos alumnos de golpe, y la clase de hoy me ha servido de recordatorio aunque, y vuelvo a repetir la culpa es solo mía, ellos se han portado muy bien" (D1-2. 300-309)

Como puede apreciarse, la intensidad de su preocupación es mucho menor, quizá porque piense que ha sido un problema ocasional, pero en ningún modo recuerda esos momentos iniciales de angustia, por la dificultad de organizar y controlar a todos los alumnos.

Dentro de los problemas organizativos, además de lo ya comentado sobre los Agrupamientos, destacan los problemas en la recogida del Material.

"Lo peor de todo ha sido la recogida del material, ya que todos querían ayudar, pero en realidad no sabían cómo" (D1-2. 208-210)

" El problema principal se ha planteado en la recogida del material, ya que por su peculiar ubicación no posibilita la ayuda de los alumnos." (D1-2. 262-265)

Durante esta fase se produce un hecho significativo que explica la aparición de problemas organizativos en las últimas sesiones, y es el cambio de contenido, y por consiguiente de sistema organizativo, estos desajustes se explican en la dificultad que tienen los niños de primaria, de asimilar los cambios en las rutinas de organización.

"Con el cambio de contenido llegó el cambio de organización, todo el grupo junto, el cambio de lugar de trabajo, y otros cambios por parte del profesor. La clase de hoy no me ha gustado nada, creo que me he equivocado en el planteamiento de actividades" (D1-2. 287-292)

La línea general en esta fase, sobre el tema organizativo, como lo confirmarán posteriormente los datos de la observación, es bastante positiva, sólo aparecen incidentes aislados, aún así y debido a la obsesión de Lucía por este tema sigue siendo objeto de interés, interés que se incrementará en la última fase, cuando nuevamente cambie de contenido.

Hemos de reconocer que durante la supervisión, y a pesar de que decrece la intensidad de como es percibido el problema, no hemos conseguido eliminar la inclinación de Lucía hacia los problemas organizativos. De todas sus conductas y actitudes negativas, es la única que se mantiene al final del programa de formación, lo cual le diferencia de los demás compañeros de investigación.

En otro orden de cosas pasamos a comentar la categoría Valoración general, al igual que en la fase precedente Lucía realiza como hábito, al inicio del diario, el balance global de la sesión, casi siempre inicia su reflexión con este juicio valorativo, el cual en esta fase es predominantemente positivo

Se hace necesario orientar los programas de formación hacia actividades que puedan facilitar esta conexión.

2) Las preocupaciones docentes tienen fundamentalmente un enfoque técnico, práctico, de solución inmediata de los problemas del aula. No se aprecia una visión sociocrítica que analice las consecuencias sociales de la acción educativa.

3) La dimensión personal, condicionó, en gran medida, la percepción de los problemas del aula, pese a que no presentó cuantitativamente un valor importante.

Es en la etapa inicial de "choque con la realidad", cuando ésta es más relevante. La superación de esta fase ha sido diferente en cada profesor, lo cual confirma la necesidad del carácter individual de la actuación del supervisor.

Muller, Cloetta y Dann (1978), citado por Vera (1988), establecen como posibles causas del choque con la realidad, la situación problemática del centro y la situación personal.

Rosa tuvo gran insatisfacción por su percepción de la realidad contextual de la Educación Física escolar. El resto de los docentes se vieron afectados por su problemática personal, resolviéndola cada uno de ellos, de forma diferente. Así, Lucía superó fácilmente el problema, socializándose rápidamente, pues aceptó las normas del centro, en cuanto a control y disciplina. Ana tuvo que luchar con un gran dilema ideológico, se negaba a aceptar la necesidad de las normas, posteriormente descubrió que era necesario, pero le costó tomar la decisión de controlar personalmente su cumplimiento. La superación de este dilema le permitió actuar con eficacia, y avanzar en el interés hacia temas más complejos.

Andrés fue el profesor que peor afrontó esta dimensión personal, sufrió todos los síntomas de la "curva del desencanto", Lagana (1970). Inicialmente muy permisivo, tuvo que cambiar su estilo docente, para poder recuperar el control de la clase,

" Por lo demás la clase de hoy ha salido bastante bien, hemos aprendido varios giros en salto, los niños se lo han pasado bien" (D1-2. 9-12)

"La clase de hoy me ha salido bastante bien, quizá haya sido la mejor de las que haya dado hasta el momento" (D1-2. 50-52)

Como ya comentamos anteriormente, es desde del 28 de Enero cuando la autopercepción de Lucía se torna en positivo, todas las valoraciones globales siguientes pasan a ser positivas, coincidiendo con la asimilación de las primeras pautas de supervisión.

" Me ha ayudado mucho el consejo de continuidad en las prácticas, mediante la repetición especificada previamente a la realización de los diferentes ejercicios. Creo que este ha sido uno de los factores claves de mi mejora en el aula" (D1-2. 63-68)

Lucía acaba de descubrir dos de las razones de su falta de aprovechamiento del tiempo de práctica, la primera la discontinuidad de las tareas, frecuentemente cambiaba de tarea, buscando la motivación, pero cortando el ritmo de la actividad, realizando una nueva explicación y disminuyendo el tiempo de trabajo. La segunda causa viene dada por la dificultad de los alumnos de comprender la realización del ejercicio. Una repetición más sosegada, mostrando el ejemplo de un grupo de alumnos, permitió que el tiempo de trabajo se disparara rápidamente.

El supervisor, haciendo uso de su mayor experiencia, le había ayudado a discriminar la causa del problema, y Lucía pudo incorporar ambos hechos a su repertorio de Conocimiento Práctico.

Otra de las influencias importantes de la supervisión, que condicionan el contenido temático del "Conocimiento Práctico" de Lucía, es la aparición de variables instruccionales, especialmente el interés por aprovechar el tiempo de práctica motriz y el feedback, conceptos ambos que no aparecían en el texto, en la primera fase, aunque sí inquietudes similares.

La categoría Aprovechamiento del tiempo de Práctica aparece con una frecuencia del (3.9%), similar al (3.4%) de la fase

adoptando un estilo radical, basado en la autoridad del profesor, y de la calificación, y aunque ganó en eficacia, su nivel de satisfacción fue bajo, debido a que no solucionó este dilema.

4) Con la aparición de la supervisión, en la segunda fase, mejora la valoración general, que realiza los profesores sobre la clase, especialmente a partir de la tercera-cuarta sesión de supervisión. Las valoraciones empiezan a ser predominantemente positivas. Ligado a este hecho mejora el autoconcepto, expresado en las entrevistas, y se desarrolla una actitud positiva hacia la enseñanza, que tiene su constatación en la gratificación por el aprendizaje de los alumnos, el nivel de motivación logrado en las tareas y la percepción de la seguridad en el control del aula.

5) Dentro de la dimensión personal, los principales problemas vinieron de dos hechos:

. La dificultad para asumir el rol docente, condicionado por el predominio de una visión idealista de la enseñanza, propio de profesores en formación.

. La dificultad para aceptar la creencia de que el control de las normas de funcionamiento, no tiene por qué ir unido a un autoritarismo del profesor.

La superación de estos dilemas, deben formar parte de los objetivos de un programa de formación de profesores.

anterior, pero con una carga de percepción positiva; de este modo, al igual que como veremos que ocurre con los datos de la observación, Lucía se siente satisfecha por la mejora de esta variable.

" Creo que el tiempo útil ha sido bastante alto, gracias a la utilización de los capitanes" (D1-2. 260-261)

" Creo que todo ha ido bastante bien, en especial el tiempo útil, ya que he desarrollado todo el trabajo por parejas" (D1-2. 343-345)

En ambos casos la variable tiempo útil, también llamada aprovechamiento de tiempo de práctica, va asociada a rutinas organizativas, lo cual confirma estudios anteriores en la línea Proceso-Producto que consideran esta categoría como indicador de la eficacia docente, asumiendo que un profesor eficaz es aquel que consigue que sus alumnos estén más tiempo participando.

Otras variables más cualitativas nos van a permitir constatar que la eficacia de un profesor no puede medirse únicamente con esta categoría. En el caso de Lucía existen lagunas en su Conocimiento Práctico que le impiden avanzar en temas como el del Clima del aula.

En esta fase se mantiene la tendencia iniciada anteriormente de no interesarse por las categorías de alumno en relación al clima de relaciones socioafectivas. La despreocupación por las categorías Cooperación, Autonomía, y Comunicación, reflejan un estilo docente claramente tradicional.

| | FASE 1 | FASE 2 |
|------------------|--------|--------|
| CLIMA EN GENERAL | 0 | 0 |
| ACTITUD DOCENTE | 4.3 % | 1.7 % |
| PERSONALIZACION | 2.4 % | 0.5 % |
| COOPERACION | 0.5 % | 0.5 % |
| AUTONOMIA | 1.5 % | 0 |
| COMUNICACION | 1. % | 0.5 % |

En la DIMENSION AULA, vamos a pasar a definir algunas conclusiones dentro del contenido temático del pensamiento docente. Para ello repasaremos cada una de las categorías:

1) Dentro de la Planificación, en la primera fase aparece una importante preocupación por la temporalización, que desaparece al final de la fase de toma de contacto, no siendo necesaria la intervención del supervisor, siendo suficiente la experiencia en el aula, del propio docente.

La percepción de la duración de la clase se hace difícil, durante las primeras experiencias, produciéndose un desajuste entre la planificación de actividades y su desarrollo en el aula. Esta percepción está muy relacionada con el control del grupo, desapareciendo como problema, cuando el profesor percibe que tiene el control.

2) Los contenidos preocupan especialmente a los docentes, aunque no desde un punto de vista evolutivo, dado que dependen más del contenido concreto de enseñanza de cada trimestre, que de la fase del diseño en la que se encuentre. Los profesores muestran especiales dificultades con contenidos nuevos, o que no dominan en cuanto a su metodología.

La intervención del supervisor debe plantearse, no tanto en cuanto a una fase concreta de evolución del pensamiento, sino del contenido de enseñanza, que resulte problemático.

3) La categoría Tarea tiene un marcado carácter descriptivo, predominando las referencias al contenido de las actividades en el aula, sobre el análisis de la misma.

La visión analítica va adquiriéndose progresivamente, a lo largo de las tres fases. De este modo en la primera etapa, no aparece un interés significativo por la enseñanza, y por consiguiente por la tarea. Los docentes están más preocupados por resolver los problemas de control y de autoestima.

La segunda etapa se caracteriza por el predominio de la

La entrevista muestra los mismos datos.

"El papel del alumno, la verdad es que utilizando la asignación de tareas, éste era un repetidor de actividades. Por un lado quiero demostrar que al niño le mandas una tarea y hace las cosas como siempre ha sido, y por otro que trabajando por grupos, entre ellos pueden funcionar. Lo que pasa es que era muy arriesgado, hace tan poco..., no sé, creo que si hubiera salido bien, pero no me lo he planteado" (E1-3)

La obsesión por la organización es una constante en todo el proceso, lo cual va a limitar la puesta en práctica de otros estilos de enseñanza más emancipatorios. Por tanto su despreocupación por el clima del aula no es casual, sino fruto de una concepción de la enseñanza más instructiva, en donde lo importante es la organización, el aprendizaje, y la motivación, por encima de las relaciones sociales, o la mejora en la autonomía del alumno.

"Los niños el otro día se lo pasaron bien, a la vez que se lo pasaban bien, estaban aprendiendo una cosa, o mejorando lo que ya sabían. Entonces, si están motivados, organizados y están aprendiendo, más no se puede pedir" (E1-2)

Otra de las categorías que cambia de orientación es la de Planificación. Es notorio el hecho de que la Temporalización no es un problema, los valores descienden. El mayor grado de experiencia docente le permiten ajustar correctamente la previsión temporal de actividades. Los Objetivos y los Contenidos, por el contrario incrementan su valoración.

| | FASE 1 | FASE 2 |
|-----------------|--------|--------|
| PLANIFICACION | 0.5 % | 0.5 % |
| OBJETIVO | 2.4 % | 3.9 % |
| CONTENIDO | 2. % | 3.9 % |
| TEMPORALIZACION | 5.9 % | 2.8 % |

perspectiva descriptiva, siendo más significativo el relato del contenido de la tarea, que su análisis.

Finalmente, la tercera fase representa un cambio en el carácter de las referencias a la tarea. La capacidad de análisis se hace más patente en todos los docentes, especialmente en la capacidad para analizar su estructura.

La complejidad de las tareas motrices, obliga a los profesores a desarrollar una gran capacidad de análisis, que en el caso de nuestro estudio, sólo se consigue parcialmente, y durante la última fase.

La capacidad para analizar las tareas, especialmente en cuanto a la capacidad para valorar la adaptación e individualización, es una de las vías sobre las que deben profundizar los programas de formación.

4) Dentro de la categoría Intervención Didáctica, destaca el carácter problemático de la Información inicial, durante la fase de toma de contacto. La inseguridad mostrada por los docentes, propia del choque con la realidad, causó preocupación por la información inicial de las tareas de enseñanza. Esta inseguridad unida a la falta de control justifica el malestar expresado por los profesores, acerca de su percepción por las explicaciones iniciales de la tarea. Esta categoría se solucionó sin necesidad de intervención del supervisor, en función de la ganancia en seguridad y autoestima del docente.

5) En la segunda etapa es el interés por el feedback lo que más caracteriza a la categoría intervención didáctica. El feedback evoluciona en función de la intervención del supervisor. En nuestro estudio se aprecia un incremento, a partir de la segunda fase, del interés por corregir a los alumnos, fundamentalmente por dos hechos:

. La ganancia en control del grupo lleva a los profesores a preocuparse por la enseñanza, y como parte de la enseñanza, por

Los objetivos, en esta etapa pasan a ser fuente de satisfacción.

" creo que se han cumplido dos de los objetivos claves: que se lo pasen bien y que aprendan" (D1-2. 141-143)

Nuevamente las constantes ya aludidas de aprendizaje y motivación, aparecen reflejadas en su pensamiento práctico.

El contenido debido al cambio de habilidades básicas a gimnásticas va a dar lugar a realizar referencias continuas a la planificación, en donde Lucía describe el número de sesiones, el y enfoque de las clases, pasando a analizar las tareas planificadas de forma más concreta.

No debemos pasar por alto la ausencia de la categoría Intervención didáctica, la cual con un total de (3.9%) sigue sin ser de interés para Lucía, al igual que la categoría Evaluación que dado el enfoque que tiene en la primaria este tema, no representa conflicto para el docente en ninguna de las fases.

En cuanto al análisis de la Autopercepción del docente destacar, al igual que en la fase anterior, como esta valoración personal discurre pareja a los datos de la observación en el aula.

La percepción negativa decrece, y la positiva, aumenta.

| PERCEPCION | FASE 1 | FASE 2 |
|------------|--------|--------|
| NEGATIVA | 12.7 % | 9. % |
| POSITIVA | 10.8 % | 13.5 % |

Debe reseñarse como en esta segunda fase y tras la intervención del supervisor se invierte la tendencia, pasando a predominar una visión positiva de la enseñanza, y de la eficacia de las decisiones docentes.

Si en la primera fase había un diferencial de (-2), visión predominantemente negativa , en esta fase el diferencial es de (+4.5), visión predominantemente positiva.

la posibilidad de incidir, corrigiendo las ejecuciones, en la mejora del aprendizaje de los alumnos.

. La existencia de datos objetivos sobre la frecuencia y calidad de su actuación en el aula, con respecto a esta variable conductual, lo cual sirve de elemento estimulante para el docente.

En nuestra investigación se muestra, como tras la intervención del supervisor, que durante el análisis presenta datos objetivos, recogidos de las observaciones conductuales, el docente se interesa por dar feedback a sus alumnos, condicionado igualmente por su preocupación por el aprendizaje.

El programa de formación permite la focalización de los profesores, hacia una categoría, que inicialmente pasa desapercibida. Tras el análisis con el supervisor aumenta la conducta docente en el aula, y la percepción satisfactoria por el feedback.

6) La Organización refleja una marcada evolución a lo largo de las fases del diseño. Es inicialmente problemática, y una de las que más influyen en los niveles de tiempo útil.

Los profesores presentan problemas organizativos, principalmente por dos razones:

. Por no tener una previsión anticipada de los problemas que pueden existir en el aula.

. Por no asumir conceptualmente la necesidad de establecer rutinas organizativas que faciliten el desarrollo de la sesión.

Sanford, Emmer y Clements (1983), citado por Vera (1988), confirman que los profesores eficaces perfilan en las primeras sesiones del curso las rutinas organizativas a utilizar. En esta línea los profesores, durante la primera fase de su experiencia



Estos datos que coinciden con los tomados en la observación de la conducta docente, y en la entrevista, justifican la necesidad de la supervisión del experto, al menos en un primer momento.

" Yo creo que me siento muy bien, las cosas han cambiado de tal forma que, si me hubiera visto la cara el primer día, la primera clase...y en cambio ahora, cuando salgo de las clases, cuando me lo paso tan bien con los niños. Es totalmente distinto, ahora estoy muy satisfecha...Sí totalmente" (E1-3)

" Yo creo que ha sido positiva esta segunda fase, la primera se quedó más en el aire, entonces la segunda ha sido positiva desde el punto de vista de que yo no partía de ninguna base, lo poco o lo mucho que me haya podido dar, es algo que yo no tenía" (E1-3)

Entre las fuentes de satisfacción destacan:

1- El aprendizaje conseguido.

2- La valoración general, que se inicia tras la segunda sesión de supervisión, y que se mantiene a partir de esta fecha.

3- La participación del alumno en las sesiones.

" finalmente decir que la participación ha sido excelente" (D1-2. 68-89.)

"La participación de los alumnos ha sido muy volcada en la tarea" (D1-2. 88-90)

4- El interés de los alumnos.

5- La consecución de los objetivos.

El resumen de esta valoración positiva queda reflejado en el siguiente esquema.

docente, carecen de este repertorio de rutinas que mejoran el funcionamiento en el aula.

Con la aparición del programa de formación esta categoría reduce su interés para los profesores. En las fases segunda y tercera disminuyen sustancialmente los valores cuantitativos, y la percepción negativa que se tiene de ella.

7) Los principales problemas relativos a la organización, que los docentes muestran durante la fase de "choque con la realidad" son:

- dificultades en los agrupamientos.
- problemas por la mala utilización del espacio.
- pérdida de tiempo excesiva en la colocación del material.

La ganancia en control del grupo, y el convencimiento de la necesidad de implantar rutinas organizativas, permite que la organización en el aula, pase de ser una categoría inicialmente preocupante, a una categoría satisfactoria, en la percepción de los docentes.

La actuación del supervisor ha sido muy determinante en el establecimiento de las rutinas organizativas, dada la poca experiencia docente de los profesores en formación, siendo necesario, en los programas de formación, que el supervisor, aporte las estrategias necesarias que los docentes no son capaces de descubrir, dado que éstas determinan, en gran medida, la eficacia en el aula, y como consecuencia la autopercepción de los profesores.

8) La categoría Control-gestión de aula es la principal preocupación de los docentes, en nuestro estudio, coincidiendo con los trabajos de Veenman (1984) y Vonk (1985).

Esta categoría es problemática en la primera fase, atenuándose su importancia durante la segunda, y casi desapareciendo durante la última.

Este tema es uno sobre los que más influencia ha tenido el supervisor. La intervención del mismo marca el punto de evolución de la preocupación docente.

Las razones que más claramente han determinado esta problemática referida al control han sido:

- Inseguridad docente a la hora de adoptar el rol de profesor.

- Visión idealista y permisiva de la Educación, lo cual generaba dificultades en el momento de establecer y controlar unas normas de funcionamiento.

- Actitud docente ondulante, entre el autoritarismo y la permisividad.

De esta situación, se deduce la importancia de la rápida intervención del supervisor, dado que estos problemas en el aula, influyen muy negativamente en la autopercepción docente, creando insatisfacción y malestar en los profesores, pudiendo llevar al abandono, si persiste esta visión negativa de su autoconcepto.

La superación de la fase de toma de contacto, de supervivencia, se hace ineludible, dado que está limitando las mejoras en la eficacia en la clase, y en el contenido de los intereses del pensamiento docente. Es un prerequisite para que el profesor pase a preocuparse por la enseñanza, y por los problemas de los alumnos.

En el estudio realizado, los docentes alcanzaron, durante la última fase, una actitud equilibrada en la relación con el grupo, constatándose la desaparición, tanto de problemas de disciplina en el aula, como de insatisfacción docente por el control de la clase, ya definidos por Vonk (1983) dentro de las características del período de maduración.

MOTIVACION + PARTICIPACION = APRENDIZAJE = CONSECUCION
OBJETIVOS

Cuadro 2

Entre los motivos de preocupación que aún permanecen, a pesar de su ostensible reducción, destacan:

1- La organización de la clase.

2- La adaptación de las tareas. La capacidad de análisis de las tareas conseguido en esta fase, lleva a Lucía a cuestionar la validez de las mismas, y por tanto a asumir los errores de planteamiento.

" El error ha estado en proponer actividades quizá excesivamente complejas para los alumnos" (D1-2. 25-27)

3- La distribución del material, sobre todo cuando cambian de actividad, y se pierde la importancia del mantenimiento de ciertas rutinas organizativas.

4-2 ANALISIS DE LA CONDUCTA DOCENTE

La conducta docente sigue pareja a la autopercepción. De este modo podemos observar que son necesarias dos sesiones de supervisión para incrementar los niveles de la variables

En el caso de la conducta en el aula, los datos demuestran gráficamente en el análisis de series temporales un cambio de nivel en las tres variables objeto de estudio. La primera de ellas, la Cantidad de feedback, se hace manifiesto este cambio de nivel a partir de la sesión segunda de supervisión, pasándose de una frecuencia media de 45 (fase 1) a una frecuencia media de 78 (fase 2). Se producen algunas oscilaciones en la conducta, posiblemente debidas al cambio de contenido (expresión corporal), pero recuperando su nivel en la fase 3.

La sesión segunda de observación marca el cambio de nivel y de pendiente en la variable (47- 97), alcanzándose los valores máximos marcados por Delgado Noguera (1990), que establece el criterio en 60, las dos sesiones siguientes mantienen el nivel máximo de feedback, en la quinta también sobrepasa el nivel, produciéndose una bajada súbita en la última sesión, posiblemente ocasionada por el cambio de contenido.

La calidad del Feedback, determinado por la frecuencia de feedback individual sigue un comportamiento muy similar, pasando de una frecuencia media de 33 (fase 1), a 75 (fase 2) , produciéndose el cambio en el nivel de la variable, en la serie temporal de datos, en la segunda sesión de la fase 2 (intervención del supervisor). Conviene destacar que cuando el contenido de la sesión es más genérico, el feedback del profesor es más inespecífico, pero mantiene su grado de individualidad.

Por último en la categoría Tiempo útil, se observa un cambio en el nivel de la variable, igualmente en la segunda sesión de la fase 2, evolucionando del siguiente modo: valor medio 49% (fase 1), a 66% (fase 2) , consiguiendo después de la intervención del supervisor, superar el criterio de bondad 60%, establecido por Delgado Noguera (1990), en todas las sesiones, excepto en la 5, debido al cambio de contenido de enseñanza.

9) La Motivación no representa un problema para los profesores del presente estudio.

El estudio de Veenman (1984) refleja la gran preocupación de los profesores por mantener el interés de los alumnos hacia las actividades de aprendizaje.

Parece ser que en Educación Física, el carácter más vivencial de la asignatura, y la estructura más abierta de los contenidos permiten al docente, orientar su actuación en el aula hacia las tareas motivantes, por lo que esta categoría no refleja una evolución en su interés, si no que éste permanece constante, apreciándose únicamente diferencias en función del nivel educativo del que se trate. Así en Primaria el nivel de motivación por la actividad física es enorme, siendo el principal problema canalizar organizadamente la necesidad de movimiento que tienen los alumnos. En secundaria se hace necesario buscar motivaciones extrínsecas, provocadas por el docente a través de la cuidadosa planificación de las tareas.

Independientemente del predominio de motivación intrínseca o extrínseca, esta categoría no se ve afectada por la evolución del pensamiento, permaneciendo siempre constante en el nivel de interés, y siendo percibida siempre de forma positiva.

10) La Participación motriz de los alumnos mejora en la segunda y tercera fase. La percepción docente ligada a esta mejora en la participación, también se hace más positiva.

El concepto tiempo útil, es un claro reflejo de esta mejora en la participación. Con la ganancia en control del grupo, se consigue una mejor fluidez organizativa, que a su vez posibilita que se aproveche en mayor medida el tiempo de práctica, lo cual repercute finalmente en un aumento de la participación de los alumnos.

EL programa de intervención permite un incremento tanto de los valores conductuales de tiempo útil, como de la percepción de la satisfacción por el logro, en los docentes. Pese a no ser muy diferente el interés global por la participación, a lo largo de las tres fases, sí se aprecia un incremento del nivel de

El resumen final de esta fase nos lleva a considerar la eficacia del programa por los logros obtenidos:

- La mejora de la conducta docente, en las tres variables
- El cambio de tendencia positiva en la autopercepción docente.
- La aparición de tópicos de interés más satisfactorios como son la motivación y el aprendizaje.

No obstante tres son los temas que no han quedado resueltos:

- la preocupación por los tópicos organizativos.
- la ausencia de interés por las variables alumno en el clima social del aula.
- La falta de interés por la individualización de la enseñanza.

satisfacción por la mejora en el valor tiempo útil. Es una categoría que no evoluciona en cuanto a su interés, pero sí en su nivel de satisfacción.

La categoría Clima del Aula requiere un análisis complejo, al igual que ocurría en los informes por fases. se distinguen dos enfoques :

- Clima del aula orientado desde la actitud del docente con el grupo.

- Clima del aula orientado desde la dinámica de relación entre los alumnos.

Desde la perspectiva del estilo de relación docente se establecen las siguientes conclusiones:

11) El estilo docente del profesor evoluciona desde un perfil de inseguridad e incorformismo, hacia una mayor estabilidad y satisfacción.

La "curva del desencanto" es vivida por todos los docentes, aunque de forma diferente. El programa de formación ha permitido canalizar este desencanto, facilitando que los profesores encuentren satisfacción en su labor en el aula.

El dilema entre ideal pedagógico y realidad educativa ha marcado una evolución, que inicialmente fue problemática, para finalmente orientarse de forma pragmática, hacia la realidad de lo que ocurría en el aula.

En todos los casos el docente ha resuelto este dilema, llegando a alcanzar un cierto equilibrio en el cual sentirse satisfecho con su relación con los alumnos.

En cuanto a la dinámica de relación en el aula:

12) Se aprecia una evolución importante en la preocupación de los profesores, por los temas de clima del aula, condicionada al

5)- ANALISIS DE LA TERCERA FASE DEL PROGRAMA

5-2 ANALISIS DEL PENSAMIENTO DOCENTE

La tercera fase se inicia con la intervención del compañero como supervisor.

El objetivo planteado en el programa de formación, trata de que el sujeto, una vez aprendido las técnicas de análisis de la práctica, sea capaz de realizar el análisis aplicándolo al trabajo del compañero. De tal modo que la intervención sea recíproca, consiguiendo por ello un doble beneficio:

.La ayuda de supervisión del compañero.

.La experiencia que adquiere como supervisor.

Lucía trabajó como compañera con Ana, sujeto número 2. Las dos desarrollaban su labor en el mismo centro, y con el mismo ciclo, el ciclo medio, con lo cual la posibilidad de compartir experiencias y situaciones comunes era inmensa.

La investigación se planteó de esta manera, con el objeto de vincular el análisis de la práctica docente a situaciones de Formación Permanente, en donde la única ayuda posible, será la de los compañeros, bien si son del mismo centro, o bien a través de un Seminario Permanente.

Lucía, antes de iniciar el programa de formación era amiga de Ana, lo cual facilitó la comunicación y la colaboración entre ellas. Sus estilos docentes eran diferentes, pero compartían una misma preocupación.

Las expectativas de Lucía, antes del inicio de esta experiencia de supervisión compartida, eran positivas.

" Yo creo que va seguir siendo igual, cuando estás tú..., cambiará un poquito la forma de hablar, tienes que cuidar más los detalles. A la hora de comparar los datos con la fase anterior, espero que los datos se mantengan." (E1-3)

aumento de la eficacia en el aula, y a una concepción educativa en donde prime el proceso, sobre el producto.

Fuller y Bown (1975) señalan la tercera etapa como aquella en la cual se orienta el pensamiento docente hacia los alumnos y sus preocupaciones.

En nuestro estudio la evolución se produce, aunque no en todos los casos. En la primera fase la categorías de cooperación, comunicación, autonomía, apenas son significativas. Durante la segunda fase los docentes que han superado la fase de choque, se preocupan por la comunicación en el grupo, son los casos de Ana y Rosa, pero no así los otros dos profesores, uno de ellos todavía preocupado por el control del grupo, y el otro con una concepción educativa en donde el clima de relaciones sociales era secundario.

Los datos de estas dos últimas fases demuestran que el interés por las categorías de clima del aula aparece cuando se dan dos circunstancias:

- Que el profesor adopte un estilo docente equilibrado, basado en el control del grupo.

- Que el profesor tenga una concepción educativa en la cual el alumno y su sistema de relaciones en el aula, sea motivo de interés y atención.

Por tanto esta categoría, aunque claramente influenciada por el nivel de experiencia docente, en cuanto al grado de eficacia en el aula, está muy mediatizada en su evolución, por los objetivos educativos de cada docente.

13) En la categoría Alumno, el interés por el aprendizaje comienza a hacerse patente a partir de la segunda etapa, una vez superada la fase de contacto.

Ha sido necesario que el profesor se libere del control del grupo, para que aparezca el interés por el alumno, especialmente en lo referente a su aprendizaje, y al papel que éste debe jugar

Cuando termina la experiencia de supervisión compartida, se siente muy contenta .

" Prácticamente ha sido un calco de lo que tú me hayas podido dar....Yo creo que ella me ha ayudado a saber ver de diferentes formas las cosas, las clases, los fallos, y saber solucionarlos. Pero ha sido un seguimiento después de ti, prácticamente es lo mismo, dicho de otra manera quizás, o planteado más de amiga a amiga" (E1-4)

Como ya veíamos anteriormente el beneficio de esta experiencia también viene dado por su actuación como supervisora, lo cual le ha permitido ver la práctica docente desde una óptica diferente.

Durante las seiones de análisis de enseñanza se pudo constatar que en el papel de supervisoras era más analíticas, que cuando juzgaban su propia clase. La posibilidad de sentirse observadora reforzaba su labor docente. Su balance se confirma en las palabras de la última entrevista.

" Saber que le estoy ayudando es básico, porque a lo mejor le estás diciendo muchas cosas, y de eso, posiblemente no sirve nada, pero llega un momento y le dices algo, y dice ella -pues no me había dado cuenta, o creía que lo hacía de otra manera-, y éste es el momento que yo creo que más ayuda" (E1-4)

El análisis de esta fase no puede entenderse sin la anterior.

El efecto de las dos supervisiones se solapan, dado que los aprendizajes obtenidos en la fase 2 no se olvidan , sino que producen un efecto acumulativo, con lo cual deberían analizarse conjuntamente.

En la tercera fase lo más característico del análisis temático es la aparición de un categoría con gran interés para ella, alcanzando los valores más altos de todas las categorías, y en todas las fases, el Contenido (14%).

Esta realidad está justificada por el hecho de que introduce en esta época un nuevo contenido para los alumnos y especialmente para ella, como es la expresión corporal. Las continuas

en la clase.

La Teoría evolutiva de Fuller y Bown (1975), nuevamente se materializa en este estudio, al reflejarse en la segunda etapa un avance significativo en las preocupaciones por el alumno. La categoría Propuestas establece un perfil de alumno más activo. Todos los profesores del estudio se plantean que los discentes participen en la enseñanza, aceptando tanto propuestas de contenido, como nuevas formas de desarrollar las tareas motrices.

El resumen final de esta categoría se concreta en el hecho de que en Educación Física la preocupación por el alumno se adelanta en la evolución de los intereses, comparativamente a otras materias, y esto sólo es posible cuando se dan dos condiciones:

- Que el profesor pueda desarrollar su enseñanza.
- Que el alumno se encuentre motivado por aprender.

14) La Evaluación aparece como una preocupación importante, pero sólo para los profesores de nuestra investigación que trabajan en Secundaria, confirmando los datos del estudio recopilatorio de Veenman (1984), en el cual se establece que la evaluación es uno de los temas que mayor ansiedad genera en los docentes.

En la primera fase este tema no es importante, dado que no aparece la necesidad institucional de tener que evaluar.

Durante la segunda etapa aparece ligado a problemas de control del grupo, siendo utilizada como estrategia para reforzar la autoridad del profesor.

En la última etapa, la evolución lleva a los dos docentes que trabajan en Secundaria, a adoptar una visión menos tradicional, interesándose por restar dramatismo a la evaluación de aprendizajes. Son conscientes de la situación de ansiedad que se vive en torno a la evaluación y se plantean que los alumnos la afronten del modo más relajado posible.

Por tanto se aprecia una evolución desde la utilización como estrategia de control, a la utilización como instrumento de aprendizaje, pero en ambas fases es una categoría de notable interés para los docentes.

descripciones de lo que hace y sus consiguientes valoraciones reflejan una altísima preocupación por este tema.

" En definitiva, y haciendo una valoración del contenido de expresión corporal que aquí finaliza, creo que se le podía haber sacado más jugo, trabajando más sobre el desarrollo de actividades motrices (más acorde con la E.F.) y no tan estáticas." (D1-3. 141-146)

La aparición de esta categoría se hace de un modo menos descriptivo que en la primera fase.

El continuo análisis y reflexión sobre cómo actuar, la llevan a revisar la planificación, y cambiar, de un enfoque analítico, trabajando con los niños de forma muy monótona, a un enfoque más integral, a través de propuestas lúdicas de expresión, coordinándolo con el trabajo del esquema corporal.

El problema es que a estas conclusiones llegó en las últimas sesiones, con lo cual ella misma, como veíamos en sus palabras no está plenamente satisfecha. Pero lo importante es que es capaz de, utilizando un análisis más reflexivo, evaluar y revisar la programación ,por sí misma.

Prueba de este análisis más profundo, lo demuestra el hecho de que la otra categoría de la Planificación, los Objetivos muestran un alta valoración, superando los datos de fases anteriores.

| | FASE 1 | FASE 2 | FASE 3 |
|-----------------|--------|--------|--------|
| PLANIFICACION | 0.5 % | 0.5 % | 0 |
| OBJETIVO | 2.4 % | 3.9 % | 4.9 % |
| CONTENIDO | 2. % | 3.9 % | 14. % |
| TEMPORALIZACION | 5.9 % | 2.8 % | 1.6 % |

" Ahora no importa tanto las actividades motrices en sí como las actividades corporales utilizando el cuerpo para expresar ideas, conceptos o acciones" (D1-3. 46-49)

" La actividad motriz de los niños ha sido mínima y seguirá

I.c - Referidas al análisis de la autopercepción docente

El objetivo de analizar la evolución de la autopercepción docente, nos ha llevado a determinar las siguientes conclusiones:

1) La influencia del programa de formación es determinante en el cambio de percepción de los profesores. La intervención, inicialmente del supervisor, y posteriormente del compañero, consiguen eliminar la autopercepción negativa, propia de la primera fase.

"El choque con la realidad", sufrido durante la primera etapa, se caracteriza, entre otras cosas, por la inseguridad docente y la acumulación de problemas en el aula. En este período todos los profesores muestran una visión predominantemente negativa sobre su enseñanza. Tienen dificultades para solucionar los conflictos del aula, especialmente derivados del problema del control, y esto es percibido con insatisfacción.

La intervención del supervisor, marca el punto de inflexión a partir del cual se modifica esta percepción negativa. La segunda fase va a caracterizarse por la ganancia en el control del grupo, por el interés mostrado hacia la enseñanza y hacia los alumnos; y todo ello dentro de una valoración predominantemente positiva.

El incremento de eficacia en el aula favorece la mejora del nivel de satisfacción docente. El profesor gana en seguridad personal, en autoestima, y consiguientemente adopta una actitud más positiva hacia la enseñanza, que se ve reflejada en el interés por temas propios del aula, como son la intervención didáctica, el análisis de las tareas, el clima de relaciones sociales, etc...

La tercera fase permite asentar esta visión positiva, incrementando los valores satisfactorios en los juicios de los profesores.

siéndolo mientras mantenga este contenido y estos objetivos expresivo-corporales, es decir, me interesa más la creatividad que el trabajo de cualquier cualidad física y debemos aprender bien esto para evitar cualquier error al juzgar una clase de este tipo" (D1-3. 69-76)

Este párrafo es clara muestra de esta capacidad predominantemente reflexiva y valorativa, que afecta a la planificación, tanto en la claridad de ideas ante los contenidos, como ante los objetivos.

Sus intenciones educativas no se han modificado con relación a la fase anterior donde ya tenía claro lo que quería, ahora se inclina un poco más hacia objetivos terminales, de referencia.

"Desarrollar el gusto por la actividad física a cualquier nivel..., el participar de la actividad física, tenerla presente siempre, saber que es necesaria , o que puede se necesaria, y saberla valorar" (E1-4)

Conectado con este planteamiento final de objetivos, en donde primaba el placer por la práctica física, surge una categoría que aparece constante en el pensamiento de Lucía, y es la Categoría Motivación, la cual sufre una evolución interesante.

| | FASE 1 | FASE 2 | FASE 3 |
|-------------------------|--------|--------|--------|
| INTERES DE LOS ALUMNOS | 3. % | 4.5 % | 0.8 % |
| PLANTEAMIENTO DE TAREAS | 3. % | 2.2 % | 4.9 % |

En la primera fase, la preocupación por este tema es de nivel medio, tanto en lo que respecta al interés de los alumnos, como el interés del profesor por el planteamiento de la tarea, buscando la motivación del grupo. En la variable profesor y variable alumnos, el interés era el mismo. En la segunda fase Lucía centra su atención en la variable alumnos, más que en la de profesor.

Es en la tercera fase, donde esto se invierte, alcanzando la variable profesor la máxima valoración de las tres fases, y

2) El incremento cuantitativo del nivel de satisfacción, se ve también reflejado, en el cambio cualitativo producido en el contenido y en el tipo de percepción de los profesores.

En la primera etapa el pensamiento docente está centrado preferentemente en:

- Falta de control del grupo.
- Problemas en la organización de la clase.
- Malestar por la actitud docente.
- Desajustes en la temporalización de la sesión.
- Dificultades en la transmisión de la información inicial.
- Satisfacción por la participación del alumno.

Durante la segunda etapa, el pensamiento se orienta hacia:

- Variabilidad de la actitud docente.
- Inestabilidad en el control del grupo.
- Interés en la descripción del contenido de la tarea.
- Satisfacción por los buenos niveles de Feedback.
- Satisfacción por los buenos niveles de Tiempo útil.
- Eficacia en la organización de la clase.

Durante la tercera etapa, se orienta hacia:

- Equilibrio en la actitud docente.
- Satisfacción por los buenos niveles de Feedback.
- Satisfacción por el aprendizaje del alumno.
- Preocupación por la estructura de las tareas.
- Interés por la comunicación de los alumnos en el aula.

II- ESTUDIO DE LA CONDUCTA DOCENTE

El estudio de las variables cuantitativas está basado en el análisis de la conducta del profesor en el aula.

Para ello se han utilizado los registros de frecuencia y duración, realizados por los observadores, durante la práctica docente.

Las conclusiones que se derivan del análisis de las variables conductuales son las siguientes:

1) Las variables relacionadas con el Feedback, incrementan sus valores, tras la intervención del supervisor, y se mantienen con la intervención del compañero

Tanto el feedback total, como el feedback correcto mejoran a partir de la segunda fase.

Las razones de esta mejora parecen ser las siguientes:

- Aumento del control del grupo, y por tanto posibilidad del profesor de dedicarse a otras funciones, entre ellas la de impartir correcciones (feedbacks)

- Consecución de un ambiente de aula más orientado a la tarea, con lo que profesor y alumnos, están más centrados en el aprendizaje.

- Interés más concreto del profesor por la enseñanza, y por tanto por la mejora en la ejecución de sus alumnos.

2) La variable Tiempo útil, incrementa su nivel, tras la intervención del supervisor, y se mantiene con la intervención del compañero.

La ganancia en los valores de esta variable parecen explicarse por:

- El aumento de eficacia en el control del grupo. El

la menor, la variable alumnos.

La motivación que depende del planteamiento de las tareas, por parte del profesor, tiene mayor peso específico en esta fase, estando más ligada a la planificación, lo cual sintoniza con la idea, anteriormente apuntada, de un profesor más reflexivo.

"Creo que ha sido una clase motivante por varias razones: se utilizan móviles, se juega con compañeros (Equipo) y contra adversarios" (D1-3. 159-162)

En esta fase, y tras el interés por el contenido, vuelve a aparecer la categoría Organización, el problema principal de Lucía en este curso. A pesar de desarrollar mayor capacidad analítica y reflexiva, y de haber recibido sugerencias por parte del supervisor y del compañero, sigue mostrando un gran interés por este tema.

En esta fase, el valor de la categoría Organización en general es el segundo en importancia, superando incluso a las dos fases anteriores.

| | FASE 1 | FASE 2 | FASE 3 |
|-------------------------|--------|--------|--------|
| ORGANIZACION EN GENERAL | 6.3 % | 4.5 % | 7.4 % |
| AGRUPAMIENTOS | 2. % | 0.5 % | 0.8 % |
| MATERIAL | 0 | 3.4 % | 0.8 % |
| ESPACIO | 0.5 % | 0 | 0.8 % |

A diferencia de los otros compañeros de la investigación, este tema permanece constante las tres fases, justificando la idea de que es más una obsesión, propia de su estilo docente, que una preocupación concreta que afecte al funcionamiento de la clase.

"Personalmente no he salido muy contenta de la clase, creo que el motivo podría radicar en el tipo de organización propuesto, por equipos, quizás excesivamente independiente, que ha dado como resultado la no participación de algunos alumnos, respaldados en sus equipos" (D1-3. 130-136)

establecimiento de un sistema de normas de funcionamiento en el aula, reduce la aparición de problemas disciplinarios, y por tanto decrece la necesidad de parar el desarrollo de la sesión.

- El establecimiento de rutinas organizativas, permite emplear menos tiempo en la colocación del material, en el agrupamiento de los alumnos, y en su evolución por el aula.

- La mejora en la seguridad y autoconcepto docente permite ajustar el tiempo de las explicaciones, reduciéndose considerablemente el tiempo de atención-escucha, de los alumnos.

- La realización de las tareas con una mayor continuidad, posibilita la reducción del número de paradas en el desarrollo de la sesión.

- El mejor aprovechamiento de la relación alumno-material permite reducir el tiempo de espera de los alumnos.

III- ESTUDIO DE LA EFICACIA DEL PROGRAMA DE FORMACION

Valorar la eficacia del programa de formación era otro de los objetivos importantes de la presente investigación. Las conclusiones extraídas del análisis de las variables confirman la última hipótesis, el programa de formación incrementa la capacidad reflexiva para analizar lo que ocurre en el aula, lo cual permite mejorar la conducta docente, a la vez que favorecer una autopercepción más positiva.

Las conclusiones referidas al análisis de la validez del programa son:

1) Los resultados reflejados, tanto en la evolución del conocimiento práctico, como en la mejora de la conducta docente, nos permite asegurar que el análisis de la práctica realizado en

"Para concluir, una clase mejorable en cuanto a aspectos organizativos" (D1-3. 169-171)

"Trabajando el balonmano, mantuve una misma organización desde el principio hasta el final de la sesión, con ello conseguí que los niños sólo estuvieran atentos al cambio de actividad y no tanto a las posibles variantes en cuanto a la organización. (D1-3. 226-230)

Como puede observarse, la organización afecta a su estilo docente, marcadamente tradicional, en donde el papel del alumno era el de ejecutar las tareas propuestas, lo cual le ha impedido avanzar en categorías de mayor interés para una educación emancipatoria de los alumnos.

Nuevamente las categorías de Clima del aula, ligadas a los alumnos, aparecen con valores muy bajos, Autonomía, Comunicación y Cooperación.

| | FASE 1 | FASE 2 | FASE 3 |
|------------------|--------|--------|--------|
| CLIMA EN GENERAL | 0 | 0 | 0 |
| ACTITUD DOCENTE | 4.3 % | 1.7 % | 3.3 % |
| PERSONALIZACION | 2.4 % | 0.5 % | 0 |
| COOPERACION | 0.5 % | 0.5 % | 0 |
| AUTONOMIA | 1.5 % | 0 | 2.5 % |
| COMUNICACION | 1. % | 0.5 % | 1.6 % |

Como conclusión, y ante este tema, debemos comentar que su preocupación obsesiva por la organización ha hipotecado la consecución de objetivos educativos emancipatorios, como son el caso de los ya referidos, si a esto le unimos, que su grupo no era conflictivo, que tenían experiencias de Educación Física sistemática, que la tutora desarrollaba una labor positiva con Lucía, y que los valores de conducta docente referidos a la organización empezaron a ser positivos desde la segunda fase, podemos concluir que Lucía ha perdido una buena oportunidad para utilizar estilos de enseñanza más individualizadores y participativos para el alumno, y por consiguiente no ha

interacción con el supervisor, ha sido eficaz.

Del mismo modo, podemos concluir que la intervención del compañero, durante la fase 3, permite continuar la evolución del pensamiento de los profesores, a la vez que mantener los niveles de las variables conductuales alcanzados en la fase anterior, conectando, en mayor medida, con la formación permanente del profesor en ejercicio.

2) En resumen, podemos concluir que el programa de formación ha contribuido a mejorar la práctica del profesor en el aula, incrementando los niveles de las tres variables estudiadas. Esta mejora ha tenido una repercusión importante en la evolución del pensamiento docente, tanto en cuanto a los cambios reflejados en el contenido del pensamiento, como en el establecimiento de una autopercepción satisfactoria.

El programa formativo ha desarrollado en los profesores una capacidad para analizar y reflexionar sobre su práctica, que les ha permitido ser más eficaces en el aula, consiguiendo por ello un elevado nivel de satisfacción docente.

La eficacia del programa de formación orientado a la indagación, llevado a cabo, puede valorarse en los siguientes términos, que se resumen en el esquema que a continuación exponemos:

desarrollado valores de autonomía y responsabilidad en el grupo, tan comunes en la actualidad, en las clases de Educación Física en primaria.

Como ya dijimos en el balance de la segunda fase, este tema ha sido el principal problema de Lucía no solucionado, de todo el programa de formación, diseñado para esta investigación.

Siguiendo con el análisis temático cabe resaltar la aparición, y en tercer lugar, de la categoría feedback, la cual y como continuación de las últimas sesiones de la fase anterior, incrementa de forma significativa su valoración (5.8%)

"Respecto al feedback creo que ha sido muy positivo, máxime cuando lo comparamos con anteriores sesiones. Pienso que ello es debido a la gran cantidad de aspectos técnicos que abarca este contenido, fáciles de apreciar y corregir o modificar." (D1-3. 163-169)

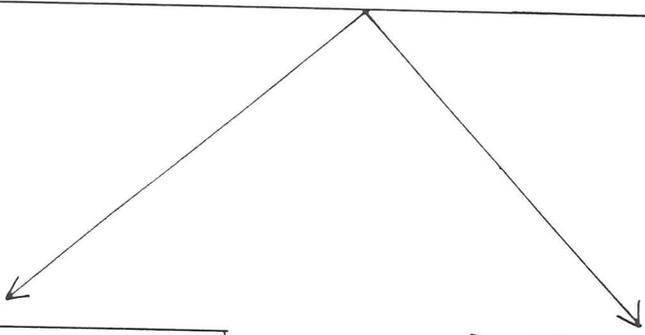
La satisfacción por el balance positivo va a ser una constante en el desarrollo de esta categoría. Únicamente el tipo de contenido va a justificar un tipo de corrección más o menos específica, pero los datos del análisis temático y de la observación demuestran como Lucía obtiene éxito en esta competencia. Este ha sido uno de los principales logros del programa de formación, elevar desde cero el interés por corregir las ejecuciones de los alumnos, a la vez que la mejora en la conducta docente de Feedback. La segunda fase fue el punto de inflexión que mejora esta categoría, manteniéndose en este período los niveles alcanzados.

La entrevista confirma el cambio en el interés de Lucía por este tema.

" El Feedback es muy importante, siempre que puedo, y veo que se necesita, lo intento dar...el niño sabe que estás encima de él. (E1- 3)

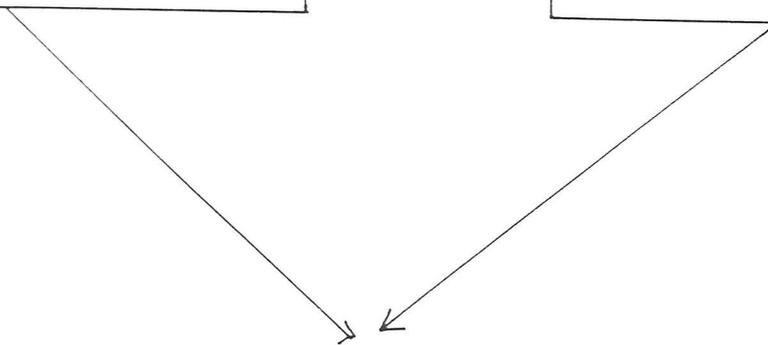
De las categorías de Intervención didáctica más relacionadas con su técnica de enseñanza, sólo ésta de Feedback ha suscitado atención para Lucía. Ni la información inicial, ni la posición del profesor durante la sesión, han supuesto el menor interés.

EL PROGRAMA FORMATIVO ORIENTADO A LA INDAGACION



INCREMENTA LA CAPACIDAD
REFLEXIVA PARA ANALIZAR
LA PRACTICA

MEJORA LA CONDUCTA
DEL PROFESOR EN
EL AULA



FAVORECE UNA AUTOPERCEPCION DOCENTE SATISFACTORIA

| | FASE 1 | FASE 2 | FASE 3 |
|----------------------|--------|--------|--------|
| INFORMACION INICIAL | 1. % | 2.2 % | 0.8 % |
| FEEDBACK | 0.5 % | 1.7 % | 5.8 % |
| POSICION DEL DOCENTE | 0 | 0 | 0 |

Este hecho quizá esté justificado en el ya referido estilo docente conservador, o por la falta de problemas con el grupo, lo cual ha culminado en la implantación de un estilo de enseñanza uniforme, en donde los aspectos técnicos eran poco cambiantes, y por ello poco susceptibles de evaluación o reflexión.

De las categorías importantes en anteriores fases destaca la ausencia del Aprendizaje como foco de interés, pasando de un valor alto, a un valor insignificante, en esta fase.

| | FASE 1 | FASE 2 | FASE 3 |
|-----------------------|--------|--------|--------|
| APRENDIZAJE | 3. % | 7.9 % | 0.8 % |
| PROPUESTAS DE ALUMNOS | 0 | 0.5 % | 2.5 % |

La falta de criterios claros para determinar la consecución de aprendizajes observables en los contenidos de Juegos o Expresión Corporal pueden justificar este dato.

La preocupación por el aprendizaje, unida al interés por la motivación, referidas repetidamente, tanto en las entrevistas, como en sus reflexiones del diario, contrasta con el olvido de este período.

Una vez más, un contenido tan diferente como es la Expresión Corporal, vuelve a introducir un elemento de variación importante en el análisis de los datos, solamente la descripción detallada del contenido de cada sesión nos permitirá realizar juicios adecuados sobre el contenido de su Conocimiento Práctico.

En cuanto a las otras categorías de preocupación por el Alumno, vuelve a ser una constante el nulo interés mostrado por las Propuestas de los niños, a los cuales se les sigue relegando

a papeles de receptores de actividades. En esta fase aparecen los valores más optimistas, que no permiten salir de la mediocridad en este tema, pero que apuntan un atisbo de esperanza, porque aparecen en las últimas sesiones, lo cual parece apuntar a que si hubiera habido más sesiones, el papel del alumno hubiera tomado mayor protagonismo, especialmente en cuanto a la posibilidad de crear las respuestas motrices, dentro de un objetivo de desarrollo de la creatividad.

"Creo que todos hemos disfrutado de la sesión, es increíble hasta donde puede llegar la imaginación y creatividad de los niños" (D1-3. 65-68)

Otra categoría importante que ha perdido protagonismo ha sido la Tarea. Si en la primera fase predominaba una visión descriptiva, en donde el valor más alto se daba en la Tarea en general; y si en la segunda se hace más reflexiva, inclinándose hacia la Adaptación y la Estructuración de las tareas en clase, con valores muy elevados; en la tercera, las referencias a la tarea casi desaparecen.

| | FASE 1 | FASE 2 | FASE 3 |
|-------------------|--------|--------|--------|
| TAREA EN GENERAL | 6.3 % | 6.2 % | 2.5 % |
| ADAPTACION | 0.5 % | 3.4 % | 0 |
| ESTRUCTURA | 0 | 4.5 % | 3.3 % |
| INDIVIDUALIZACION | 1. % | 0 | 0 |
| MODIFICACIONES T. | 2.4 % | 1.1 % | 0 |

Parece que la preocupación más característica se decanta en esta fase a la revisión del contenido de la planificación, más que al análisis de las tareas en la clase. Pienso que ésto puede ser debido a dos razones:

- . El contenido es menos técnico, y por tanto el repertorio de respuestas es más abierto, y menos susceptible de análisis.

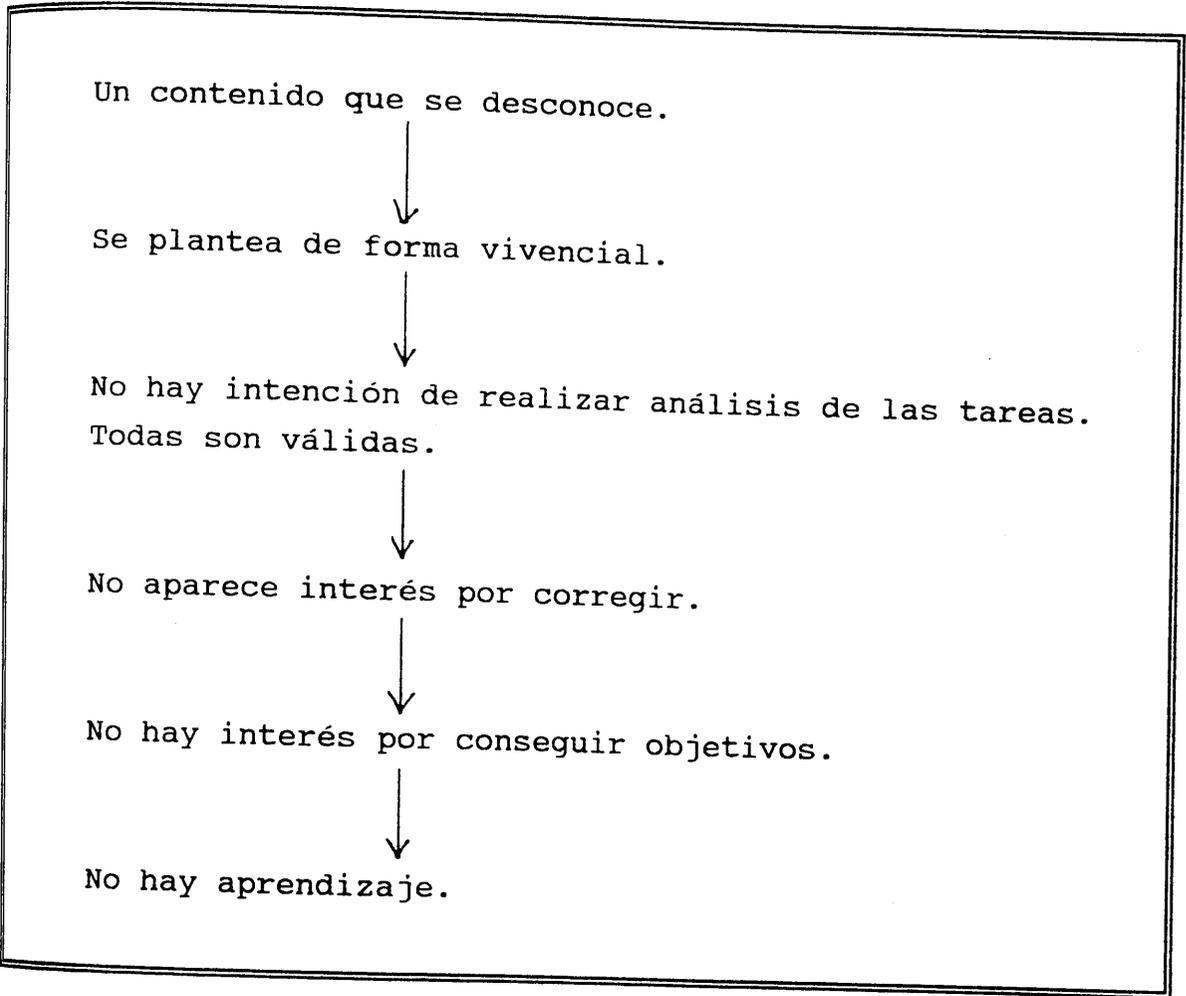
- . Los profesores de Educación Física tienen una escasa

CAPITULO 7

PERSPECTIVAS DE INVESTIGACION

formación inicial en este tema, y por tanto la posibilidad de realizar análisis de la tarea es menor, por su gran desconocimiento, lo cual viene a unirse al dato del bajón registrado en el interés por el aprendizaje.

Los datos anteriores nos llevan a establecer las siguientes relaciones:



Cuadro 3

Este esquema se repite frecuentemente entre los profesores que imparten la materia de Educación Física, sin contar con una adecuada formación (no son especialistas), contribuyendo al desprestigio general de la materia.

Afortunadamente no es el caso de Lucía, la cual demuestra un alto grado de competencia en todos los contenidos, a excepción

7- PERSPECTIVAS DE LA INVESTIGACION

La realización del presente estudio, no hace sino plantear nuevos interrogantes en torno al conocimiento sobre la formación del profesorado de Educación Física.

Las cuestiones que quedan abiertas en la presente investigación, y que son susceptibles de abordar en futuros trabajos, podrían ser:

- El estudio detallado de la evolución de cada una de las grandes categorías, abiertas en esta investigación.

- El análisis de los niveles de reflexión, en la construcción del conocimiento práctico de los docentes.

- El estudio de la evolución del pensamiento docente durante la formación permanente del profesor de Educación Física.

- El estudio de programas formativos, en donde se realizaran actividades con una mayor orientación sociocrítica, que permitieran el análisis de materiales curriculares, audiovisuales, o escritos.

- La incorporación, como variable formativa, del trabajo en equipo, orientado al trabajo dentro de los Seminarios de Educación Física escolares.

Finalmente sería interesante replicar este estudio, con la realización de un programa de formación similar, en contextos diferentes de actuación.

de la Expresión Corporal, la cual se plantea de forma vivencial, renunciando a cualquier intento de analizar las tareas, conseguir aprendizajes, y por tanto a realizar correcciones específicas.

De las categorías de Participación destaca la preocupación constante por el Tiempo útil de Práctica, la cual permanece constante durante las tres fases, aunque toma diferente cariz en la primera fase y en las dos siguientes.

| | FASE 1 | FASE 2 | FASE 3 |
|--------------------------|--------|--------|--------|
| PARTICIPACION EN GENERAL | 1.5 % | 2.2 % | 3.3 % |
| RELACION AL.- TAREA | 2. % | 0.5 % | 1.6 % |
| APROVECHAMIENTO TIEMPO | 3.4 % | 3.9 % | 3.3 % |

En la primera fase esta categoría aparecía de forma intuitiva como valoración del tiempo de aprendizaje, tomando un carácter más técnico con el término "tiempo útil", después de la intervención del supervisor.

En esta tercera fase, las referencias van siempre ligadas a la organización, como análisis del tiempo empleado en distribuir a los alumnos, pocas veces la valoración es con relación a la tarea, sino con los aspectos organizativos.

Influenciada por los datos de su conducta docente, los cuales conocía siempre, al inicio de cada sesión de supervisión, Lucía incluye esta categoría y la de Feedback, entre las que le permitían valorar la eficacia de su actuación en el aula.

"Lástima que no me hayan grabado esta clase, creo que todo ha ido bastante bien, en especial el tiempo útil...El Feedback era fácil por su especificidad" (D1-2. 343-346)

Conocer los datos le permitió a Lucía incorporar estas categorías a las variables de eficacia que ella siempre había pensado. En la entrevista así lo refleja.

BIBLIOGRAFIA

BIBLIOGRAFIA

- ACHESON, K. y GALL, M. (1980) - Techniques in the Clinical Supervision of Teachers. Preservice and Inservice Applications. New York: Longman.
- ALLPORT, G. (1942) - "The use of personal documents, in Psychological Science." en Social Science Research Council Bulletin. N.49
- ANDERSON, W. (1980) - Analysis of Teaching Physical Education. St Louis Mosby Co.
- ANGUERA, M. T. (1983) - Manual de prácticas de observación. México: Trillas.
- ANGUERA, M.T. (1988) - Observación en la Escuela. Barcelona: Graó.
- ANGUERA, M.T. (1989) - Metodología de la observación en las Ciencias Humanas. Madrid: Cátedra.
- ARNAL, J., DEL RINCON, D. y LATORRE, A. (1992) - Investigación educativa. Fundamentos y Metodología. Barcelona: Labor.
- ARNOLD, P.J. (1990) - Educación Física, Movimiento y Curriculum. Madrid: Morata.
- BAIN, L. (1990) - "Physical Education Teacher Education" en HOUSTON, R. (Eds.) Handbook of Research in Teacher Education New York: Mc.Millan.
- BARDIN, L. (1986) - Análisis de contenido. Madrid: Akal.
- BARLOW, M. (1984) - Diario de un profesor novato. Salamanca: Sígueme.

" Las variables de eficacia son el tiempo útil, el feedback, la organización y control de las actividades, etc..." (E1-3)

Tanto ella como los demás compañeros de la investigación tomaban los datos numéricos de las variables en cada sesión como reforzadores, convirtiéndose estos datos en referencia de superación diaria. No por ello dejaban de darles un valor relativo, cuando por ejemplo, el cambio de contenido, dificultaba su comparación, pero sí han servido para tener datos objetivos que servían como reforzadores. Prueba de este detalle es que cada sesión de análisis se iniciaba con el repaso de los valores cuantitativos, apoyándose en ellos el supervisor, para dar más consistencia a sus juicios y valoraciones.

La categoría Clima del Aula desde el punto de vista del profesor se valora por la Personalización, y por la Actitud del docente. Esta última categoría se ha mantenido con un nivel aceptable en las tres fases.

| | FASE 1 | FASE 2 | FASE 3 |
|------------------|--------|--------|--------|
| CLIMA EN GENERAL | 0 | 0 | 0 |
| ACTITUD DOCENTE | 4.3 % | 1.7 % | 3.3 % |
| PERSONALIZACION | 2.4 % | 0.5 % | 0 |

Lucía quería conseguir una buena relación con sus alumnos, y la forma de conseguirlo ocupa una parte importante de su pensamiento. En esta fase y la anterior, se decantan por preocupaciones en torno a mantener un clima relajado en el aula.

Lucía muestra claras muestras de pasárselo bien y de disfrutar con la relación con sus alumnos.

"Yo particularmente me lo he pasado genial"(D1-3. 68-69)

Dentro de la categoría Clima del aula, la preocupación por la personalización decrece en esta fase, al igual que ocurrió en la anterior. El carácter realista del problema de José Miguel,

le orientó hacia otras preocupaciones, siendo destacable que durante el transcurso del año no mostró interés por la personalización, siendo todos los contactos individuales, relacionados con la tarea.

Por último y para finalizar el análisis temático del "Conocimiento Práctico" de Lucía, quisiera detenerme en una categoría de gran importancia para los profesores en formación. Es la de Control - Gestión de aula. En el caso de Lucía no ha supuesto conflicto en ninguna de las tres fases, como si lo ha sido, para otros compañeros, básicamente porque su obsesión por una organización tan rígida, le ha prevenido de la aparición de estos problemas, y porque el grupo presentaba inicialmente unas características que facilitaban el control de la clase. Las subcategorías evolucionaron del siguiente modo:

| | FASE 1 | FASE 2 | FASE 3 |
|---------------------|--------|--------|--------|
| CONTROL EN GENERAL | 2.4 % | 1.7 % | 3.3 % |
| DISCIPLINA | 0 | 0 | 0 |
| CONDUCTA DISRUPTIVA | 2.4 % | 0 | 0 |

Sólo nos queda comentar las categorías que han tenido menor reflejo en esta fase, aunque igualmente ha ocurrido en las anteriores.

La Evaluación, dado el carácter informativo, y no calificativo que tiene en estas etapas, no representa fuente de preocupación, ni de interés para los docentes. Para Lucía nunca hubo necesidad de evaluar, tan solo algunas referencias a la evaluación inicial, pero siempre escasas.

El contexto de Investigación dejó de representar un problema cuando Lucía empezó a sentirse segura con su trabajo, es decir, desde la décima sesión del curso. En las fases 2 y 3 no aparece ninguna referencia al tema, tan sólo en una ocasión lamentando que con lo bien que le había salido la clase, no la hubieran grabado.

Del Contexto centro, muy pocas referencias, tan solo alguna

- BARLOW, D. y HERSE, M. (1988) - Diseños experimentales de caso único. Barcelona: Martinez Roca.
- BARTOLOME, M y ANGUERA, M.T. (1990) - La investigación cooperativa: Vía para la innovación en la Universidad. Barcelona: PPU.
- BEJARANO, J. (1987) - Las prácticas escolares en la formación inicial del Maestro. Valencia: Nau.
- BERLINER, D.C. (1988). "Una aportación de la Ciencia de Laboratorio a los Programas de Formación del Profesorado. en VICENTE, P. SAENZ, O y LORENZO, M. (Eds). La formación del Profesorado. Granada: Servicio de Publicaciones de la Universidad.
- BISQUERRA, R. (1989) - Métodos de investigación educativa. Barcelona: CEAC.
- BLAZQUEZ, D. (1990) - Evaluar en Educación Física. Barcelona: INDE.
- BLUMER, H. (1982) - El interaccionismo simbólico. Perspectiva y Método. Barcelona: Hora.
- BORKO, H. y SHAVELSON, R. (1988) - "Especulaciones sobre la formación del profesorado: recomendaciones de la investigación sobre procesos cognitivos de los profesores" en VILLAR ANGULO, L.M. (Eds) - Conocimiento, Creencias y Teorías de los profesores. Alicante: Marfil.
- BULLOUGH, R. (1989) - "Teacher Educational and Teacher Reflectivity". Journal of Teacher Education. Marzo - Abril, Pág 15-21.

descripción de las características de la instalación, cuando eran elementos condicionantes, al igual que los problemas con la escasez de material. Ninguna referencia a la dirección del centro, ni al sistema organizativo docente, lo cual prueba el hecho de que Lucía no estuvo en ningún momento integrada en el colegio, con otros compañeros, o con otras materias. Su labor, al igual que ocurre con casi todos los centros de prácticas, discurría paralela a las demás áreas, siendo ésta una limitación importante en todos los programas de prácticas en donde el Profesor en formación trabaja como especialista, cubriendo las carencias del colegio en esa materia.

Es difícil, desde esta perspectiva que el futuro profesor, se inserte en un paradigma Sociocrítico, dada la dificultad de conocer la realidad completa de los centros, posponiendo esta visión a su experiencia como profesor titular plenamente integrado en la dinámica de los centros.

Pasando a realizar un análisis de la Autopercepción docente, debemos reseñar cómo se mantiene el predominio de la visión positiva. Los datos reflejan un mantenimiento de logros y éxitos notoriamente reforzados en la fase anterior.

La visión negativa decrece y la visión positiva vuelve a valores , con lo cual el diferencial sigue siendo positivo (+4.1).

| PERCEPCION | FASE 1 | FASE 2 | FASE 3 |
|-------------|--------|--------|----------|
| NEGATIVA | 12.7 % | 9. % | 6.6 % |
| POSITIVA | 10.8 % | 13.5 % | 10.7 % |
| DIFERENCIAL | (-1.9) | (+4.5) | (+4.1) % |

Al igual que ocurre en los datos de la observación, el cambio en la tendencia se produce con la intervención del supervisor, manteniéndose en niveles similares, con la intervención del compañero, lo cual confirma que la tercera fase acumula los aprendizajes de la segunda, y que no pueden

- CALDERHEAD, J. (1988) - "Conceptualización e investigación del conocimiento profesional de los profesores." en VILLAR ANGULO, L.M. (Eds.) - Conocimiento, Creencias y Teorías de los profesores. Alicante: Marfil.
- CALDERHEAD, J. (1992) - "Dilemas en el desarrollo de la enseñanza reflexiva", en MARCELO, C. y MINGORANCE, P. (Eds.) Pensamiento de profesores y desarrollo profesional II. Sevilla: Servicio de Publicaciones de la Universidad.
- CARLSON, J. y THORPE, C. (1987) - Aprender a ser maestro. Barcelona: Martínez Roca.
- CARR, W. y KEMMIS, S. (1988) - Teoría crítica de la enseñanza. Barcelona: Martínez Roca.
- CARRERA GONZALO, M.J. (1980) - El profesor y la tarea docente. Valencia: ICE.
- CLANDININ, J. y CONNELLY, F.M. (1988) - "Conocimiento práctico personal de los profesores: imagen y unidad narrativa" en VILLAR ANGULO, L.M. (Eds) - Conocimiento, Creencias y Teorías de los profesores. Alicante: Marfil.
- CLARK, C. y YINGER, R. (1979) - "Teachers` Thinking", en PETERSON, P. and WALBERG, H. Research on teaching. Berkley: McCutchan Publishing Corporation.
- CLARK, C. y PETERSON, P. (1986) - "Procesos de pensamiento de los docentes.", en WITTROCK, M. (Eds) - La investigación de la enseñanza III. Barcelona: Paidós.
- COHEN, L y MANION, L. (1990) - Métodos de investigación educativa. Madrid: La Muralla.
- COLAS, M.P. y BUENDIA, L. (1992) - Investigación educativa. Cadiz: Alfar.



entenderse por separado.

Lo más significativo es el continuo retroceso de la visión negativa, con lo que los errores, los fracasos, cada vez son menores, sin llegar a desaparecer, dado el carácter cambiante de la enseñanza, lo cual impide al docente estar continuamente satisfecho con su trabajo, obligándole a un ajuste continuo, a una reflexión continua para mantener un nivel de satisfacción predominantemente positivo, en donde los logros y los aciertos estén por encima de errores y fracasos.

Entre las preocupaciones que se mantienen en esta fase destacan únicamente las dudas permanentes en los aspectos organizativos, siendo el resto de categorías no referidas negativamente en más de una ocasión, lo cual confirma la estabilidad de los aprendizajes docentes, siendo este (6.6%) un valor residual constante, propio del carácter abierto y cambiante de la enseñanza.

Entre los temas que inspiran mayor satisfacción destacan:

- la consecución de valoraciones positivas globales de la sesión.
- El aumento del feedback.
- La mejora en el nivel de motivación de las tareas, debido al mejor planteamiento de las tareas.
- El aumento de la participación de los alumnos.
- El incremento de las propuestas de los alumnos, especialmente en lo referente a la creatividad.

Sigue destacando la ausencia de satisfacción por el Clima del aula y por la individualización de la enseñanza, como hechos más significativos.

- COOK, T.D. y REICHARDT, CH.S. (1986) - Métodos cualitativos y cuantitativos en investigación evaluativa. Madrid: Morata.
- CORONEL, J.M. (1992) - "Las preocupaciones de los profesores ante la innovación: adaptación de un instrumento.", en MARCELO, C. y MINGORANCE, P. (Eds.) - Pensamiento de profesores y desarrollo profesional II. Sevilla: Servicio de Publicaciones de la Universidad.
- CHALMERS, A. (1986) - ¿ Qué es esa cosa llamada ciencia ?. Madrid: Siglo XXI.
- CHUCHER, B. (1980) - Physical Education for Teaching. London: Unwin Books.
- DEBESSE , M. y MIALARET, G. (1980) - La función docente. Barcelona: Oikos-tau.
- DELGADO NOGUERA, M.A. (1990) - Influencia de un entrenamiento docente durante las prácticas docentes sobre alguna de las competencias del profesor de Educación Física. Tesis Doctoral inédita.
- DELGADO NOGUERA, M.A. (1991) - Los estilos de enseñanza en la Educación Física. Granada: I.C.E.
- DENEMARCK, G. y NUTTER, N. (1984) - "The Case for Extended Programs of Initial Teacher Preparation." en KATZ, L. y RATHS, J. (Eds) - Advances in Teacher Education Vo.1. Norwood: Ablex.
- DE VICENTE., P. (1992) - "La adquisición del conocimiento pedagógico del contenido por una profesora principiante", en ESTEBARANZ, A. y SANCHEZ, V. (Eds.) - Pensamiento de profesores y desarrollo profesional I. Sevilla: Servicio de Publicaciones de la Univ.

5-3 ANALISIS DE LA CONDUCTA DOCENTE

En cuanto a los datos de la observación de la conducta docente, podemos decir que existe total sintonía con todo lo anterior.

Los incrementos de nivel conseguidos en la fase segunda se mantienen, considerando que ha habido dos semanas en donde ha habido una nueva medición de la línea base, eliminando cualquier tipo de supervisión.

Los datos durante esta línea base 2, sufren una clara bajada en lo que respecta al Feedback, tanto en sus niveles cuantitativos (feedback total), como cualitativos (feedback correcto).

En la primera sesión se produce una bajada considerable, los valores son muy bajos (40), remontando notoriamente en la segunda sesión hasta niveles buenos (60). Después de la línea base 2, los valores vuelven a estabilizarse, especialmente en las últimas sesiones, alcanzando ya, y en todos los casos, valores superiores a (60), criterio considerado por Delgado Noguera (1990).

Si la categoría Feedback se ve afectada por la retirada de la supervisión, remontando sus niveles con la aparición del compañero, esto no ocurre así con la categoría Aprovechamiento del tiempo de práctica.

Los valores durante la línea base 2 se mantienen, superando en todo momento el criterio de (60%), no apreciándose diferencias con la fase tres, que también mantiene los niveles de la variable.

Desde la intervención del supervisor en la fase dos, todas las sesiones superan el criterio, excepto la sesión del 18 de Febrero, en donde el cambio de contenido obliga a un ajuste inicial.

Estos datos parecen confirmar que este valor de aprovechamiento del tiempo de práctica, puede ser un índice fiable de la eficacia docente, y que solo contingencias concretas, como cambio de contenidos, problemas interactivos u otras cuestiones, pueden hacer bajar los niveles, una vez

- DEVIS, J. (1991) - "Investigación colaborativa: una alternativa a la falta de comunicación entre investigadores y profesores en la enseñanza de la Educación Física". Comunicación presentada en el VIII Congreso Nacional de Educación Física de Escuelas Universitarias del Profesorado de E.G.B. - Cuenca.
- DEWEY, J. (1986) - Cómo Pensamos. Barcelona: Paidós.
- DOYLE, W. (1977) - "Paradigms for research on teacher effectiveness" en SHULMANN, L. Review of research on teaching. Vo.5. Itasca: Peacock.
- DUNKIN, M.J. y BIDDLE, B. J. (1975) - The Study of Teaching. New York: Holt, Rinehart and Winston.
- ELBAZ, F. (1988) - "Cuestiones en el estudio del conocimiento de los profesores", en VILLAR ANGULO, L.M. (Eds.) - Conocimiento, Creencias y Teorías de los profesores. Alicante: Marfil.
- ELLIOT, J y otros (1986) - Investigación-acción en el aula. Valencia: Servicio de Publicaciones de la Generalitat.
- ELLIOT, J. (1990) - La investigación-acción en Educación. Madrid: Morata.
- ERICKSON, F. (1986) - "Métodos cualitativos de investigación sobre la enseñanza", en WITTROCK, M. (Eds.) - La investigación de la enseñanza II. Barcelona: Paidós.
- ESTEBARANZ, A. y SANCHEZ, V. (1992) - Pensamiento de profesores y desarrollo profesional - I. Sevilla: Servicio de Publicaciones de la Universidad.
- ESTEVE, J.M. (1987) - El malestar docente. Barcelona: Laia.

- FERNANDEZ PEREZ, M. (1988) - La profesionalización del docente. Madrid: Escuela Española.
- FERRY, G. (1991) - El trayecto de la formación. Barcelona : Paidós.
- FESTINGER, L y KATZ, D. (1987) - Los métodos de investigación en las Ciencias Sociales. México: Paidós.
- FULLER, F. y BOWN, O. (1975) - "Becoming a Teacher" en RYAN, K.(Eds.) - Teacher education, the 47th yearbook of the NSSE, part II. Chicago (USA): Rand McNally.
- GAGE, N. (1963) - Handbook of Research on Teaching. Chicago: Rand McNally.
- GARCIA ALVAREZ, J. (1987) - Fundamentos de la formación permanente del profesorado mediante el empleo del video. Alcoy (Alicante): Marfil.
- GARCIA SUAREZ, J.A. (1988) - La formación del profesorado ante la reforma de la enseñanza. Barcelona: PPU.
- GIMENO, J, y FERNANDEZ, M. (1980) - La Formación del Profesorado de E.G.B. Análisis de la situación española. Madrid: Ministerio de Universidades e Investigación.
- GIMENO, J. y PEREZ GOMEZ, A. (1983) - La Enseñanza: su teoría y su práctica. Madrid: Akal.
- GOETZ, J.P. y LeCOMPTE, M.D. (1988) - Etnografía y diseño cualitativo en investigación educativa. Madrid: Morata.
- GOBLE, N.M. y PORTE, J.F. (1980) - La cambiante función del profesor. Madrid: Narcea.

aprendidas ciertas premisas, especialmente las rutinas organizativas, y la capacidad para plantear tareas motivantes y con alto grado de continuidad.

La tradición de la investigación proceso-producto ha venido utilizando este valor con reiterada frecuencia, la investigación cualitativa no debiera despreciar este dato como punto de referencia. Debe rechazarse el uso universal que se la ha estado dando, pero si debe tomarse como referencia para constatar la relación entre la mejora entre su comportamiento en el aula, y la mejora en la autopercepción docente.

En el caso de Lucía se aprecia un paralelismo evidente en las tres fases, entre los datos de la observación y los datos de la autopercepción, demostrando que la mejora de los niveles de reflexión debe ir acompañada de la mejora de los niveles de conducta docente, para que el Conocimiento Práctico pueda ir construyéndose de forma positiva.

5-3 RESUMEN FASE 3

Como resumen de esta fase cabe destacar los siguientes hechos:

- mantenimiento de los niveles de las tres variables estudiadas, feedback total, feedback correcto y Aprovechamiento del tiempo útil de práctica.

- mantenimiento del diferencial positivo en la autopercepción docente, predominando los logros y los éxitos en las decisiones tomadas en el aula.

- incremento de la capacidad reflexiva del docente, evolucionando hacia una visión más analítica de los contenidos y de los objetivos de la planificación.

- adopción de las variables conductuales, como criterios para emitir sus juicios valorativos globales sobre el desarrollo de la sesión.

Entre los problemas, no solucionados, debemos reflejar lo mismo que en la anterior etapa:

- la excesiva preocupación por los tópicos organizativos.

- la ausencia de interés por las variables alumno en el clima social del aula.

- La falta de interés por la individualización de la enseñanza.

- GOLDHAMMER, R. (1987) - "Formación del profesorado. Realidad, esperanza y promesa." en MONTERO, L. (Eds.) - Lecturas de Formación del Profesorado. Santiago: Tórculo.
- GONZALEZ SANMAMED, M. (1992) - "El desarrollo del conocimiento profesional: un estudio a través de la biografía de un profesor en formación.", en MARCELO, C. y MINGORANCE, P. (Eds.) - Pensamiento de profesores y desarrollo profesional II. Sevilla: Servicio de Publicaciones de la Universidad.
- GOODMAN, J. (1989) - "Teaching Preservice Teachers to be Reflective." Journal of teacher education. Mayo - Junio, Pág 60-63.
- GORE, J. (1987) - "Reflecting on Reflective Teaching". Journal of Teacher Education. Marzo - Abril, Pág 33-38.
- GOYETTE, G. y LESSARD-HEBERT, M. (1988) - La investigación-acción. Funciones, fundamentos e instrumentos. Barcelona: Laerts.
- GRIFFIOEN, J. (1980) - Supervise van begginende leraren. Groningen: Wolters-Noordhorff.
- GRUNDY, S. (1991) - Producto o Práxis del Curriculum. Madrid: Morata.
- GUBA, E. (1983) - "Criterios de credibilidad en la investigación naturalista.", en GIMENO, J. y PEREZ GOMEZ, A. (Eds.) - La Enseñanza: su teoría y su práctica. Madrid: Akal.
- HAYSON, J. T. y SUTTON, C.R. (1981) - Nuevas técnicas en la formación de los profesores. Barcelona: Oikos-tau.
- HOPKINS, D. (1989) - Investigación en el aula. Barcelona: PPU

- HUBER, G. (1988) - "Análisis de datos cualitativos: La aportación del ordenador.", en MARCELO, C. (Eds.) - Avances en el estudio del pensamiento de los profesores. Sevilla: Servicio de Publicaciones de la Universidad.
- HUBER, G. y MARCELO, C. (1990) - "Algo más que contar palabras y recuperar frecuencias: la ayuda del ordenador en el análisis de datos cualitativos.", en Enseñanza. Anuario Interuniversitario de Didáctica. No.8, Pág 69 -84.
- HUBER, G. (1992) - "El análisis de las teorías de los profesores a través de la entrevista.", en ESTEBARANZ, A. y SANCHEZ, V. (Eds.) - Pensamiento de profesores y desarrollo profesional I. Sevilla: Servicio de Publicaciones de la Universidad.
- IMBERNON, F. (1989) - La formación del profesorado. El reto de la reforma. Barcelona: Laia.
- JACKSON, P. (1968) - Life in Classrooms. New York: Holt, Rinehart and Winston.
- JORDELL, K. (1987) - "Structural and personal influences in the socialization of beginning teachers.", en Teaching and teacher Education. Vo.3, No.3, Pág 165-177.
- JOYCE, B. y WEIL, M. (1985) - Modelos de enseñanza. Madrid: Anaya.
- KEMMIS, S. (1987) - "Critical reflection", en WIDDEN, M. y ANDREWS, I. Staff Development for School Improvement. New York: Falmer Press.
- KERR, D.H. (1981) - "The structure of quality in teaching." en SOLTIS, J.F. - Phylosophy and Education, Eightiewth Yearbook of the National Society for the Study of Eeducation, vo.1. Chicago: University Press.

6) ANÁLISIS DE LA EFICACIA DEL PROGRAMA

El caso de Lucía es un ejemplo claro de como ha ido evolucionando el Conocimiento Práctico docente hacia una percepción más positiva de su actuación en el aula, y de cómo su mejora en la conducta docente le ha ido conformando un perfil de seguridad y autoestima profesional.

La eficacia del programa de formación debe entenderse en el logro de estos dos hechos.

- Mejora de la conducta docente.
- Mejora de la autopercepción docente.

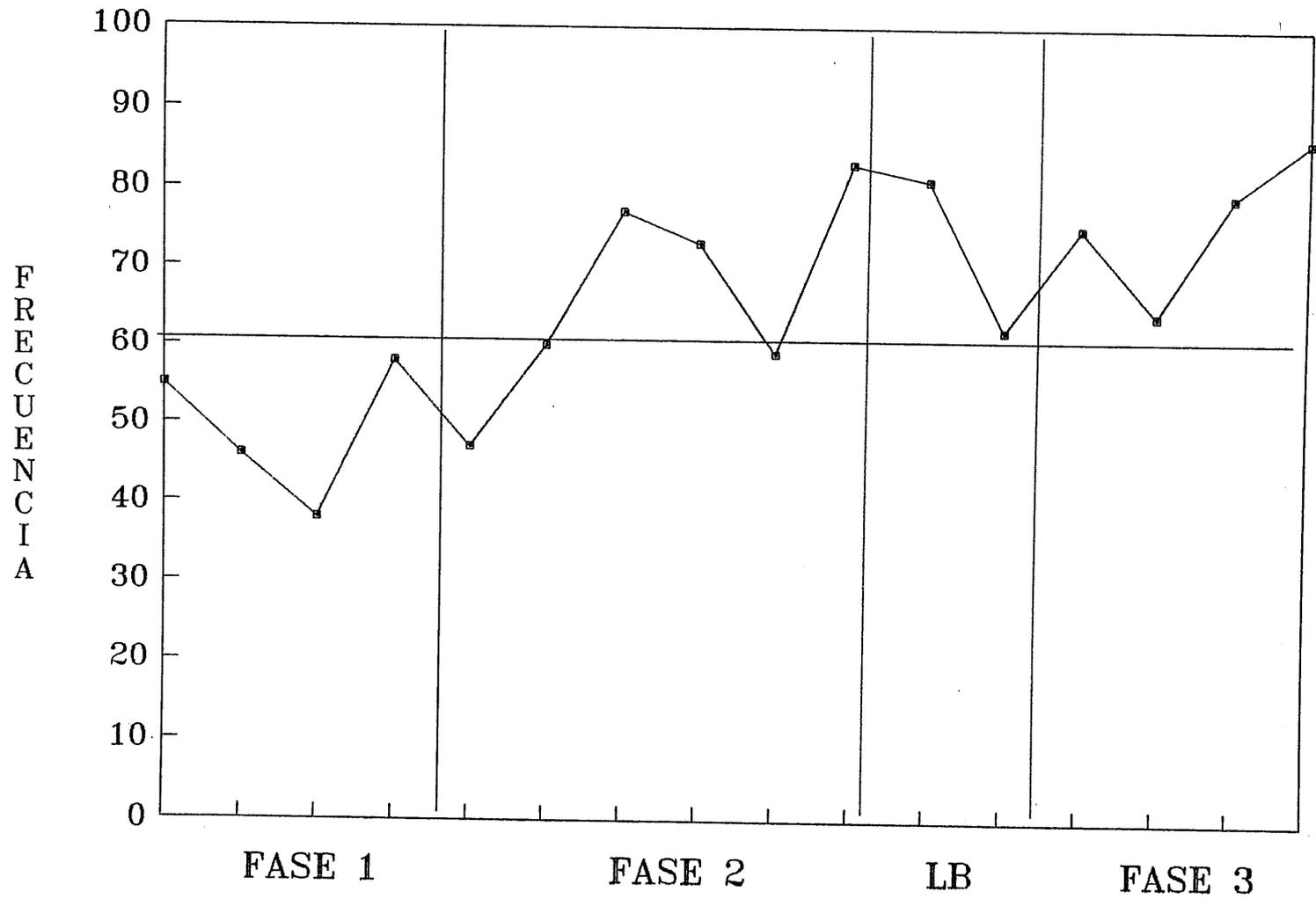
La conducta docente se refleja de forma objetiva en los datos tomados por los observadores durante todo el proceso, datos que discurren paralelos a sus reflexiones. Las gráficas que exponemos en las páginas siguientes, son claro reflejo de ello.

La evolución de la conducta docente se aprecia en las tres variables:

- . Feedback total
- . Feedback correcto
- . Tiempo útil

- KIRK, D. (1986) - "A critical pedagogy for teacher education toward an inquiry-oriented Approach". Journal of Teaching in Physical Education. No.5, Pág 20-246.
- KIRK, D. (1990) - Educación Física y Curriculum. Valencia: Servicio de Publicaciones de la Universidad.
- KLAFKI, W. (1988) - " ¿ Se modifica la realidad escolar por efecto de la investigación escolar ? " Revista de Educación No. 286, Pág 98-111.
- KOETTING, J. R. (1984) - "Foundations of naturalistics inquiry: developing a theory base for understanding individual interpretations of reality." National Convention of the Association for Educational Communications and Technology, Dallas.
- KRIPPENDORFF, K. (1990) - Metodología de Análisis de Contenido. Barcelona: Paidós.
- KUHN, T.S. (1971) - La estructura de las Revoluciones científicas. México: FCE
- LACEY, C. (1977) - The socialization of teachers. London: Methuen.
- LAGANA, J.F. (1970) - What happens to the attitudes of beginning teachers ?. Danville: Interstate printers.
- LAKATOS, I. (1983) - La Metodología de los Programas de Investigación Científica. Madrid: Alianza.
- LATORRE, A. y GONZALEZ, R. (1987) - El maestro investigador. Barcelona: Graó.
- LOPEZ HERRERIAS, J.A. (1989) - El profesor educador: persona y tecnólogo. Madrid: Cincel.

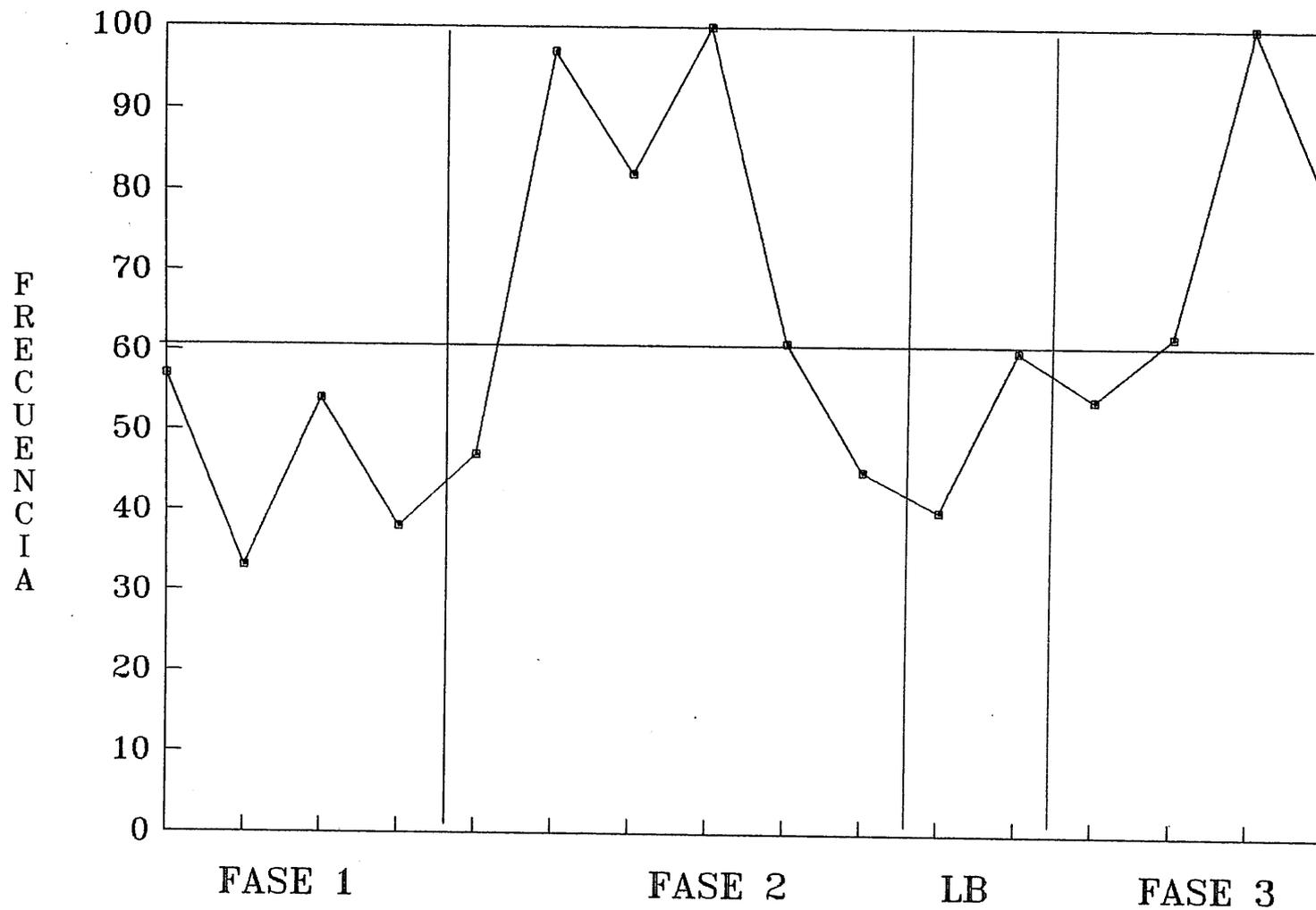
SUJETO 1 - TIEMPO UTIL DE PRACTICA



- LORENZO, M. y otros (1988) - La formación de los profesores. Granada: Servicio de Publicaciones de la Universidad.
- LOSCERTALES, F. (1987) - La otra forma de ser profesor. Sevilla: Servicio de Publicaciones de la Universidad.
- LOWELL, S. (1989) - "Determinants of reflectivity in student teachers' reflective reports." Comunicación presentada en la Reunión Anual de AERA, San Francisco.
- MARCELO, C. (1987a) - El pensamiento del profesor. Barcelona: CEAC.
- MARCELO, C. (1987b) - Planificación y enseñanza. Un estudio sobre el pensamiento del profesor. Sevilla: Servicio de Publicaciones de la Universidad.
- MARCELO, C. (1988) - Avances en el estudio del pensamiento de los profesores. Sevilla: Servicio de Publicaciones de la Universidad.
- MARCELO, C. (1989) - Introducción a la formación del profesorado. Teorías y métodos. Sevilla: Servicio de Publicaciones de la Universidad.
- MARCELO, C. y otros (1991) - El estudio de caso en la formación del profesorado y la investigación didáctica. Sevilla: Servicio de Publicaciones de la Universidad.
- MARCELO, C. y otros (1992) - La investigación sobre formación del Profesorado: Métodos de investigación y análisis de datos. Sevilla: Servicio de Publicaciones de la Universidad.
- MARCELO, C. y MINGORANCE, P. (1992) - Pensamiento de profesores y desarrollo profesional II. Sevilla: Servicio de Publicaciones de la Universidad.

SUJETO 1 - FEEDBACK TOTAL

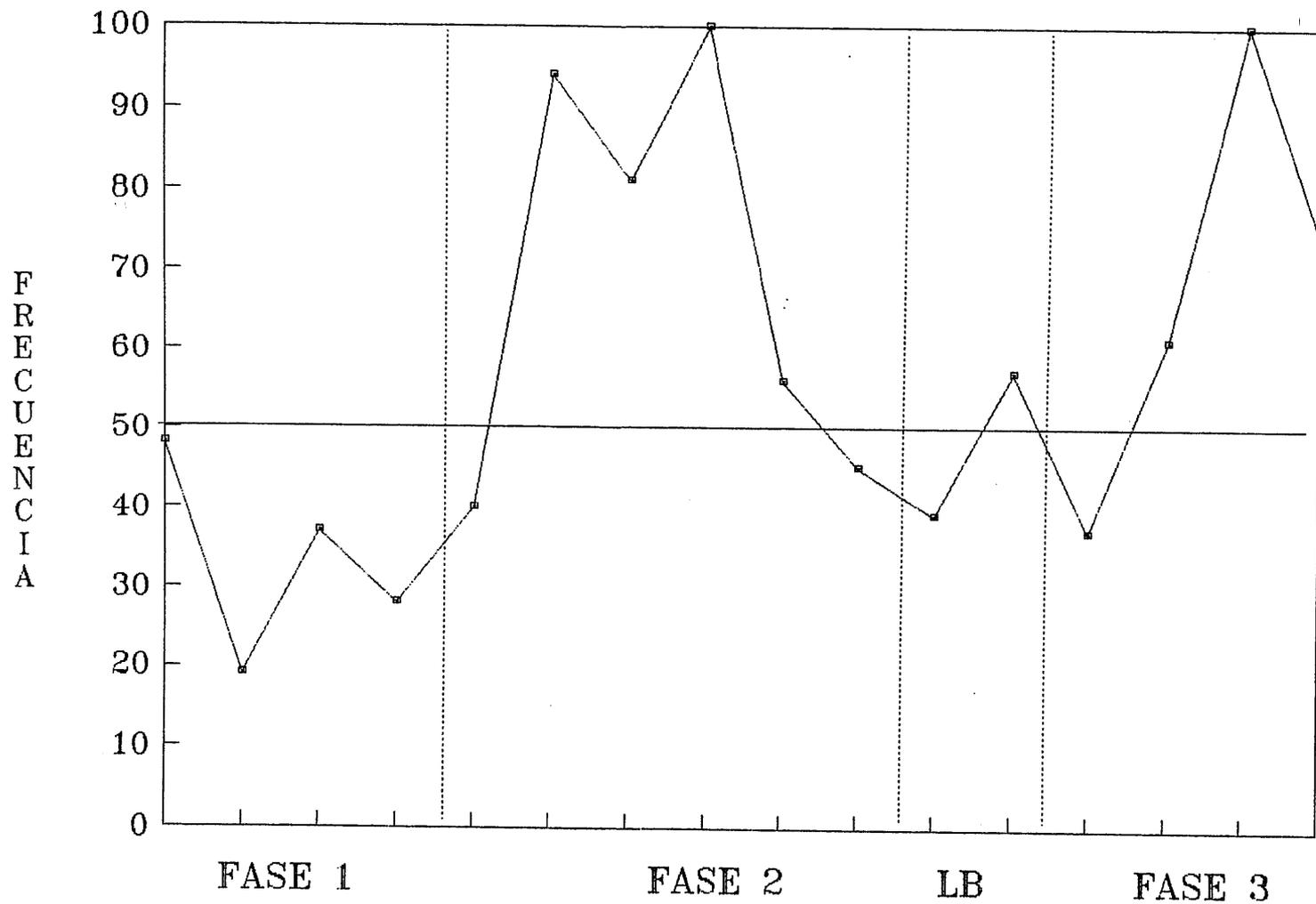
246



- MARIN IBAÑEZ, R. (1980) - "El contenido de la formación del profesorado." Revista La Investigación Pedagógica y la Formación de Profesores. Sep. Pág 421-437.
- MARLAND, P.W. (1977) "A study of teachers' interactive thoughts". Paper Universidad de Alberta. Canadá.
- MARTINEZ BONAFE, J. (1990) - "El estudio de casos en la investigación educativa" en MARTINEZ RODRIGUEZ, J.B. (Eds.) (1990) - Hacia un enfoque interpretativo de la enseñanza. Granada: Servicio de Publicaciones de la Universidad.
- MARTINEZ RODRIGUEZ, J.B. (1990) - Hacia un enfoque interpretativo de la enseñanza. Granada: Servicio de Publicaciones de la Universidad.
- MARTINEZ RUIZ, M.A. y otros (1992) - "Reflexiones y pensamiento de los profesores en formación inicial sobre su período de actuación docente.", en MARCELO, C. y MINGORANCE, P. (Eds.) - Pensamiento de profesores y desarrollo profesional II. Sevilla: Servicio de Publicaciones de la Universidad.
- MAYOR, J. y PINILLOS, J.L. (1991) - Tratado de Psicología General. Tomo 5. "Pensamiento e Inteligencia". Madrid: Alhambra.
- MEDINA, A. (1988) - Didáctica e interacción en el aula. Madrid: Cincel.
- MEDINA, A. y DOMINGUEZ, C. (1989) - La formación del profesorado en una sociedad tecnológica. Madrid: Cincel.
- MILES, M. y HUBERMAN, A. (1984) - Qualitative data analysis. London: Sage Pub.

SUJETO 1 - FEEDBACK CORRECTO

247



- MONTERO, L. (1986) - "Pensamiento de los profesores, investigación cualitativa y formación del profesorado". Actas del I Congreso Internacional sobre "Pensamiento de los profesores y toma de decisiones". La Rábida (Huelva), Junio de 1987. Pág. 333-341.
- MONTERO, L. (1992) - "El aprendizaje de la enseñanza: la construcción del conocimiento profesional", en MARCELO, C. y MINGORANCE, P. (Eds.) - Pensamiento de profesores y desarrollo profesional II. Sevilla: Servicio de Publicaciones de la Universidad.
- MORAL, C. (1992) - "Utilidad de las investigaciones realizadas sobre profesores expertos y principiantes para la formación y el desarrollo profesional del profesor.", en ESTEBARANZ, A. y SANCHEZ, V. (Eds.) - Pensamiento de profesores y desarrollo profesional I. Sevilla: Servicio de Publicaciones de la Universidad.
- NEUBERT, G. y BRATTON, E. (1987) - "Team Coaching: Staff Development Side by Side." Educational Leadership. Vo.44, No.5, Pág 29-33.
- PASCUAL, C. (1993) - "La formación inicial del profesorado en Educación Física basada en la Reflexión". Revista Perspectivas en Educación Física. N.1, Pág 41-45.
- PECK, R. y TUCKER, J. (1973) - "Research on Teacher Education." en TRAVERS, R. (1973) - Second Handbook of Research on Teaching. Chicago: Rand McNally.
- PEREZ GOMEZ, A. y GIMENO, J. (1988) - "Pensamiento y acción en el profesor: de los estudios sobre la planificación al pensamiento práctico." Revista Infancia y Aprendizaje. No.42, Pág 37 - 63.

La autopercepción queda demostrada por el cambio en la tendencia. Pasando de una visión más negativa en la primera fase, a una visión predominantemente positiva en la segunda y la tercera.

| PERCEPCION | FASE 1 | FASE 2 | FASE 3 |
|-------------|--------|--------|----------|
| NEGATIVA | 12.7 % | 9. % | 6.6 % |
| POSITIVA | 10.8 % | 13.5 % | 10.7 % |
| DIFERENCIAL | (-1.9) | (+4.5) | (+4.1) % |

Las frecuencias de los tópicos de interés, nos permite valorar cómo el contenido del Conocimiento Práctico se hace más reflexivo, y preocupado por temas más profundos y analíticos.

Inicialmente, predomina el interés por la descripción global de la tarea, la temporalización de las sesiones, y la organización de la clase. Al final del programa le interesa cómo estructurar las tareas para enseñarlas mejor, cómo plantearlas para que sean más motivantes, y qué criterios utilizar para valorar la eficacia docente, el feedback, y el tiempo útil. Todavía permanece la categoría organización, única de las consideradas descriptivas, y es debido a su estilo docente tradicional.

Finalmente lo demuestra su pensamiento expuesto en las entrevistas, en donde cada vez más va sintiéndose más segura y más satisfecha con su trabajo.

" Yo creo que me siento muy bien, las cosas han cambiado de tal forma que, si me hubiera visto la cara el primer día, cuando la primera clase; en cambio ahora cuando salgo de las clases, cuando me lo paso tan bien con los niños, es totalmente distinto, ahora estoy muy a gusto...si totalmente" (E1-3)

Es necesario comentar cómo ha ido evolucionando su percepción sobre las fases del diseño del programa de formación, y sus palabras pueden servirnos para ilustrar la eficacia del

- PEREZ SERRANO, M. (1988) - La formación práctica del maestro. Madrid: Escuela Española.
- PEREZ SERRANO, M. (1990) - Investigación-acción. Aplicaciones al campo social y educativo. Madrid: Dykinson.
- PERLBERG, A. (1987) - "Microteaching: Conceptual and Theoretical Bases.", en DUNKING, M. (Eds.) - The International Encyclopedia of Teaching and Teacher Education. New York: Pergamon.
- PIERON, M. (1986) - Enseñanza de las actividades físicas y deportivas. Observación e investigación. Cadiz: Unisport.
- PIERON, M. (1988) - Pedagogía de la actividad física y el Deporte. Cadiz: Unisport.
- POPKEWITZ, T. (1988) - Paradigma e ideología en investigación educativa. Madrid: Mondadori.
- POPKEWITZ, T. (1990) - Formación del profesorado. Tradición Teoría, Práctica. Valencia: Servicio de Publicaciones de la Universidad.
- PORLAN, R. (1987) - "El diario del profesor". Revista Investigación en la Escuela. No.2, Pág. 77-78.
- POSTIC, M. (1978) - Observación y formación de los profesores. Madrid: Morata.
- RICHERT, A. (1988) - "Teaching teachers to reflect: a consideration of program structure.", Comunicación presentada en el American Education Research Association Meetings, New Orleans.

programa.

En el balance de las tres fases se aprecia como a lo largo del programa de formación el pensamiento del docente va haciéndose más positivo, predominando los logros sobre las dificultades, las satisfacciones sobre las preocupaciones, la sensación de éxito sobre la de fracaso.

Esta mejora es claramente percibida por la protagonista, especialmente cuando valora la ayuda del programa de análisis de la práctica.

Lucía en las entrevistas realizadas al final de cada fase va reflejando su valoración. Sus palabras nos van a permitir comentar la evolución a lo largo de las tres fases.

Tras unos inicios titubeantes, en donde predominaba una situación de inseguridad docente, y una sensación de insatisfacción por la enseñanza, Lucía evoluciona positivamente, comenzando a obtener éxitos parciales en su trabajo. Su propia maduración profesional, y el contexto facilitador de su grupo y su tutora, le van a permitir avanzar, sin necesidad de ayudas externas de supervisión. La segunda parte de este período, que ella relata, es clara muestra de ello.

"Hay dos etapas, al principio todo era negativo: organizar, transmitir los conocimientos me costaba mucho trabajo; luego aprendí que me tenían que escuchar en silencio..., conseguí los objetivos, la organización fue mejorando, esto me hace pensar que estoy aprendiendo" (E1-2)

Con la llegada de la segunda fase, aparece la intervención del experto. El análisis de la práctica se va a realizar en interacción con el supervisor, lo cual va a cambiar la dinámica de la conducta y el pensamiento de Lucía.

La supervisión permite centrar la atención en los aspectos más importantes de la enseñanza, a la vez que facilitar al profesor en formación que analice las razones de sus problemas, llegando incluso a ser capaz de plantear sus propias alternativas.

El supervisor actúa como mediador para el análisis de la

- RIFE, F. , SHUTE, S. y DOODS, P. (1985) - "Alt - Pe. Version I and II evolution of a student - centered observation system in physical education." Journal of Teaching in Physical Education No.4, Pág 134-142.
- RIVAS FLORES, J.I. (1990) - Investigación Naturalista en Educación. Valencia: Promolibro.
- RODRIGUEZ LOPEZ, J.M. (1992) - "La formación de profesores reflexivos: un programa de prácticas de enseñanza", en ESTEBARANZ, A. y SANCHEZ, V. (Eds.) - Pensamiento de profesores y desarrollo profesional - I. Sevilla: Servicio de Publicaciones de la Universidad.
- RODRIGUEZ PULIDO, J. (1992) - "Estudio sobre el conocimiento práctico de dos profesores de E.G.B.", en ESTEBARANZ, A. y SANCHEZ, V. (Eds.) - Pensamiento de profesores y desarrollo profesional - I. Sevilla: Servicio de Publicaciones de la Universidad.
- ROMERO, S. (1991) - " Alternativa a los actuales programas y contenidos de la Educación Física en la Enseñanza General Básica". Tesis Doctoral inédita.
- ROSALES, C. (1990) - Evaluar es reflexionar sobre la enseñanza. Madrid: Narcea.
- ROSS, D. (1987) - "Teaching teacher effectiveness research to students: first steps in developing a reflective approach to teaching". Comunicación presentada en la Reunión Anual de AERA, Washington.
- ROZADA, J.M. y otros (1989) - Desarrollo curricular y formación del profesorado. Asturias: Cyan.
- SAENZ BARRIO, O. (1991) - Prácticas de enseñanza. Alcoy (Alicante): Marfil.

práctica.

Las palabras de Lucía nos permiten ilustrar esta afirmación. Siendo muy significativa la valoración que realiza de los compañeros de curso, profesores en formación, que no disfrutaban de esta ayuda del programa de análisis.

" Yo creo que ha sido positiva esta segunda fase, la primera se quedó más en el aire, entonces la segunda ha sido positiva desde el punto de vista de que yo no partía de ninguna base, lo poco o lo mucho que me haya podido quedar ,es algo, que yo no tenía" (E1-3)

" Yo creo que la primera fase no tendría que contar siquiera, porque aquello era...,lo pasé fatal, no sabía... Sabía que estaba fallando en un montón de cosas... Creo que la primera no sirve para nada,y el miedo que tengo no es por mí, sino por el resto de la gente que no ha pasado por la siguiente fase, y que se queden ahí estancados" (E1-4)

Finalmente la valoración de la tercera fase, debe realizarse de forma conjunta a la anterior. La ayuda del programa de análisis se estructura en dos intervenciones, el experto y el compañero.

En el caso de Lucía, la evolución se aprecia más durante la tercera fase, incluso durante el período de línea base-2, lo cual confirma que la intervención de la supervisión requiere de una asimilación, cercana a cuatro sesiones de análisis conjunto, para poder ser incorporada a su Conocimiento Práctico. A partir de este momento los aprendizajes docentes obtenidos se hacen estables, pudiéndose verse reflejados a lo largo de la tercera fase.

" La primera fase son todo inconvenientes, la segunda y la tercera ventajas, y además estas son muy parecidas...porque a lo mejor ella no tiene los conocimientos y la experiencia que tienes tú, pero aunque se tenga algo menos , o se diga de otra forma, pues también vale, y entonces yo creo que ventajas todas" (E1-4)

En el análisis global no quisiera pasar por alto las ideas expresadas por Lucía en la última entrevista en relación a alguno

de los temas de su futura experiencia docente.

Su imagen final como profesora es de seguridad, reflejando una clara intención de dedicarse a la enseñanza, lo cual ha quedado confirmado posteriormente, pues en la actualidad es Profesora de Educación Física en un Instituto granadino.

" Yo en principio al afrontar esto me siento bastante segura. No tengo ningún miedo, y creo que voy a afrontarlo de forma óptima" (E1-4)

En cuanto a las gratificaciones que se obtienen en la enseñanza tiene bastante claro que vienen de:

" El aprendizaje de los alumnos; el demostrarte que un niño cuando lo coges al principio, cuando le estás dando clase, no le sale nada, y al final lo ves que lo está haciendo. Yo creo que es la mayor gratificación, conseguir un proceso de aprendizaje" (E1-4)

Si en la primera entrevista expresaba que quería ser profesora, en la última, su deseo se confirma, después de alcanzar un alto grado de satisfacción por la profesión docente.

- SCHON, D. (1983) - The reflective practitioner. How Professional think in action. New York: Basic Books.
- SCHON, D. (1992) - La formación de profesionales reflexivos. Barcelona: Paidós.
- SHAVELSON, R. y STERN, P. (1983) - "Investigación sobre el pensamiento pedagógico del profesor, sus juicios, decisiones y conducta.", en GIMENO, J. y PEREZ GOMEZ, A. (Eds.) - La Enseñanza: su teoría y su práctica. Madrid: Akal.
- SHULMAN, L. (1986) - "Paradigmas y programas de investigación en el estudio de la enseñanza: una perspectiva contemporánea" en WITTROCK, M. (Eds.) - La investigación de la enseñanza - I. Barcelona: Paidós.
- SHULMAN, L. (1987) - "Knowledge and teaching: Foundations of the new reform". Harvard Educational Review, Vo. 57, No. 1, Pág 1-22
- SHULMAN, L. (1992) - "Renewing the pedagogy of teacher education: the impact of subject-specifics conceptions of teaching". Ponencia presentada en el I Congreso Internacional de Didácticas Específicas en la Formación del Profesorado. Universidad de Santiago de Compostela, Julio de 1992.
- SIEDENTOP, D.(1983) - Developing teaching skills in Physical Education. Palo Alto (USA): Mayfield.
- SIEDENTOP, D. (1986) - Physical Education. Teaching and Curriculum Strategies for grades 5-12. Palo Alto (USA): Mayfield.
- SNYDER, K. y ANDERSON, R. (1980) - "Leadership in Teacher Education: A Systems Approach." Journal of Teacher Education. Vo.31, No.1, Pág 11-15.

EL CASO DE ANA

1) CONTEXTO

Ana tenía 22 años cuando realizó sus prácticas en el mismo centro que Lucía, fue su compañera de supervisión, llevaba un grupo del mismo ciclo, aunque de un curso superior 5-A.

El colegio de Ana presentaba las mismas características, a nivel general, por la procedencia sociocultural de los alumnos, dentro del barrio de Cartuja.

Los niños eran de clase media y media baja. El nivel de ingresos, por lo que Ana pudo constatar para la realización de su proyecto docente, procedía, casi siempre, de una única renta del trabajo. Las madres eran mayoritariamente amas de casa, con un nivel de estudios primarios.

El centro ubicado en la mejor zona del barrio de Cartuja, poseía unas instalaciones envidiables, sobre todo por la cantidad de espacio abierto, para el recreo de los alumnos, y por las pistas polideportivas.

Para Ana este hecho era muy importante, su afición a las actividades de Orientación en la Naturaleza, le permitió ilusionarse con la realización de una carrera de Orientación dentro del colegio. La gran cantidad de árboles, y el tamaño de la instalación se presentaban como el medio ideal para esta actividad escolar. Como luego veremos posteriormente esta carrera de orientación nunca pudo realizarse.

De las pistas existentes en el centro, Ana utilizaba frecuentemente una de las pequeñas, la que tenía canastas de Baloncesto. Lo hacía por la creencia de poder controlar mejor a sus alumnos.

Ninguna de las pistas era cerrada, es decir, no contaba con malla de alambre que protegiera la salida de balones, o incluso el control de la entrada y salida de los alumnos.

En este contexto Ana tuvo mayores dificultades iniciales para controlar a los niños, especialmente este grupo, que era

- SOLA, M. (1990) - "Análisis de los datos procedentes de la investigación etnográfica en grupo." Revista investigación en la Escuela. No.10, Pág. 91-98.
- STENHOUSE, L. (1986) - Investigación y desarrollo del curriculum. Madrid: Morata.
- STENHOUSE, L. (1987) - La investigación como base de la enseñanza. Madrid: Morata.
- TABACHNICK, B. y ZEICHNER, K. (1988) "Influencias individuales y contextuales en las relaciones entre creencias del profesor y su conducta de clase: estudios de caso de dos profesores principiantes de Estados Unidos.", en VILLAR ANGULO, L.M. (Eds.) - Conocimiento, Creencias y Teorías de los profesores. Alicante: Marfil.
- TAYLOR, S.J. y BOGDAN, R. (1990) - Introducción a los métodos cualitativos de investigación. Buenos Aires: Paidós.
- TINNING, R. (1992) - Educación Física: La Escuela y sus Profesores. Valencia: Servicio de Publicaciones de la Universidad.
- TOM, A. (1985) - "Rethinking the relationship between reserach and practice in teaching." Teaching and Teacher Education. Vo.1, No.2, Pág 139-153.
- TRAVERS, R. (1973) - Second Handbook of Research on Teaching. Chicago: Rand McNally.
- VAN DER MARS, H. , MANCINI, V. y FRIE, P. (1981) - "Effects of interaction analysis training on perceived and observed teaching behaviors." Journal of Teaching in Physical Education. Introductory Issue, 57-65.

- VAN MANEN, M.J. (1975) - "The exploration of alternative research orientations in social education." en Theory and Research in Social Education. No.3, Pág 1-28.
- VEENMAN, S. (1984) - "Perceived problems of beginning teacher" Review of Educational Research, No.54. Pág 143-178.
- VEENMAN, S. (1988) - "El Proceso de llegar a ser profesor: un análisis de la formación inicial.", en VILLA, A. y otros (Eds.) Perspectivas y problemas de la función docente. II Congreso Mundial Vasco. Madrid: Narcea.
- VENDIEN, C.L. y NIXON, J. (1985) - Physical Education Teacher Education. Guidelines for Sport Pedagogy. New York: John Wiley and Sons.
- VERA, J. (1988) - El profesor principiante. Valencia: Promolibro.
- VILLA, A. (1985) - Un modelo de profesor ideal. Madrid: M.E.C.
- VILLA, A. y otros (1988) - Perspectivas y problemas de la función docente. II Congreso Mundial Vasco. Madrid: Narcea.
- VILLAR, L.M. (1985) - Microsupervisión. Una técnica de formación de supervisores. Sevilla: Servicio de Publicaciones de la Universidad.
- VILLAR, L.M. (1986) - Formación del profesorado. Reflexiones para una reforma. Valencia: Promolibro.
- VILLAR, L. M. (1987) - Evaluación diagnóstica de los procesos mentales de los profesores. Sevilla: Servicio de publicaciones de la Universidad.
- VILLAR, L.M. (1988) - Conocimiento, Creencias y Teorías de los Profesores. Alcoy (Alicante): Marfil.

mucho más conflictivo que el de Lucía.

Las otras dos pistas exteriores y el campo de fútbol, las utilizó en menor medida, excepto al final; cuando todo lo tenía controlado era más fácil ocupar varias instalaciones simultáneamente, sin por ello tener problemas con el grupo.

El gimnasio, necesario en los días de lluvia, era muy pequeño, lo utilizó para las habilidades básicas y gimnásticas, pero cuando comenzó a controlar al grupo, huyó de esta instalación, por las limitaciones espaciales que tenía.

Ana nunca se quejó del material del centro, era suficiente para lo que ella necesitaba, sobre todo porque sabía que en otros centros estaban mucho peor.

El carácter ideológico del centro y los valores tradicionales ejercían, al igual que con Lucía, poca influencia en sus clases de Educación Física. La asignatura quedaban al margen de la labor educativa. Como Ana decía:

"Me parece que no le dan demasiada importancia. Lo ven como el recreo bien organizado...No les importa mucho que aprendan cosas nuevas sino que como hay que hacer E.F., pues se hace, pero si yo no estuviera creo que no les importaría demasiado, ni lo consideran realmente formativo para el alumno" (E2-2) ()*

Esta concepción marginal de la Educación Física ya era conocida por Ana, decía:

"La asignatura está mal considerada. Yo me presento como la profesora de Educación Física y me tienen, bueno los profesores y la sociedad, como al tontillo" (E2-1)

Incluso en alguna conversación que tuvimos, Ana me comentaba una anécdota que tuvo con una de sus alumnas, la cual estando un día en el recreo, momentos antes del inicio de la clase, le preguntó a Ana si sabía cómo resolver el problema de Matemáticas que le había mandado su profesor, y cuando Ana hizo ademán de leerlo, la niña le dijo, recordando cual era su posición en el colegio, "deja, deja, si tu eres la maestra de gimnasia y de esto no entiendes"

(*) El código corresponde a la entrevista al sujeto 2, entrevista primera.

- VILLAR, L.M. (1990) - El profesor como profesional: Formación y desarrollo personal. Granada: Servicio de Publicaciones de la Universidad.
- VILLAR, L.M. (1992) - Desarrollo profesional centrado en la Escuela. Granada: Servicio de Publicaciones de la Universidad.
- VISAUTA, B. (1989) - Técnicas de investigación social. Barcelona.
- VONK, J. (1982) - Opleiding en praktijk. Amsterdam: Boekhandel.
- WALKER, R. (1989) - Métodos de investigación para el profesorado. Madrid: Morata.
- WILSON, J. (1992) - Cómo valorar la calidad de enseñanza. Barcelona: Paidós.
- WITTROCK, M. (1989) - La investigación de la enseñanza, I-II-III. Barcelona: Paidós.
- WOODS, P. (1987) - La Escuela por dentro. Barcelona: Paidós.
- YINGER, R. (1986) - "Investigación sobre el conocimiento y pensamiento de los profesores. Hacia una concepción de la actividad profesional." Comunicación presentada en el I Congreso Int. sobre el Pensamiento del Profesor. Sevilla.
- YINGER, R. y CLARK, C. (1988) - "El uso de documentos personales en el estudio del pensamiento del profesor", En VILLAR ANGULO, L.M. (Eds.) - Conocimientos, creencias y teorías de los profesores. Alicante: Marfil.

Al final del curso, Ana tenía otra consideración del centro.

"Todavía es considerada mucho menos importante que las demás. En otros sitios es todavía peor, en mi centro, dentro de lo que cabe, bastante bien, hay un coordinador de Educación Física, que eso ya es mucho" (E2-4)

La realidad es que el centro no tomaba muy en serio la materia, únicamente la llegada de alumnos de prácticas en años anteriores había permitido alcanzar una mejor consideración entre los alumnos, pero especialmente en la EGB, donde esta consideración era más negativa, la labor era más necesaria.

Los profesores dedicaban su horario de "Gimnasia" a soltar a los alumnos al patio, ya desde preescolar, con lo cual las experiencias en Educación Física, eran las del recreo organizado.

Esta dinámica arrastrada desde cursos inferiores, le costó a Ana mucho trabajo romperla, a pesar de que en el último año otra profesora de prácticas, había trabajado con ellos.

Este hecho se agravó por la escasa colaboración del tutor de su clase.

El tutor de Ana sí era diferente al de Lucía; un docente con pocas ganas de colaborar. Durante todo el curso Ana se quejaba continuamente de su labor, no solo no le ayudaba, sino que dificultaba su trabajo en la clase.

"Lo que menos me ha gustado de hoy, es la actitud del maestro... todos los grupos funcionaban de maravilla, y él se puso encima de las canastas que los niños estaban utilizando, a tirar un balón de fútbol, y a distraer, nada más y nada menos, que a un tercio de la clase, ¡el profesor es el alumno más problemático que tengo hasta ahora!" (D2-3. 133-134, 150-156) ()*

"El maestro sigue molestando, como es habitual, yo intento que interfiera lo menos posible en el desarrollo de la clase." (D2-3. 556-558)

A pesar de todo, Ana nunca se atrevió a hablar con él.

Las características concretas de su grupo eran más problemáticas, Ana tenía varios alumnos conflictivos,

(*) El código corresponde a Diario del sujeto 2, realizado durante la fase 3, y el texto se refleja en las líneas 133-134)

repetidores, que condicionaban realmente la dinámica del aula, y que le producían angustia a la profesora.

Estos alumnos arrastraban a los compañeros, lo que unido a una actitud inicialmente permisiva de Ana, hicieron que las mejoras tardaran en llegar.

El clima que se respiraba en su clase, especialmente las primeras sesiones era de auténtico caos, quizá esto pudo alejar al tutor de Ana, al comprobar la falta de control que tenía.

El nivel motriz del grupo no era especialmente diferente al de Lucía, a pesar de tratarse de un curso superior, siendo sus experiencias anteriores de E.F. no muy positivas; ya habían tenido el curso pasado otra profesora de prácticas, pero no había sido suficiente.

La dinámica de relación en el grupo estaba marcada por la existencia de repetidores, había un gran distanciamiento entre sexos, y una gran competitividad entre los líderes.

La realidad es que la situación inicial de Ana era verdaderamente conflictiva, y justificaba los problemas que tuvo de control; un curso problemático, especialmente por el grupo de alumnos repetidores, un tutor que interfería su labor, y una personalidad muy exigente consigo misma que le hacía sentirse culpable.

Ana afrontó las prácticas con poca experiencia docente, únicamente alguna experiencia aislada en campamentos y Escuelas de Baloncesto. Por el contrario estaba muy bien preparada académicamente y estaba familiarizada, a nivel teórico, con la enseñanza.

Ana participó el año anterior en un Seminario sobre Análisis de Enseñanza, lo cual le dio un gran conocimiento de la realidad docente. En la primera entrevista ya se veían diferencias entre ella y sus compañeros. Conocía profundamente las competencias que necesitaba dominar un profesor, tenía muy claras sus intenciones educativas, y era consciente de la dificultad y de la responsabilidad de la labor de los profesores.

"En la enseñanza se tiene demasiada responsabilidad, ya que tienes que formar personas para el futuro. A mí además me plantea problemas éticos, porque si tu estás formando personas para el futuro, cómo las vas a formar...Es una profesión muy dura" (E2-1)

- ZABALZA, M.A. (1986a) - "Los diarios de los alumnos de Magisterio en prácticas como instrumento de formación profesional". Actas del I Congreso Internacional sobre "Pensamiento de los profesores y toma de decisiones". La Rábida (Huelva), Junio de 1987. Pág. 296-312.
- ZABALZA, M.A. (1986b) - "El diario del profesor como instrumento de desarrollo profesional: estudio cualitativo de un caso." Actas del I Congreso Internacional sobre "Pensamiento de los profesores y toma de decisiones". La Rábida (Huelva) Junio de 1987. Pág. 313-323.
- ZABALZA, M.A. (1991) - Los diarios de clase. Barcelona: PPU.
- ZEICHNER, K. (1980) - "Myths and realities: field-based experiences in preservice teacher education." Journal of Teacher Education. Vo 31, No. 6, pág 45-55.
- ZEICHNER, K. (1983) - "Alternative Paradigm of Teacher Education." Journal of Teacher Education. Vo 34, No. 3, Pág 3-9.
- ZEICHNER, K. (1986) - "Content and contexts: neglected elements in studies of student teaching as an occasion for learning to teach". Journal of Education for Teaching. Vol 12. N.1, Pág 5-24.
- ZEICHNER, K. (1987) - "Enseñanza reflexiva y experiencias de aula en la formación del profesorado." Revista de Educación No. 282, Pag 161-190.
- ZEICHNER, K. y LISTON, D. (1987) - "Teaching student teachers to reflect." Harvard Educational Review, Vo. 57, No. 1, Pág 23-47.

- ZEICHNER, K. (1992) - "Formación reflexiva del profesorado desde una perspectiva crítica.", en ESTEBARANZ, A. y SANCHEZ, V. (Eds.) - Pensamiento de profesores y desarrollo profesional - I. Sevilla: Servicio de Publicaciones de la Universidad.

- ZIMMERMANN, D. (1987) - Observación y Comunicación en la Escuela Infantil. Madrid: Morata.

- ZUBIETA, J.C. y SUSINOS, T. (1992) - Las satisfacciones e insatisfacciones de los enseñantes. Madrid: C.I.D.E.

2) TEORIAS PREVIAS DEL PROFESOR

Antes del inicio de las prácticas, lo que más caracterizaba a Ana era su gran formación académica. Ana es un caso representativo de profesores con un gran "Conocimiento Teórico", con un escaso "Conocimiento Práctico", y con un bajo nivel de destreza docente.

Sabía analizar con precisión las sesiones de otros compañeros, realizaba juicios valorativos sobre su actuación muy profundos y reflexivos, conocía sus problemas, pero seguía teniendo dificultades durante la sesión; los niveles de conducta docente eran muy bajos. Conocía la teoría pero no dominaba la práctica.

Desde el principio su diario era tremendamente reflexivo, se extendía en análisis muy detallados de lo ocurrido en el aula. Dado su buen nivel académico "Conocimiento Teórico" fue elaborando rápidamente un reflexivo "Conocimiento Práctico", tenía capacidad analítica pero focalizaba su atención en categorías que en ese momento no eran importantes, no era capaz de descubrir las causas de sus errores, fallaba igualmente en el dominio de las destrezas docentes, especialmente en dos de ellas:

- . La utilización de rutinas organizativas que le facilitasen el control del grupo (principal problema)

- . La elección de tareas más adaptadas a las características del grupo.

Como veremos posteriormente, Ana no percibía problemas en el aula, pensaba que era propio de la enseñanza, tenía dificultades, pero pensaba que iban a desaparecer con el desarrollo normal del curso. Quizá influenciada por la compañera a la que estuvo observando el curso pasado, dentro del seminario sobre Análisis de Enseñanza.

Sus teoría implícitas sobre las destrezas docentes eran muy maduras. Tenía claro que un profesor debía saber planificar,

controlar al grupo, establecer un clima de aula distendido, conocer sus objetivos educativos, etc...

"En las competencias docentes un profesor debe empezar por saber planificar, que sepa tratar con los alumnos, controlarlos, motivarlos, que sepa qué quiere conseguir de sus alumnos, y los medios con los que cuenta para llegar, es decir qué objetivos busca." (E2-1)

Las variables que determinan la eficacia en la clase, igualmente las tenía claras. Especialmente hacía referencia al tiempo útil, la organización correcta de la clase, la frecuencia en las correcciones.

"El tiempo que dedicas a la explicación del ejercicio..., que tengan suficiente tiempo de actividad los alumnos, que sepa asesorarlos cuando están haciendo los ejercicios, que refuerce de vez en cuando, que esté bien organizada la clase" (E2-1)

Por el contrario no tenía claro los contenidos a desarrollar.

"No lo he pensado todavía. Lo había pensado así en el aire, iba a coger apuntes del año pasado, y todo lo que pueda, y lo voy a pensar mejor" (E2-1)

Su esquema de planificación coincidía con los problemas que tenían otros compañeros de prácticas.

Los alumnos de quinto curso, profesores en formación, piensan antes de iniciar sus prácticas, que se van a encontrar alumnos motivados, con un funcionamiento similar al que ellos han vivenciado como alumnos en el INEF, y por tanto su referente a la hora de planificar las sesiones son las propias prácticas del INEF.

Ana pensaba lo mismo.

"Lo que hacía en otras ocasiones era que cogía las sesiones que había hecho aquí en el INEF, y las iba adaptando, no las ponía igual pero... (E2-1)

Este problema de falta de ajuste es frecuente entre todos los profesores en formación, durante las primeras sesiones, aunque pronto descubren que los dos contextos no tienen nada que

ANEXOS

ver.

La motivación de Ana hacia la investigación, y hacia las prácticas en general partía de su deseo de aprender, de contrastar lo que ya había revisado de forma teórica durante el Seminario de Análisis de Enseñanza.

" Lo que yo busco es todo lo que se puede aprender del contacto con los alumnos, los problemas directos que se crean en clase, en la planificación, después de haber dado la clase, manejar un poco a los alumnos, incluso la relación con los profesores del centro" (E2-1)

" De la investigación yo espero que sirva para nuestra formación, se que el año pasado en estas actividades se hicieron cosas interesantes" (E2-1)

| | PAGE 1 |
|---------------------|--------|
| CONTROL EN GENSIBAR | 4.74 |
| DISCIPLINA | 3.74 |
| CONDUCTA DISRUPTIVA | 3.15 |

INDICE ANEXOS

| | PAG. |
|--|-----------|
| ANEXO 1 DATOS DE LA CONDUCTA DOCENTE | 630 - 638 |
| ANEXO 2 ANALISIS PENSAMIENTO. FRECUENCIAS TEMATICAS | 639 - 654 |
| ANEXO 3 ANALISIS PENSAMIENTO. RESUMEN TEMATICO POR SUJETOS | 655 - 659 |
| ANEXO 4 ANALISIS DE LA AUTOPERCEPCION. PREOCUPACIONES | 660 - 665 |
| ANEXO 5 ANALISIS DE LA AUTOPERCEPCION. SATISFACCIONES | 666 - 671 |
| ANEXO 6 ANALISIS DE LA AUTOPERCEPCION BALANCE GLOBAL | 672 |

3) ANALISIS DE LA PRIMERA FASE DEL PROGRAMA

3-1 ANALISIS DEL PENSAMIENTO DOCENTE

El contenido temático del Conocimiento Práctico de Ana era inicialmente conflictivo.

La principal preocupación venía dada por los problemas de disciplina y control en el aula.

Su concepción educativa antes de iniciar las prácticas se basaba en un tipo de relación con los alumnos equilibrada.

"La relación que quiero con los alumnos, no la he pensado demasiado friamente. No ser autoritaria, pero que no se pasen conmigo, sobre todo siendo de EGB, porque me resulta que se motivan más fácilmente." (E2-1)

La verdad es que los alumnos inicialmente si se pasaban con ella, pero esto ocurría porque ella lo permitía.

La categoría que más problemas le trajo en esta primera fase fue la de Control- Gestión de aula, la cual incluía los problemas de control en general, de disciplina y las conductas disruptivas.

| | FASE 1 |
|---------------------|--------|
| CONTROL EN GENERAL | 6. % |
| DISCIPLINA | 3.2 % |
| CONDUCTA DISRUPTIVA | 2.5 % |

Empezando por las primeras, el Control en general, ocupó gran parte de sus valoraciones iniciales de la sesión, llegando a utilizar este tema como criterio de eficacia global de la clase.

Esta categoría, fué percibida casi siempre de forma problemática, en muy pocas ocasiones Ana obtuvo satisfacción por

ANEXO - 1. DATOS DE LA CONDUCTA DOCENTE

SUJETO-1

1- FEEDBACK

LINEA BASE - 5 sesiones.

| SESION | FECHA | TOTAL | CORRECTO |
|--------|-------|--------|----------|
| 1 | 12-11 | 57 (2) | 48 (2) |
| 2 | 19-11 | 33 (1) | 19 (1) |
| 3 | 28-11 | 54 (2) | 37 (1) |
| 4 | 3-12 | 38 (1) | 28 (1) |
| x | | 45 | 33 |

SUPERVISION - 6 sesiones.

| | | | |
|---|------|---------|---------|
| 1 | 21-1 | 47 (1) | 40 (2) |
| 2 | 28-1 | 97 (4) | 94 (4) |
| 3 | 4-2 | 82 (4) | 81 (4) |
| 4 | 11-2 | 138 (4) | 137 (4) |
| 5 | 18-2 | 61 (3) | 56 (3) |
| 6 | 25-2 | 45 (1) | 45 (2) |
| x | | 78 | 75 |

LINEA BASE - 2 sesiones.

| | | | |
|---|------|--------|--------|
| 1 | 8-4 | 40 (1) | 39 (1) |
| 2 | 15-4 | 60 (3) | 57 (3) |
| x | | 50 | 48 |

SUPERVISION COMPAÑERO - 4 sesiones.

| | | | |
|---|------|---------|---------|
| 1 | 24-4 | 54 (2) | 37 (1) |
| 2 | 6-5 | 62 (3) | 61 (3) |
| 3 | 13-5 | 110 (4) | 107 (4) |
| 4 | 20-5 | 78 (3) | 73 (4) |
| x | | 76 | 69 |

el control de la clase, y como veremos posteriormente, no alcanzó su dominio hasta la última fase.

En las primeras fases intentó canalizar el problema de forma más indirecta, dando confianza a los niños; hacer lo contrario, iba contra sus principios.

"En vista de los problemas de control quizá merezca la pena utilizar un rato más al principio para dar normas de organización. Posiblemente en un principio sería más fácil establecer un procedimiento sancionador para los alborotadores, pero voy a intentar lograr el control sin recurrir a ello" (D2-1. 134-141)

Esta situación se fue prolongando durante toda la primera fase, sus clases eran un auténtico "gallinero", no era capaz ni de controlarlos para transmitir la información de la tarea.

"Por otro lado tengo problemas en las demostraciones porque se me echan encima. Una cosa que parece tan rudimentaria como el control del grupo me está dando más problemas de la cuenta (D2-1. 316-320)

"Poco a poco se me fueron yendo de las manos, y creo que de seguir así, hubiera llegado un momento en que hubiera sido imposible comunicarse con el grupo, y mantener un control mínimo" (D2-1. 305-309)

La clave de sus problemas era que Ana no llegó a descubrir la necesidad de imponer ciertas rutinas organizativas, los alumnos al entrar en el aula sabían que su profesora les permitía hacer lo que quisieran.

Los problemas se iniciaban cuando Ana empezaba a dar la información, sin esperar que todos la atendiesen o que estuvieran callados. Nunca los concentraba en un punto concreto para explicar los ejercicios. Cuando quería cambiar de tarea, no utilizaba ningún sistema de señales para hacerse oír.

Esta situación iba degenerando, lo cual iba influyendo en su estado de ánimo, y su autopercepción docente.

" Aunque a corto plazo estoy descontenta de la clase, espero que tras unos cuantos desastres como éste, la marcha de la clase

SUJETO-1

2- TIEMPO UTIL

LINEA BASE - 5 sesiones.

| SESION | FECHA | TT |
|--------|-------|--------|
| 1 | 12-11 | 55 (2) |
| 2 | 19-11 | 46 (1) |
| 3 | 28-11 | 38 (1) |
| 4 | 3-12 | 58 (2) |
| x | | 49 |

SUPERVISION - 6 sesiones.

| | | |
|---|------|--------|
| 1 | 21-1 | 47 (2) |
| 2 | 28-1 | 60 (3) |
| 3 | 4-2 | 77 (3) |
| 4 | 11-2 | 73 (3) |
| 5 | 18-2 | 59 (2) |
| 6 | 25-2 | 83 (4) |
| x | | 66 |

LINEA BASE - 2 sesiones.

| | | |
|---|------|--------|
| 1 | 8-4 | 81 (4) |
| 2 | 15-4 | 62 (3) |
| x | | 71 |

SUPERVISION COMPAÑERO - 4 sesiones.

| | | |
|---|------|--------|
| 1 | 24-4 | 75 (3) |
| 2 | 6-5 | 64 (3) |
| 3 | 13-5 | 79 (3) |
| 4 | 20-5 | 86 (4) |
| x | | 76 |

empiece a ser más fluida, porque se hayan establecido pautas claras de comportamiento" (D2-1. 721-725)

El caso de Ana puede ser demostrativo de profesores sin experiencia, que no saben diferenciar, lo que es establecer unas mínimas normas de funcionamiento, que deben exigir que se cumplan, con mantener una relación cordial y distendida con los alumnos. No se atreven a imponerse por temor a contradecir su filosofía educativa, excesivamente comprensiva y permisiva con los alumnos.

Ana seguía teniendo paciencia, y aguantaba estas situaciones tan tensas, sabía que podía imponerse en cualquier momento, pero no quería hacerlo, sacrificaba otros avances didácticos para poder conseguir recuperar el control.

" Así que por ahora intentaré no preocuparme demasiado del número y calidad de feedback, actividades y aprendizajes, en función de obtener el control del grupo" (D2-1. 725-729)

"No quiero perder de vista la participación activa del alumno en el desarrollo de la sesión, pero es posible que con otros contenidos, o cuando tenga un control mayor, se preste más ,y sea más positivo" (D2-1. 437-441)

Los problemas de control le hacían perder un gran tiempo de práctica, y ésto unido a los problemas disciplinarios le hizo el trabajo, aún más difícil.

"por otra parte está el grupo de los torpes, siempre se ponen juntos y no se limitan a ejecuciones más pobres, sino que se pasan media hora parados y discutiendo entre ellos. Creo que debería hablar con ellos o tomar algún tipo de medida" (D2-1. 730-735)

" Algunos se han dedicado de vez en cuando a molestar a los compañeros, no se que tengo que hacer con ellos" (D2-1 . 360-362)

La Disciplina fue una categoría importante durante las dos primeras fases, lo que unido a las Conductas disruptivas, ocasionó que las situaciones de control, fueran muy problemáticas.

SUJETO-2

1- FEEDBACK

LINEA BASE - 5 sesiones.

| SESION | FECHA | TOTAL | CORRECTO |
|--------|-------|---------|----------|
| 1 | 7-11 | 63 (3) | 43 (2) |
| 2 | 21-11 | 108 (4) | 86 (4) |
| 3 | 28-11 | 51 (2) | 47 (2) |
| 4 | 5-12 | 35 (1) | 30 (1) |
| 5 | 12-12 | 49 (1) | 40 (1) |
| x | | 60 | 48 |

SUPERVISION - 7 sesiones.

| | | | |
|---|------|--------|--------|
| 1 | 23-1 | 96 (4) | 87 (4) |
| 2 | 30-1 | 65 (3) | 59 (3) |
| 3 | 6-2 | 51 (2) | 43 (2) |
| 4 | 13-2 | 74 (3) | 54 (3) |
| 5 | 20-2 | 66 (3) | 57 (3) |
| 6 | 27-2 | 81 (4) | 64 (3) |
| 7 | 13-3 | 73 (3) | 60 (3) |
| x | | 72 | 61 |

LINEA BASE - 2 sesiones.

| | | | |
|---|------|--------|--------|
| 1 | 3-4 | 65 (3) | 46 (2) |
| 2 | 10-4 | 66 (3) | 47 (2) |
| x | | 66 | 47 |

SUPERVISION COMPAÑERO - 4 sesiones.

| | | | |
|---|------|---------|---------|
| 1 | 24-4 | 47 (1) | 34 (1) |
| 2 | 29-4 | 82 (4) | 70 (4) |
| 3 | 15-5 | 129 (4) | 104 (4) |
| 4 | 22-5 | 103 (4) | 84 (4) |
| x | | 90 | 73 |

Ana no quería tomar decisión alguna para modificar la conducta negativa de estos alumnos conflictivos, les amenazaba continuamente pero nunca llegaba a tomar medidas disciplinarias.

Ligados a los problemas de control aparece la preocupación por la información inicial (6.6%)

La dificultad de controlar al grupo impedía que Ana fuera escuchada. Para ella esta situación era dura porque reconocía lo importante de transmitir informaciones adecuadas para la realización correcta de los ejercicios y para evitar lesiones.

" Tengo problemas en las demostraciones porque se me echan encima ...Con un modelo claro habría evitado muchas de las confusiones que se han dado: algunos no apoyaban la cabeza, otros sencillamente no sabían cómo hacerlo...Por otra parte con una demostración explicada, habría evitado algunos dolores que se han dado en cuello, cabeza...De repente me encontré con un grupo de gente parada y con dolores." (D2- 1. 316-329)

Al final de la primera fase, empezó a exigir la atención a sus alumnos, lo cual redundó en una mejora del control, y especialmente de la posibilidad de comunicarse con los alumnos. Tras esto, empezaron a llegar las primeras satisfacciones por el control.

" Los problemas de control empiezan a subsanarse, ya que al menos no es un problema callarlos para dar la información inicial de cada ejercicio, y tampoco se arremolinan todos en torno a mí, sino que permanecen en sus zonas." (D2-1. 506-510)

El lenguaje de Ana era ciertamente reflexivo, hacía continua alusión a las decisiones tomadas, seguía una estructura detallada en el análisis de los problemas.

Primero explicaba de forma descriptiva lo que había sucedido, posteriormente analizaba las posibles razones, y finalmente realizaba propuestas de cambio, pero que se quedaban en una declaración de intenciones, porque al final chocaban con su planteamiento ético y educativo, en donde no concebía que para poder conseguir una enseñanza emancipatoria, como era su deseo, fuera necesario previamente, adoptar una conducta más directiva,

SUJETO-2

2- TIEMPO UTIL

LINEA BASE - 6 sesiones.

| SESION | FECHA | TT |
|--------|-------|--------|
| 1 | 7-11 | 43 (2) |
| 2 | 21-11 | 71 (3) |
| 3 | 28-11 | 65 (3) |
| 4 | 5-12 | 36 (1) |
| 5 | 12-12 | 50 (2) |
| x | | 53 |

SUPERVISION - 7 sesiones.

| | | |
|---|------|--------|
| 1 | 23-1 | 56 (2) |
| 2 | 30-1 | 68 (3) |
| 3 | 6-2 | 54 (2) |
| 4 | 13-2 | 42 (2) |
| 5 | 20-2 | 71 (3) |
| 6 | 27-2 | 71 (3) |
| 7 | 13-3 | 78 (3) |
| x | | 63 |

LINEA BASE - 2 sesiones.

| | | |
|---|------|--------|
| 1 | 3-4 | 85 (4) |
| 2 | 10-4 | 62 (3) |
| x | | 73 |

SUPERVISION COMPAÑERO - 4 sesiones.

| | | |
|---|------|--------|
| 1 | 24-4 | 77 (3) |
| 2 | 29-4 | 82 (4) |
| 3 | 15-5 | 73 (3) |
| 4 | 22-5 | 75 (3) |
| x | | 77 |

para de este modo poder controlar al grupo, asumiendo decisiones no muy agradables, como son la función de castigar o de exigir ciertas normas organizativas y disciplinarias.

Sabía lo que quería conseguir con sus alumnos, pero no asumía que la educación era un proceso muy largo. Le costó descubrirlo.

Pasando a otro tema, aunque muy ligado al tema del control aparece un interés especial por el Tiempo útil. La categoría Participación va a ser importante.

La subcategoría Aprovechamiento del tiempo de Práctica va ser una constante durante todo el proceso de formación.

La experiencia vivida en el Seminario de Análisis de Enseñanza, marca un nivel inicial de Conocimiento académico muy alto. Ana tiene claro cuales son las variables de eficacia docente, y entre ellas se encuentra lógicamente el tiempo útil de práctica.

En la primera fase representa un valor de (5.6%), situándose en tercer lugar de las categorías temáticas.

Este especial interés por aprovechar al máximo el tiempo de aprendizaje es propio de profesores con experiencia, pero como el caso de Lucía no lo era, sus referencias no eran sino para valorar la dificultad en conseguir valores positivos en su conducta docente.

Consciente de sus problemas de control, llegó a sacrificar la consecución de este objetivo para poder dedicarse al control, asumiendo que en la primera fase el valor iba a ser bajo, como así se constató en los datos del observador.

" Quizá deba plantearme ponerme más seria, o perder más tiempo en las próximas sesiones para que a la larga ahorre tiempo y además lo utilice de una forma más eficaz" (D2-1. 351-355)

Todos los análisis se quedaban en una declaración de intenciones pero sin llegar a concretar ningún cambio de conducta por su parte.

La otra categoría ligada a la participación, en cuanto a interés fue la de Participación en general (4%)

Como es lógico, dado lo profundo del Conocimiento Práctico

SUJETO-3

1- FEEDBACK

LINEA BASE - 4 sesiones.

| SESION | FECHA | TOTAL | CORRECTO |
|--------|-------|--------|----------|
| 1 | 14-11 | 84 (4) | 44 (2) |
| 2 | 21-11 | 26 (1) | 19 (1) |
| 3 | 28-11 | | |
| 4 | 5-12 | 48 (1) | 30 (2) |
| 5 | 16-1 | 7 (1) | 2 (1) |
| x | | 41 | 24 |

SUPERVISION - 6 sesiones.

| | | | |
|---|------|--------|--------|
| 1 | 23-1 | 18 (1) | 7 (1) |
| 2 | 30-1 | 28 (1) | 23 (1) |
| 3 | 6-2 | 41 (1) | 28 (1) |
| 4 | 13-2 | 78 (3) | 67 (4) |
| 5 | 28-2 | 28 (1) | 18 (1) |
| 6 | 13-3 | 64 (3) | 49 (3) |
| x | | 43 | 32 |

LINEA BASE - 2 sesiones.

| | | | |
|---|------|--------|--------|
| 1 | 10-4 | 27 (1) | 26 (1) |
| 2 | 17-4 | 33 (1) | 28 (1) |
| x | | 30 | 27 |

SUPERVISION COMPAÑERO - 4 sesiones.

| | | | |
|---|------|--------|--------|
| 1 | 24-4 | 51 (2) | 38 (1) |
| 2 | 8-5 | 63 (3) | 47 (2) |
| 3 | 15-5 | 8 (1) | 2 (1) |
| 4 | 22-5 | 12 (1) | 8 (1) |
| | | 33 | 24 |



SUJETO-3

2- TIEMPO UTIL

LINEA BASE - 4 sesiones.

| SESION | FECHA | TT |
|--------|-------|--------|
| 1 | 14-11 | 67 (3) |
| 2 | 21-11 | 81 (4) |
| 3 | 28-11 | 90 (4) |
| 4 | 5-12 | |
| 5 | 16-1 | 73 (3) |
| x | | 78 |

SUPERVISION - 6 sesiones.

| | | |
|---|------|--------|
| 1 | 23-1 | 69 (3) |
| 2 | 30-1 | 77 (3) |
| 3 | 6-2 | 77 (3) |
| 4 | 13-2 | 71 (3) |
| 5 | 27-2 | 81 (4) |
| 6 | 13-3 | 82 (4) |
| x | | 76 |

LINEA BASE - 2 sesiones.

| | | |
|---|------|--------|
| 1 | 10-4 | 85 (4) |
| 2 | 17-4 | 71 (3) |
| x | | 78 |

SUPERVISION COMPAÑERO - 4 sesiones.

| | | |
|---|------|--------|
| 1 | 24-4 | 87 (4) |
| 2 | 8-5 | 82 (4) |
| 3 | 15-5 | 62 (3) |
| 4 | 22-5 | 64 (3) |
| x | | 74 |

de Ana, tenía claro que su enseñanza debía contar con las aportaciones de los alumnos. Le interesaba la participación, pero una participación activa, en donde las propuestas de los alumnos tuvieran gran protagonismo. Ya desde la primera clase mostró sus intenciones.

"Ha tenido éxito el preguntarle a ellos que es lo que debíamos hacer, se han motivado mucho y tenían muchas ganas de participar: tanto es así que la clase se ha desarrollado proponiendo ellos los ejercicios" (D2-1. 18-23)

Esta situación tan abierta para el primer día, ya empezó a ocasionarle problemas el segundo.

"Puede ser que el primer día de clase estuviesen más dóciles por encontrarse a la expectativa o más motivados por la novedad. No se si podré hacerlo con todos los objetivos y contenidos, pero creo que podría intentar, en la medida de lo posible, que fueran ellos mismos los que propusiesen aquello que yo quiera que hagan" (D2- 1. 62-72)

Incluso para propiciar la puesta en práctica de las propuestas de los alumnos, tuvo problemas, porque al no existir unas normas de funcionamiento, todos querían proponer e imponer sus actividades, especialmente los alumnos más conflictivos.

Ana sabía los problemas que esta situación le traía, pero no se lanzaba a cambiar su conducta.

" La verdad es que les encanta y están deseando participar y hacer propuestas, pero casi siempre son los mismos, los más bullangeros. No sé si debería establecer un sistema de turnos de aportaciones o propuestas...Por ahora creo que voy a seguir así." (D2-1. 248-254)

De las categorías de Intervención didáctica , altamente valoradas por Ana en esta fase, destaca, sumada a la anteriormente comentada de información inicial, la de Feedback (3.8%)

El término feedback aparece en el discurso de Ana, es la única de todos los compañeros de la investigación que lo utiliza

SUJETO-4

1- FEEDBACK

LINEA BASE - 4 sesiones.

| SESION | FECHA | TOTAL | CORRECTO |
|--------|-------|--------|----------|
| 1 | 15-11 | 40 (1) | 20 (1) |
| 2 | 22-11 | 70 (3) | 49 (3) |
| 3 | 29-11 | 22 (1) | 17 (1) |
| 4 | 13-12 | 32 (1) | 25 (1) |
| x | | 41 | 28 |

SUPERVISION - 5 sesiones.

| | | | |
|---|------|--------|--------|
| 1 | 31-1 | 58 (2) | 48 (2) |
| 2 | 7-2 | 40 (1) | 26 (1) |
| 3 | 14-2 | 50 (2) | 46 (2) |
| 4 | 21-2 | 78 (3) | 61 (3) |
| 5 | 7-3 | 53 (2) | 48 (2) |
| x | | 56 | 46 |

LINEA BASE - 2 sesiones.

| | | | |
|---|------|--------|--------|
| 1 | 4-4 | 82 (4) | 69 (4) |
| 2 | 18-4 | 65 (3) | 54 (3) |
| x | | 73 | 61 |

SUPERVISION COMPAÑERO - 4 sesiones.

| | | | |
|---|------|--------|--------|
| 1 | 29-4 | 98 (4) | 84 (4) |
| 2 | 9-5 | 80 (4) | 64 (3) |
| 3 | 16-5 | 72 (3) | 58 (3) |
| 4 | 23-5 | 41 (1) | 29 (1) |
| x | | 73 | 59 |

durante la primera fase, y lo hace siempre desde la impotencia de no conseguir que sea útil su corrección.

Los ya referidos problemas de comunicación le impiden conectar con sus alumnos durante la ejecución de las tareas. Sus sesiones tenían un nivel de ruido elevadísimo, los alumnos no asumían que hay momentos en los que tienen que escuchar, y durante toda la clase el tono de voz de Ana era el mismo, apagado por las voces de sus alumnos, especialmente si las clases eran en el gimnasio, en donde la sonoridad era pésima, y en donde Ana decidió dar sus primeras clases, por la creencia de que ahí sería más fácil controlar al grupo.

Efectivamente, conseguirá que los alumnos no salgan de la sala, como le ocurría en el exterior donde abandonaban la pista para ir a hablar con el maestro, o para beber agua; pero a cambio las dificultades de comunicación se incrementaban, por el mayor tono de ruido que producían las voces de los alumnos.

En este contexto preocuparse por corregir era una quimera.

Unido a la dificultad de controlar al grupo, estaba la dificultad de conseguir aprendizajes, y por tanto se hacía difícil el plantearse las correcciones.

Ana no obstante lo intentó, pero se encontró con que no la oían.

" Ha habido otras cosas que me gustaría mejorar. Una de ellas es el feedback: aunque creo que hoy he sido más sistemática a la hora de evolucionar por los grupos para controlar su ejecución: me parece que he dado pocos feedback, en general. Me he contentado con ver que más o menos comprendían el ejercicio en cuestión, parándome sobre todo con aquellos más retrasados" (D2-1. 401-409)

"Me esfuerzo en dar feedback útiles, pero a veces creo que los niños no me escuchan, o que yo no me expreso bien, porque no acaban de enterarse" (D2-1. 541-543)

SUJETO-4

2- TIEMPO UTIL

LINEA BASE - 4 sesiones.

| SESION | FECHA | TT |
|--------|-------|--------|
| 1 | 15-11 | 63 (3) |
| 2 | 22-11 | 51 (2) |
| 3 | 29-11 | 58 (2) |
| 4 | 13-12 | 71 (3) |
| X | | 61 |

SUPERVISION - 5 sesiones.

| | | |
|---|------|--------|
| 1 | 31-1 | 79 (3) |
| 2 | 7-2 | 72 (3) |
| 3 | 14-2 | 73 (3) |
| 4 | 21-2 | 87 (4) |
| 5 | 7-3 | 90 (4) |
| X | | 80 |

LINEA BASE - 2 sesiones.

| | | |
|---|------|--------|
| 1 | 4-4 | 70 (3) |
| 2 | 18-4 | 77 (3) |
| X | | 74 |

SUPERVISION COMPAÑERO - 4 sesiones.

| | | |
|---|------|--------|
| 1 | 29-4 | 78 (3) |
| 2 | 9-5 | 76 (3) |
| 3 | 16-5 | 87 (4) |
| 4 | 23-5 | 76 (3) |
| X | | 79 |

Entre las categorías de Planificación destaca el interés por la temporalización.

| | FASE 1 |
|--------------------------|--------|
| PLANIFICACION EN GENERAL | 0.6 % |
| OBJETIVOS | 1. % |
| CONTENIDOS | 1.9 % |
| TEMPORALIZACION | 3.8 % |

Esta categoría, como le ocurrió a Lucía, es muy frecuente en los profesores en formación, debido a la falta de cálculo del "tempo" de la clase. Desean ajustarse a lo previsto, como si de esto dependiera la eficacia de su labor docente.

No es un tema que permanezca en las siguientes fases, únicamente es propio de las primeras sesiones, en donde el ajuste del tiempo de la sesión se hace complejo, especialmente cuando se agota el repertorio de tareas previsto, y es necesario recurrir a improvisar sobre la marcha.

Del resto de categorías de la planificación sólo los Contenidos reflejan un interés mediano. La necesidad de buscar contenidos dentro de las habilidades motrices básicas, que tengan mayor continuidad y que sintonicen en mayor medida con los intereses de los alumnos, marcan el interés por este tema.

No suelen ser referencias descriptivas sino valorativas, buscando ajustar los contenidos a los propuestas de los alumnos.

Los Objetivos y la Planificación general no son fuente de interés para Ana, bastante tiene con resolver sus problemas interactivos.

La categoría Tarea sigue unos esquemas similares a los de la planificación. En esta primera fase tan solo la necesidad de tomar muchas decisiones sobre la marcha, refleja un interés medio por la categoría Modificaciones.

| | FASE 1 |
|-------------------|--------|
| TAREA EN GENERAL | 1.7 % |
| ADAPTACION | 0.4 % |
| ESTRUCTURA | 1.5 % |
| INDIVIDUALIZACION | 1. % |
| MODIFICACIONES | 2.3 % |

La necesidad de ajustar las propuestas de los alumnos, y los múltiples problemas de control obligan a que las decisiones interactivas sean muy numerosas, llegando incluso a crear ansiedad, y bloquear a Ana.

"Los primeros ejercicios me han durado más de lo previsto y he intentado avanzar demasiado rápidamente, de forma que al final, encima de que me estaba quedando bloqueada, se me han quedado cortos los ejercicios. He tenido que recurrir a un juego que daba por conocido" (D2-1. 713-718)

El interés por la Estructuración de las tareas, la Adaptación y la Individualización ha sido mínimo. Ana tiene claro que esto es importante pero no ha podido plantearse como prioritario.

"Otra cosa que también me preocupa es el seguimiento individual de los alumnos..., por otro lado como procuro que todos trabajen todo el tiempo; por ahora , y espero que sólo por ahora, sólo controlo el nivel de los más avanzados y de los más torpes"(D2-1. 263-271)

Ana demuestra ser muy ambiciosa con su estilo docente, a pesar de no funcionar el control, no le importa avanzar hacia temas complejos como son la Autonomía o la Comunicación entre los alumnos.

Dentro de las categorías referidas al Clima del Aula destaca el interés por la Autonomía de los alumnos.

DATOS GLOBALES

1- FEEDBACK

| | LINEA BASE | SUPERVISION | LINEA BASE | COMPAÑERO |
|----------|------------|-------------|------------|-----------|
| TOTAL | 44 | 65 | 57 | 68 |
| CORRECTO | 31 | 57 | 49 | 57 |

2- TIEMPO UTIL

| | | | | |
|-------------|----|----|----|----|
| TAREA TOTAL | 58 | 70 | 73 | 74 |
|-------------|----|----|----|----|

| | FASE 1 |
|------------------|--------|
| CLIMA EN GENERAL | 0 |
| ACTITUD DOCENTE | 1.9 % |
| PERSONALIZACION | 2.8 % |
| COOPERACION | 0.6 % |
| AUTONOMIA | 3. % |
| COMUNICACION | 2.1 % |

Este hecho debería contrastar con la situación de descontrol vivida, pero ello no es obstáculo para avanzar en la emancipación del alumno.

Entre las escasas percepciones positivas de esta fase destaca la satisfacción alcanzada por este tema.

"Se me ha dado bien, en general saben funcionar por su cuenta cuando les asigno tareas por parejas..., aunque hay algunos que no se enteran o modifican la tarea, de todas formas actúan" (D2-1. 236-240)

" Aunque resulte un poco repetitivo, me encanta ver lo bien que trabajan por su cuenta" (D2-1. 257-258)

La entrevista parece reflejar un interés parecido sobre el papel que espera del alumno.

" Me interesa que hagan propuestas, que participen, que no estén simplemente como receptores y repitiendo acciones, sino que hay que favorecer que ellos puedan dar también otras opciones de trabajo, otra visión de lo que se está haciendo ,pero eso no es tan fácil" (D2-2)

Ya desde el principio Ana mostró mucho interés por las variables de alumno, dentro de la categoría Clima del aula. Le interesaba, a la vez que conseguir un alumno autónomo, que las relaciones sociales fueran positivas dentro del grupo.

Este hecho no pudo conseguirlo hasta la segunda fase, debido a los problemas disciplinarios que se originaron por la falta de control. Las referencias en esta fase iban en la línea de mejorar

ANEXO - 2. ANALISIS TEMATICO

FRECUENCIA SUJETO-1

FASE 1

| CATEGORIA | | % | | | |
|-------------|--|------|-------------|--|------|
| AUT: 0 | | 0 | CLI: 0 | | 0 |
| CED: 0 | | 0 | ACP: 9 | | 4.3 |
| EXD: 2 | | 1 | PER: 5 | | 2.4 |
| EXA: 0 | | 0 | COO: 1 | | 0.5 |
| VAL: 10 | | 5 | ATO: 3 | | 1.5 |
| D.PERS. 12 | | 5.9 | COM: 2 | | 1 |
| | | | CLIMA A. 20 | | 9.8 |
| PLA: 1 | | 0.5 | | | |
| OBJ: 5 | | 2.4 | ALU: 0 | | 0 |
| CON: 4 | | 2 | APR: 6 | | 3 |
| TEM: 12 | | 5.9 | PRO: 0 | | 0 |
| PLANIF. 22 | | 10.8 | ALUMNO 6 | | 3 |
| TAR: 13 | | 6.3 | EVI: 0 | | 0 |
| ADA: 1 | | 0.5 | EVF: 1 | | 0.5 |
| ETR: 0 | | 0 | CAL: 0 | | 0 |
| IND: 2 | | 1.0 | EVALUAC. 1 | | 0.5 |
| MOD: 5 | | 2.4 | | | |
| TAREA 21 | | 10.3 | COP: 0 | | 0 |
| | | | TUT: 1 | | 0.5 |
| INF: 2 | | 1 | CTX: 4 | | 2 |
| FED: 1 | | 0.5 | DIR: 0 | | 0 |
| POS: 0 | | 0 | CENTRO 5 | | 2.4 |
| EST: 1 | | 0.5 | | | |
| INT.DID. 4 | | 2 | SUP: 0 | | 0 |
| | | | INV: 8 | | 4 |
| ORG: 13 | | 6.3 | PRA: 0 | | 0 |
| AGR: 4 | | 2 | INVES. 8 | | 4 |
| MAT: 0 | | 0 | | | |
| ESP: 1 | | 0.5 | PRE 25 | | 12.2 |
| ORGANIZ. 18 | | 8.8 | SAT 22 | | 10.8 |
| | | | AUTOPER. 47 | | 23 |
| CGA: 5 | | 2.4 | | | |
| COT: 1 | | 0.5 | | | |
| DIS: 0 | | 0 | | | |
| CTA: 5 | | 2.4 | | | |
| IMP: 1 | | 0.5 | | | |
| CONTROL 12 | | 5.9 | | | |
| | | | | | |
| INT: 6 | | 3 | | | |
| PTA: 6 | | 3 | | | |
| REF: 1 | | 0.5 | | | |
| MOTIV. 13 | | 6.3 | | | |
| | | | | | |
| PAR: 3 | | 1.5 | | | |
| ATA: 4 | | 2 | | | |
| APT: 7 | | 3.4 | | | |
| PARTIC. 14 | | 6.8 | | | |

las relaciones entre los sexos, muy distanciadas comunmente en Educación Física.

" Salió bien el aprovechar el final de un ejercicio para hacer las parejas, excepto en algún caso aislado en que no querian estar juntos compañeros de distinto sexo" (D2-1. 99-102)

También le preocupó integrar a los marginados, a pesar de que se encontró con fuertes reticencias.

"Algo parecido sucedió con algunos alumnos que a la hora de formar grupos se quedaban solos o en parejas, no me detuve excesivamente con ellos, porque se unieron entre sí, y los incluí directamente en otros grupos" (D2-1. 127-133)

El interés por la Comunicación entre los alumnos llevo a Ana también a plantearse el cambio de parejas y grupos para incrementar las posibilidades de interacción entre todos.

" Ahora se agrupan muy rápido, incluso en cuartetos, aunque esto puede significar algo negativo, que siempre se reúnan las mismas parejas; tendré que fijarme" (D2-1. 275-279)

En la línea ya aludida de clima del aula las categorías dependientes del profesor como son la Personalización y la Actitud del Docente tienen una valoración media, que posteriormente se va a incrementar.

La personalización se plantea con el objetivo de conocer mejor a cada alumno, no solo a los más conflictivos como ocurre al principio sino también los marginados o aquellos que tienen dificultades de relación, y aquellos que tienen problemas de aprendizaje.

La actitud del docente es inicialmente insegura. Continuamente se plantea lo que debería hacer, pero sin llegar a actuar. Esto es así por la contradicción ya apuntada que se produce entre lo que ella quiere conseguir y lo que puede realmente realizar.

A pesar de todo, en las últimas sesiones comienza a obtener satisfacción en la actitud adoptada.

ANALISIS TEMATICO

FRECUENCIA SUJETO-1

FASE 2

| CATEGORIA | | % | | |
|-------------|------|-----|-------------|------|
| AUT: 0 | | 0 | CLI: 0 | 0 |
| CED: 0 | | 0 | ACP: 3 | 1.7 |
| EXD: 0 | | 0 | PER: 1 | 0.5 |
| EXA: 0 | | 0 | COO: 2 | 0.5 |
| VAL: 8 | | 4.5 | ATO: 0 | 0 |
| D.PERS. 8 | | 4.5 | COM: 1 | 0.5 |
| | | | CLIMA A. 7 | 3.9 |
| PLA: 1 | | 0.5 | ALU: 1 | 0.5 |
| OBJ: 7 | | 3.9 | APR: 14 | 7.9 |
| CON: 7 | | 3.9 | PRO: 1 | 0.5 |
| TEM: 5 | | 2.8 | ALUMNO 16 | 9 |
| PLANIF. 20 | 11.3 | | | |
| TAR: 11 | | 6.2 | EVI: 0 | 0 |
| ADA: 6 | | 3.4 | EVF: 2 | 1.1 |
| ETR: 8 | | 4.5 | CAL: 0 | 0 |
| IND: 0 | | 0 | EVALUAC. 2 | 1.1 |
| MOD: 2 | | 1.1 | | |
| TAREA 27 | 15.2 | | COP: 0 | 0 |
| | | | TUT: 1 | 0.5 |
| INF: 4 | | 2.2 | CTX: 7 | 3.9 |
| FED: 3 | | 1.7 | DIR: 0 | 0 |
| POS: 0 | | 0 | CENTRO 8 | 4.5 |
| EST: 0 | | 0 | | |
| INT.DID. 7 | | 3.9 | SUP: 1 | 0.5 |
| | | | INV: 1 | 0.5 |
| ORG: 8 | | 4.5 | PRA: 0 | 0 |
| AGR: 1 | | 0.5 | INVES. 2 | 1.1 |
| MAT: 6 | | 3.4 | | |
| ESP: 0 | | | PRE 16 | 9 |
| ORGANIZ. 15 | 8.4 | | SAT 24 | 13.5 |
| | | | AUTOPER. 40 | 22.6 |
| CGA: 3 | | 1.7 | | |
| COT: 0 | | 0 | | |
| DIS: 0 | | 0 | | |
| CTA: 0 | | 0 | | |
| IMP: 0 | | 0 | | |
| CONTROL 3 | | 1.7 | | |
| | | | | |
| INT: 8 | | 4.5 | | |
| PTA: 4 | | 2.2 | | |
| REF: 0 | | 0 | | |
| MOTIV. 12 | | 6.7 | | |
| | | | | |
| PAR: 4 | | 2.2 | | |
| ATA: 1 | | 0.5 | | |
| APT: 7 | | 3.9 | | |
| PARTIC. 12 | | 6.7 | | |

ANALISIS TEMATICO

FRECUENCIA SUJETO-1

FASE 3

| CATEGORIA | | % | | | |
|-------------|--|------|------------|--|------|
| AUT: 1 | | 0.8 | CLI: 0 | | 0 |
| CED: 0 | | 0 | ACP: 4 | | 3.3 |
| EXD: 0 | | 0 | PER: 0 | | 0 |
| EXA: 0 | | 0 | COO: 0 | | 0 |
| VAL: 3 | | 2.5 | ATO: 3 | | 2.5 |
| D.PERS. 4 | | 3.3 | COM: 2 | | 1.6 |
| | | | CLIMA A. 9 | | 7.4 |
| PLA: 0 | | 0 | | | |
| OBJ: 6 | | 4.9 | ALU: 0 | | 0 |
| CON: 17 | | 14.0 | APR: 1 | | 0.8 |
| TEM: 2 | | 1.6 | PRO: 3 | | 2.5 |
| PLANIF. 25 | | 20.6 | ALUMNO 4 | | 3.3 |
| | | | | | |
| TAR: 3 | | 2.5 | EVI: 0 | | 0 |
| ADA: 0 | | 0 | EVF: 1 | | 0.8 |
| ETR: 4 | | 3.3 | CAL: 0 | | 0 |
| IND: 0 | | 0 | EVALUAC. 1 | | 0.8 |
| MOD: 0 | | 0 | | | |
| TAREA 7 | | 5.8 | COP: 1 | | 0.8 |
| | | | TUT: 1 | | 0.8 |
| INF: 1 | | 0.8 | CTX: 5 | | 4.1 |
| FED: 7 | | 5.8 | DIR: 0 | | 0 |
| POS: 0 | | 0 | CENTRO 7 | | 5.8 |
| EST: 0 | | 0 | | | |
| INT.DID. 8 | | 6.6 | SUP: 1 | | 0.8 |
| | | | INV: 0 | | 0 |
| ORG: 9 | | 7.4 | PRA: 1 | | 0.8 |
| AGR: 1 | | 0.8 | INVES. 2 | | 1.6 |
| MAT: 1 | | 0.8 | | | |
| ESP: 1 | | 0.8 | PRE 8 | | 6.6 |
| ORGANIZ. 12 | | 9.9 | SAT 13 | | 10.7 |
| | | | AUTOPER 21 | | 17.3 |
| CGA: 4 | | 3.3 | | | |
| COT: 0 | | 0 | | | |
| DIS: 0 | | 0 | | | |
| CTA: 0 | | 0 | | | |
| IMP: 0 | | 0 | | | |
| CONTROL 4 | | 3.3 | | | |
| | | | | | |
| INT: 1 | | 0.8 | | | |
| PTA: 6 | | 4.9 | | | |
| REF: 0 | | 0 | | | |
| MOTIV. 7 | | 5.8 | | | |
| | | | | | |
| PAR: 4 | | 3.3 | | | |
| ATA: 2 | | 1.6 | | | |
| APT: 4 | | 3.3 | | | |
| PARTIC. 10 | | 8.2 | | | |

"Los alumnos ya se callan entre ellos mismos; me ha pasado que me sorprenda a mi misma hablando en un tono normal y no gritando"(D-1. 620-623)

"Los niños se lo han pasado muy bien y yo apenas he intervenido, dejándoles hacer, y han funcionado bastante bien" (D2-1. 741-743)

Al final decidió recuperar el control del grupo a través de la motivación de las tareas, consiguiendo que ellos mismos se autorregularán, y pese a que obtuvo éxito en algunas ocasiones, esta situación no fue constante.

" En cuanto al control, me ha ido bastante bien. Han tardado bastante poco en organizarse y no se han distraído demasiado ni han estado hablando mucho tiempo antes de cada información inicial, empiezan a concienciarse de que no les conviene, porque lo pasan bien con las actividades, ya se callan entre ellos mismos." (D2-1. 615-621)

Una de las categorías importantes como es la Motivación ocupa un lugar importante en su pensamiento, lo que se manifiesta especialmente en cuanto a la perspectiva profesor.

| | FASE 1 |
|--------------------------|--------|
| INTERESES DE LOS ALUMNOS | 1.9 % |
| PLANTEAMIENTO DE TAREAS | 3.6 % |

Ana asume que es el docente el responsable de que las tareas sean interesantes, y sino lo son, es normal que aparezca el descontrol.

"No los controlo mucho, esto me preocupa pero creo que lo conseguiré .Creo que en parte es culpa mía porque me parece que el profesor tiene que saber motivar a los alumnos para que les interese de verdad. Y no hay que estar -niño no hagas eso-... sino les interesa por algo será."(D2-2)

Ahora podemos entender, por qué nunca quiere llegar a tomar

ANALISIS TEMATICO

FRECUENCIA SUJETO-1

TOTAL

| CATEGORIA | | % | | | |
|-------------|------|-----|-------------|------|-----|
| AUT: 1 | | 0.2 | CLI: 0 | | 0 |
| CED: 0 | | 0 | ACP: 16 | | 3.2 |
| EXD: 2 | | 0.4 | PER: 6 | | 1.2 |
| EXA: 0 | | 0 | COO: 3 | | 0.6 |
| VAL: 21 | | 4.2 | ATO: 6 | | 1.2 |
| D.PERS. 133 | 26.4 | | COM: 5 | | 1 |
| | | | CLIMA A. 36 | | 7.1 |
| PLA: 2 | | 0.4 | | | |
| OBJ: 18 | | 3.6 | ALU: 1 | | 0.2 |
| CON: 28 | | 5.6 | APR: 21 | | 4.2 |
| TEM: 19 | | 3.8 | PRO: 4 | | 0.8 |
| PLANIF. 67 | 13.3 | | ALUMNO 26 | | 5.2 |
| | | | | | |
| TAR: 27 | | 5.4 | EVI: 0 | | 0 |
| ADA: 7 | | 1.4 | EVF: 4 | | 0.8 |
| ETR: 12 | | 2.4 | CAL: 0 | | 0 |
| IND: 2 | | 0.4 | EVALUAC. 4 | | 0.8 |
| MOD: 7 | | 1.4 | | | |
| TAREA 55 | 10.9 | | COP: 1 | | 0.2 |
| | | | TUT: 3 | | 0.6 |
| INF: 7 | | 1.4 | CTX: 16 | | 3.2 |
| FED: 11 | | 2.2 | DIR: 0 | | 0 |
| POS: 0 | | 0 | CENTRO 20 | | 4 |
| EST: 1 | | 0.2 | | | |
| INT.DID. 19 | 3.8 | | SUP: 2 | | 0.4 |
| | | | INV: 9 | | 1.8 |
| ORG: 30 | | 6 | PRA: 1 | | 0.2 |
| AGR: 6 | | 1.2 | INVES. 12 | | 2.4 |
| MAT: 7 | | 1.4 | | | |
| ESP: 2 | | 0.4 | | | |
| ORGANIZ. 45 | 8.9 | | | | |
| | | | | | |
| CGA: 12 | | 2.4 | PRE 50 | 9.9 | |
| COT: 1 | | 0.2 | SAT 59 | 11.7 | |
| DIS: 0 | | 0 | AUTOPER 109 | 21.6 | |
| CTA: 5 | | 1 | | | |
| IMP: 1 | | 0.2 | | | |
| CONTROL 19 | 3.8 | | | | |
| | | | | | |
| INT: 15 | | 3 | | | |
| PTA: 16 | | 3.2 | | | |
| REF: 1 | | 0.2 | | | |
| MOTIV. 32 | 6.3 | | | | |
| | | | | | |
| PAR: 11 | | 2.2 | | | |
| ATA: 7 | | 1.4 | | | |
| APT: 18 | | 3.6 | | | |
| PARTIC. 36 | 7.1 | | | | |

decisiones disciplinarias. Su único instrumento es incrementar la motivación, sin llegar a valorar que mucho control sin motivación es una represión, pero que mucha motivación, sin control, es un caos.

La preocupación por el Planteamiento de la tarea representa un valor alto, siendo notorio la satisfacción que obtiene cuando consigue su objetivo. Ana consigue motivar a los alumnos utilizando frecuentemente la motivación pero más como reto que como deseo feroz de victoria.

" Hay algo que me gusta mucho..., aunque plantee algunos ejercicios en forma de competición para motivarlos, se motivan muchísimo, pero no exageran la importancia del que gana o pierde... lo pasan muy bien." (D2-1. 654-658)

Sin duda, Ana es una educadora que va más allá de la consecución única de logros motrices.

En esta fase sus objetivos están cerca de este planteamiento.

"Mis objetivos es que conozcan su nivel motriz, sus capacidades y las acepten. Que tengan un dominio mínimo de las habilidades básicas, que conciban la Educación Física como algo necesario y formativo para ellos, también como un medio de diversión y de ocupación del tiempo libre" (E2-2)

El análisis de la Autopercepción de Ana, nos lleva a reflejar como pese a tener innumerables problemas con el control, su percepción, aún siendo, predominantemente negativa no es muy mala.

| PERCEPCION | FASE 1 |
|-------------|---------|
| NEGATIVA | 7.7 % |
| POSITIVA | 4.3 % |
| DIFERENCIAL | (-3.4%) |

Su valoración podemos resumirla en sus palabras, expresadas durante la entrevista.

ANALISIS TEMATICO

FRECUENCIA SUJETO-2

FASE 1

| CATEGORIA | | % | | |
|-------------|------|-----|-------------|-------|
| AUT: 3 | | 0.6 | CLI: 0 | 0 |
| CED: 0 | | 0 | ACP: 9 | 1.9 |
| EXD: 0 | | 0 | PER: 13 | 2.8 |
| EXA: 0 | | 0 | COO: 3 | 0.6 |
| VAL: 11 | | 2.3 | ATO: 14 | 3.0 |
| D.PERS. 14 | 3 | | COM: 10 | 2.1 |
| | | | CLIMA A. 49 | 10.5 |
| PLA: 3 | | 0.6 | | |
| OBJ: 5 | | 1.0 | ALU: 2 | 0.4 |
| CON: 9 | | 1.9 | APR: 5 | 1.0 |
| TEM: 18 | | 3.8 | PRO: 9 | 1.9 |
| PLANIF. 35 | 7.5 | | ALUMNO 16 | 3.44 |
| | | | | |
| TAR: 8 | | 1.7 | EVI: 2 | 0.4 |
| ADA: 2 | | 0.4 | EVF: 6 | 1.2 |
| ETR: 7 | | 1.5 | CAL: 0 | 0 |
| IND: 5 | | 1.0 | EVALUAC. 8 | 1.7 |
| MOD: 11 | | 2.3 | | |
| TAREA 33 | 7.11 | | COP: 0 | 0 |
| | | | TUT: 8 | 1.7 |
| INF: 31 | | 6.6 | CTX: 7 | 1.5 |
| FED: 18 | | 3.8 | DIR: 0 | 0 |
| POS: 6 | | 1.2 | CENTRO 15 | 3..23 |
| EST: 4 | | 0.8 | | |
| INT.DID. 59 | 12.7 | | SUP: 0 | 0 |
| | | | INV: 2 | 0.4 |
| ORG: 9 | | 1.9 | PRA: 0 | 0 |
| AGR: 10 | | 2.1 | INVES. 2 | 0.4 |
| MAT: 7 | | 1.5 | | |
| ESP: 4 | | 0.8 | | |
| ORGANIZ. 30 | 6.4 | | | |
| | | | | |
| CGA: 28 | | 6.0 | PRE 36 | 7.7 |
| COT: 10 | | 2.1 | SAT 20 | 4.3 |
| DIS: 15 | | 3.2 | AUTOPER 56 | 12 |
| CTA: 12 | | 2.5 | | |
| IMP: 4 | | 0.8 | | |
| CONTROL 69 | 14.8 | | | |
| | | | | |
| INT: 9 | | 1.9 | | |
| PTA: 17 | | 3.6 | | |
| REF: 5 | | 1.0 | | |
| MOTIV. 31 | 6.6 | | | |
| | | | | |
| PAR: 19 | | 4.0 | | |
| ATA: 2 | | 0.4 | | |
| APT: 26 | | 5.6 | | |
| PARTIC. 47 | 10.1 | | | |

" Me encuentro que soy incapaz de controlar al grupo como debiera, aunque últimamente están más integrados conmigo. Estoy en espera de mejorar. Hay actividades que no me atrevo a plantear porque como no tengo mucho control se me van a lesionar seguro" (E2-2)

Ana es claramente consciente de sus problemas pero no sabe como cambiar la situación, sin afectar a su ética como docente, todavía espera que la situación se normalice sin necesidad de establecer normas disciplinarias, lo cual le lleva a continuas contradicciones, como refleja en la entrevista, al preguntarle sobre como es la relación con los alumnos.

" Intento que no sea demasiado directiva, aunque a veces tengo que hacerlo. Sobre todo motivarlos, que no me vean demasiado en el pedestal y que se den cuenta de que yo quiero que disfruten con la actividad, me parece que están empezando a concienciarse de ello" (E2-2)

Entre las percepciones negativas de esta fase destacan:

- El control, tema que sólo da problemas, siendo muy escasas las veces en las que lo percibe satisfactoriamente. La esperanza es que los últimos éxitos los consigue al final del periodo, con lo que podemos pensar que en la siguiente fase será más fácil que lo supere.

- La información inicial, con la dificultad de comunicarse con el grupo, le crea malestar, especialmente porque ve que sus alumnos no comprenden correctamente la tarea, y tienen problemas de ejecución.

- El ajuste de la temporalización, al principio.

- La dificultad para corregir adecuadamente a sus alumnos.

- La pérdida de tiempo de práctica.

- La conducta disruptiva de los alumnos conflictivos, y su

escasa participación, en algunos casos, así como la dificultad de atender individualmente a los alumnos con problemas.

Sin ser muy alta la frecuencia de problemas, si es muy variada, abarcando todas las áreas de la enseñanza, las cuales están mediatizadas por el problema base, el control del grupo.

En cuanto a las percepciones positivas destacan:

- La satisfacción por la participación del grupo, especialmente cuando percibe que pueden empezar a trabajar con cierta autonomía, casi al final del período.

- La motivación despertada por las tareas planteadas.

- Las aportaciones de los alumnos, aunque satisfacen parcialmente a Ana, sobre todo porque se producen con escasa frecuencia.

ANALISIS TEMATICO

FRECUENCIA SUJETO-2

FASE 2

| CATEGORIA | | % | | | |
|-------------|--|------|-------------|--|------|
| AUT: 0 | | 0 | CLI: 4 | | 1.0 |
| CED: 3 | | 0.7 | ACP: 15 | | 3.8 |
| EXD: 0 | | 0 | PER: 5 | | 1.3 |
| EXA: 0 | | 0 | COO: 2 | | 0.5 |
| VAL: 6 | | 1.5 | ATO: 6 | | 1.5 |
| D.PERS. 9 | | 2.3 | COM: 16 | | 4.1 |
| | | | CLIMA A. 48 | | 12.3 |
| PLA: 0 | | 0 | | | |
| OBJ: 2 | | 0.5 | ALU: 2 | | 0.5 |
| CON: 4 | | 1.0 | APR: 9 | | 2.3 |
| TEM: 3 | | 0.7 | PRO: 11 | | 2.8 |
| PLANIF. 9 | | 2.3 | ALUMNO 22 | | 5.6 |
| | | | | | |
| TAR: 11 | | 3.8 | EVI: 0 | | 0 |
| ADA: 5 | | 1.3 | EVF: 6 | | 1.5 |
| ETR: 5 | | 1.3 | CAL: 0 | | 0 |
| IND: 1 | | 0.2 | EVALUAC. 6 | | 1.5 |
| MOD: 3 | | 0.7 | | | |
| TAREA 25 | | 6.4 | COP: 0 | | 0 |
| | | | TUT: 2 | | 0.5 |
| INF: 11 | | 2.8 | CTX: 8 | | 2.0 |
| FED: 21 | | 5.3 | DIR: 0 | | 0 |
| POS: 2 | | 0.5 | CENTRO 10 | | 2.5 |
| EST: 1 | | 0.2 | | | |
| INT.DID. 35 | | 8.9 | SUP: 0 | | 0 |
| | | | INV: 0 | | 0 |
| ORG: 5 | | 1.3 | PRA: 0 | | 0 |
| AGR: 16 | | 4.1 | INVES. 0 | | 0 |
| MAT: 3 | | 0.7 | | | |
| ESP: 2 | | 0.5 | | | |
| ORGANIZ. 26 | | 6.6 | | | |
| | | | | | |
| CGA: 30 | | 7.6 | PRE 27 | | 6.9 |
| COT: 2 | | 0.5 | SAT 40 | | 10.2 |
| DIS: 14 | | 3.5 | AUTOPER 67 | | 17.1 |
| CTA: 14 | | 3.5 | | | |
| IMP: 1 | | 0.2 | | | |
| CONTROL 61 | | 15.6 | | | |
| | | | | | |
| INT: 18 | | 4.6 | | | |
| PTA: 12 | | 3.0 | | | |
| REF: 7 | | 1.8 | | | |
| MOTIV. 37 | | 9.4 | | | |
| | | | | | |
| PAR: 12 | | 3.0 | | | |
| ATA: 2 | | 0.5 | | | |
| APT: 22 | | 5.6 | | | |
| PARTIC. 36 | | 9.2 | | | |

ANALISIS TEMATICO

FRECUENCIA SUJETO-2

FASE 3

| CATEGORIA | | % | | | |
|-------------|--|------|-------------|--|------|
| AUT: 0 | | 0 | CLI: 2 | | 0.7 |
| CED: 5 | | 1.7 | ACP: 7 | | 2.4 |
| EXD: 0 | | 0 | PER: 1 | | 0.3 |
| EXA: 1 | | 0.3 | COO: 0 | | 0 |
| VAL: 15 | | 5.2 | ATO: 10 | | 3.5 |
| D.PERS. 21 | | 7.2 | COM: 18 | | 6.3 |
| | | | CLIMA A. 38 | | 13.3 |
| PLA: 0 | | 0 | | | |
| OBJ: 2 | | 0.7 | ALU: 4 | | 1.4 |
| CON: 2 | | 0.7 | APR: 11 | | 3.8 |
| TEM: 3 | | 1.0 | PRO: 1 | | 0.3 |
| PLANIF. 7 | | 2.4 | ALUMNO 16 | | 5.6 |
| | | | | | |
| TAR: 4 | | 1.4 | EVI: 0 | | 0 |
| ADA: 2 | | 0.7 | EVF: 0 | | 0 |
| ETR: 13 | | 4.5 | CAL: 0 | | 0 |
| IND: 2 | | 0.7 | EVALUAC. 0 | | 0 |
| MOD: 1 | | 0.3 | | | |
| TAREA 22 | | 7.7 | COP: 0 | | 0 |
| | | | TUT: 7 | | 2.4 |
| INF: 7 | | 2.4 | CTX: 0 | | 0 |
| FED: 21 | | 7.3 | DIR: 0 | | 0 |
| POS: 0 | | 0 | CENTRO 7 | | 2.4 |
| EST: 1 | | 0.3 | | | |
| INT.DID. 29 | | 10.1 | SUP: 0 | | 0 |
| | | | INV: 0 | | 0 |
| ORG: 15 | | 5.2 | PRA: 4 | | 1.4 |
| AGR: 1 | | 0.3 | INVES. 4 | | 1.4 |
| MAT: 2 | | 0.7 | | | |
| ESP: 4 | | 1.4 | | | |
| ORGANIZ. 22 | | 7.7 | | | |
| | | | | | |
| CGA: 14 | | 4.9 | PRE 22 | | 7.7 |
| COT: 0 | | 0 | SAT 40 | | 14 |
| DIS: 4 | | 1.4 | AUTOPER 62 | | 21.7 |
| CTA: 3 | | 1.0 | | | |
| IMP: 0 | | 0 | | | |
| CONTROL 21 | | 7.2 | | | |
| | | | | | |
| INT: 9 | | 3.1 | | | |
| PTA: 6 | | 2.1 | | | |
| REF: 1 | | 0.3 | | | |
| MOTIV. 16 | | 5.6 | | | |
| | | | | | |
| PAR: 6 | | 2.1 | | | |
| ATA: 2 | | 0.7 | | | |
| APT: 12 | | 4.2 | | | |
| PARTIC. 20 | | 7.0 | | | |

3-2 ANALISIS DE LA CONDUCTA DOCENTE

Los datos de la conducta docente discurren en la misma línea que la autopercepción. Así tenemos que la variable Feedback total presenta unos valores bajos, a excepción de la sesión cuarta en donde alcanza un valor muy positivo. La tendencia es negativa, en cada sesión empeora esta variable, condicionada por una desviación del interés y la atención docente hacia otros temas más prioritarios.

El Feedback correcto refleja unos datos similares, siendo este feedback individual, cada vez menos numeroso, aunque proporcionalmente es muy específico.

Los valores medios de las categorías de feedback, correcto y total, no superan el valor criterio, y si eliminamos la cuarta sesión, en donde estos valores son muy positivos, la media se sitúa en el nivel más bajo de la escala.

En relación a la otra variable, Tiempo útil de práctica, el comportamiento es ligeramente más positivo. Podríamos decir que excepto una sesión son valores aceptables.

La realidad es que Ana, tenía los principales problemas de control al inicio de la clase, pero una vez superada esta fase, la gran motivación de las tareas permitían un amplio tiempo de trabajo, aunque sería necesario destacar que este tiempo de trabajo se desarrollaba en un clima de gran tumulto y ruido, lo que dificultaba otro tipo de interacciones, y hacía creer a Ana que funcionaba peor de lo que realmente era.

El valor medio de esta variable no superaba el criterio, pero si dos de las sesiones, especialmente las del gimnasio, que pese a que eran las más ruidosas, eran las más aprovechadas.

De lo que estamos seguros es de que con este ritmo de trabajo tan permisivo y tumultuoso, Ana no aguantaría impartir más de una hora diaria, por el tremendo desgaste de nervios y voz.

Por tanto los valores de tiempo útil no eran demasiado malos, pero sí la situación de descontrol, lo cual impedía que se alcanzaran otros objetivos tan perseguidos por Ana.

ANALISIS TEMATICOFRECUENCIA SUJETO-2TOTAL

| CATEGORIA | | % | | |
|--------------|--|------|--------------|------|
| AUT: 3 | | 0.2 | CLI: 6 | 0.5 |
| CED: 8 | | 0.7 | ACP: 31 | 2.7 |
| EXD: 0 | | 0 | PER: 19 | 1.6 |
| EXA: 1 | | 0.1 | COO: 5 | 0.4 |
| VAL: 32 | | 2.8 | ATO: 30 | 2.6 |
| D.PERS. 44 | | 3.8 | COM: 44 | 3.8 |
| | | | CLIMA A. 135 | 11.8 |
| PLA: 3 | | 0.2 | | |
| OBJ: 9 | | 0.8 | ALU: 8 | 0.7 |
| CON: 15 | | 1.3 | APR: 25 | 2.2 |
| TEM: 24 | | 2.1 | PRO: 21 | 1.8 |
| PLANIF. 51 | | 4.4 | ALUMNO 54 | 4.7 |
| | | | | |
| TAR: 23 | | 2.0 | EVI: 2 | 0.2 |
| ADA: 9 | | 0.8 | EVF: 12 | 1.0 |
| ETR: 25 | | 2.2 | CAL: 0 | 0 |
| IND: 8 | | 0.7 | EVALUAC. 14 | 1.2 |
| MOD: 15 | | 1.3 | COP: 0 | 0 |
| TAREA 80 | | 7.0 | TUT: 17 | 1.5 |
| | | | CTX: 15 | 1.3 |
| INF: 49 | | 4.3 | DIR: 0 | 0 |
| FED: 60 | | 5.2 | CENTRO 32 | 2.8 |
| POS: 8 | | 0.7 | | |
| EST: 6 | | 0.5 | SUP: 0 | 0 |
| INT.DID. 123 | | 10.8 | INV: 2 | 0.2 |
| | | | PRA: 4 | 0.4 |
| ORG: 29 | | 2.5 | INVES. 6 | 0.5 |
| AGR: 27 | | 2.3 | | |
| MAT: 12 | | 1.0 | PRE 85 | 7.4 |
| ESP: 10 | | 0.9 | SAT 100 | 8.7 |
| ORGANIZ. 78 | | 6.8 | AUTOPER 185 | 16.1 |
| | | | | |
| CGA: 72 | | 6.3 | | |
| COT: 12 | | 1.0 | | |
| DIS: 33 | | 2.9 | | |
| CTA: 29 | | 2.5 | | |
| IMP: 5 | | 0.4 | | |
| CONTROL 151 | | 13.2 | | |
| | | | | |
| INT: 36 | | 3.1 | | |
| PTA: 35 | | 3.0 | | |
| REF: 13 | | 1.1 | | |
| MOTIV. 84 | | 7.3 | | |
| | | | | |
| PAR: 37 | | 3.2 | | |
| ATA: 6 | | 0.5 | | |
| APT: 60 | | 5.2 | | |
| PARTIC. 103 | | 9.0 | | |

3-3 RESUMEN FASE 1

La situación, tras la primera fase de trabajo autónomo, en donde Ana ha ido configurando su Conocimiento Práctico, puede resumirse del siguiente modo:

- Bajo nivel de feedback.
- Valores aceptables de tiempo útil.
- Predominio de una visión negativa en la autopercepción docente. Diferencial de (-3.4%)
- Amplia preocupación por el control en el aula, con percepción de insatisfacción por su falta de dominio.
- Amplia capacidad para conocer lo que ocurre en el aula, pero gran dificultad par tomar decisiones disciplinarias, con lo que pierde el control del grupo, es mala la información inicial de la tarea, se hace difícil corregir a los alumnos , y no se producen aprendizajes.
- Interesante tendencia a interesarse por la autonomía de los alumnos, y la comunicación en el grupo.

4) ANALISIS DE LA SEGUNDA FASE DEL PROGRAMA

4-1 ANALISIS DEL PENSAMIENTO DOCENTE

A lo largo de la segunda fase los problemas de Ana, se van a ir solucionando.

La evolución va a venir dada por la propia experiencia de la profesora, y especialmente por la aportación de la supervisión.

La gran formación académica de Ana, dejaba entrever, que con ciertas orientaciones, su rendimiento iba a ser superior al de los demás compañeros de investigación. La realidad es que así ha sido, Ana ha obtenido muy buenos niveles en las variables, y su Conocimiento Práctico ha ido evolucionando hacia temas de interés, representativos de una profesora experimentada.

A diferencia de los demás compañeros, la evolución, no se va a producir en esta segunda fase, sino que va a ser necesario llegar a la tercera para que los resultados fueran realmente positivos.

La barrera que representaba su concepción permisiva de la enseñanza, en donde el niño tenía que motivarse por sí mismo en las tareas, y si no lo lograba el profesor no debía intervenir, pudo finalmente ser superada cuando ella percibió que ésta era la causa de sus problemas, y que por ello los otros avances en autonomía e independencia, que Ana tanto buscaba, estaban limitados.

Como decíamos anteriormente la mejora se retrasó hasta la tercera fase, llegando al final del proceso a reconocer cómo había evolucionado su pensamiento.

" En cuanto al balance general, primero tuve que hacerme consciente de que era un problema, eso fue lo primero, pero todavía no....A partir de ahí empecé a plantear soluciones y cuando empecé a hacer estrategias, o como lo quieras llamar, de una forma más sistematizada, es decir, voy a hacer ésto, a partir de ahí empecé a comprobar que funcionaba, y me dio seguridad."
(E2-4)

ANALISIS TEMATICO

FRECUENCIA SUJETO-3

FASE 1

| CATEGORIA | | % | | | |
|-------------|--|------|-------------|--|------|
| AUT: 0 | | 0 | | | |
| CED: 3 | | 1.2 | CLI: 4 | | 1.6 |
| EXD: 1 | | 0.4 | ACP: 14 | | 5.6 |
| EXA: 2 | | 0.8 | PER: 3 | | 1.2 |
| VAL: 9 | | 3.6 | COO: 3 | | 1.2 |
| D.PERS. 15 | | 6 | ATO: 3 | | 1.2 |
| | | | COM: 7 | | 2.8 |
| PLA: 4 | | 1.6 | CLIMA A. 34 | | 13.6 |
| OBJ: 1 | | 0.4 | | | |
| CON: 8 | | 3.2 | ALU: 11 | | 4.4 |
| TEM: 0 | | 0 | APR: 3 | | 1.2 |
| PLANIF. 13 | | 5.2 | PRO: 1 | | 0.4 |
| | | | ALUMNO 15 | | 6 |
| TAR: 6 | | 2.4 | | | |
| ADA: 1 | | 0.4 | EVI: 4 | | 1.6 |
| ETR: 1 | | 0.4 | EVF: 7 | | 2.8 |
| IND: 0 | | 0 | CAL: 5 | | 2 |
| MOD: 2 | | 0.8 | EVALUAC. 16 | | 6.4 |
| TAREA 10 | | 4 | COP: 0 | | 0 |
| | | | TUT: 1 | | 0.4 |
| INF: 2 | | 0.8 | CTX: 19 | | 7.6 |
| FED: 1 | | 0.4 | DIR: 1 | | 0.4 |
| POS: 2 | | 0.8 | CENTRO 21 | | 8.4 |
| EST: 0 | | 0 | | | |
| INT.DID. 5 | | 2 | SUP: 0 | | 0 |
| | | | INV: 5 | | 2 |
| ORG: 18 | | 7.2 | PRA: 1 | | 0.4 |
| AGR: 5 | | 2 | INVES. 6 | | 2.4 |
| MAT: 0 | | 0 | | | |
| ESP: 4 | | 1.6 | | | |
| ORGANIZ. 27 | | 10.8 | PRE 30 | | 12 |
| | | | SAT 24 | | 9.6 |
| CGA: 5 | | 2 | AUTOPER 54 | | 21.6 |
| COT: 1 | | 0.4 | | | |
| DIS: 2 | | 0.8 | | | |
| CTA: 1 | | 0.4 | | | |
| IMP: 0 | | 0 | | | |
| CONTROL 9 | | 3.6 | | | |
| | | | | | |
| INT: 8 | | 3.2 | | | |
| PTA: 9 | | 3.6 | | | |
| REF: 0 | | 0 | | | |
| MOTIV. 17 | | 6.8 | | | |
| | | | | | |
| PAR: 3 | | 1.2 | | | |
| ATA: 1 | | 0.4 | | | |
| APT: 3 | | 1.2 | | | |
| PARTIC. 7 | | 2.8 | | | |

Esta segunda fase representó la base para poder edificar la solución a sus fracasos.

A lo largo del período Ana fue cambiando, las primeras sesiones seguían en la misma línea que la fase anterior, pero pronto comenzó a asimilar su nuevo enfoque educativo, comprendió que debía intervenir para modificar las conductas negativas de sus alumnos, y que cuando lo realizaba, las otras cuestiones que a ella realmente le interesaban empezaban a funcionar.

El contenido temático de su Conocimiento Práctico seguía siendo encabezado por el tema del control del grupo.

A diferencia de la anterior etapa, en donde éste era un tema problemático, en esta segunda fase los logros y los fracasos se repartieron por igual, el 50% eran percepciones negativas, y el otro 50% fueron percepciones positivas, con lo cual la tendencia empezó a cambiar. Si a esta situación le unimos, el hecho de que es al final cuando las percepciones fueron mayoritariamente positivas, podremos concluir que Ana necesitó más sesiones de supervisión para modificar esta creencia.

Las teorías implícitas sobre lo que debía ser la relación con los alumnos pesaba enormemente a la hora de tomar decisiones disciplinarias. El hecho de no tomarlas, y estar continuamente pensando que lo debería hacer, y anunciando a sus alumnos que lo haría, pero sin actuar, le ocasionaba los problemas de control, y todo lo demás que estaba relacionado con este tema:

- dificultad para transmitir una correcta información inicial.
- dificultad par corregir adecuadamente a sus alumnos.
- imposibilidad para progresar en niveles de autonomía.
- imposibilidad de conseguir aprendizajes.
- etc...

La categoría Control- Gestión de Aula representó el (7.6%) La primera parte de esta fase de supervisión, el Control era percibido predominantemente como problema.

"He salido muy desilusionada de esta clase. No es que haya

ANALISIS TEMATICO

FRECUENCIA SUJETO-3

FASE 2

| CATEGORIA | | % | | | |
|------------|--|-----|-------------|--|------|
| AUT: 0 | | 0 | CLI: 3 | | 2.1 |
| CED: 1 | | 0.7 | ACP: 21 | | 14.9 |
| EXD: 0 | | 0 | PER: 0 | | 0 |
| EXA: 0 | | 0 | COO: 0 | | 0 |
| VAL: 6 | | 4.2 | ATO: 7 | | 4.9 |
| D.PERS. 7 | | 4.9 | COM: 9 | | 6.4 |
| | | | CLIMA A. 40 | | 28.3 |
| PLA: 0 | | 0 | | | |
| OBJ: 0 | | 0 | ALU: 6 | | 4.2 |
| CON: 9 | | 6.4 | APR: 3 | | 2.1 |
| TEM: 0 | | 0 | PRO: 3 | | 2.1 |
| PLANIF. 9 | | 6.4 | ALUMNO 12 | | 8.5 |
| | | | | | |
| TAR: 4 | | 2.8 | EVI: 0 | | 0 |
| ADA: 0 | | 0 | EVF: 6 | | 4.2 |
| ETR: 2 | | 1.4 | CAL: 3 | | 2.1 |
| IND: 1 | | 0.7 | EVALUAC. 9 | | 6.4 |
| MOD: 1 | | 0.7 | | | |
| TAREA 8 | | 5.6 | COP: 0 | | 0 |
| | | | TUT: 0 | | 0 |
| INF: 3 | | 2.1 | CTX: 7 | | 4.9 |
| FED: 3 | | 2.1 | DIR: 0 | | 0 |
| POS: 0 | | 0 | CENTRO 7 | | 4.9 |
| EST: 0 | | 0 | | | |
| INT.DID. 6 | | 4.2 | SUP: 0 | | 0 |
| | | | INV: 2 | | 1.4 |
| ORG: 5 | | 3.5 | PRA: 0 | | 0 |
| AGR: 0 | | 0 | INVES. 2 | | 1.4 |
| MAT: 0 | | 0 | | | |
| ESP: 0 | | 0 | | | |
| ORGANIZ. 5 | | 3.5 | | | |
| | | | PRE 14 | | 9.9 |
| CGA: 1 | | 0.7 | SAT 12 | | 8.5 |
| COT: 0 | | 0 | AUTOPER 26 | | 18.4 |
| DIS: 3 | | 2.1 | | | |
| CTA: 0 | | 0 | | | |
| IMP: 0 | | 0 | | | |
| CONTROL 4 | | 2.8 | | | |
| | | | | | |
| INT: 1 | | 0.7 | | | |
| PTA: 0 | | 0 | | | |
| REF: 0 | | 0 | | | |
| MOTIV. 1 | | 0.7 | | | |
| | | | | | |
| PAR: 3 | | 2.1 | | | |
| ATA: 0 | | 0 | | | |
| APT: 2 | | 1.4 | | | |
| PARTIC. 5 | | 3.5 | | | |

salido especialmente mal, pero tras la clase anterior tenía buenas expectativas para ésta. El problema puede haber estado, en parte, por la falta de control" (D2-2. 188-193)

"Aunque no estaba previsto, al final le he pedido a uno que hiciese una propuesta..., resultando una pérdida de tiempo. Creo que es una muestra más de la situación de poco control que se ha dado" (D2-2. 220-227)

" He tenido que modificar varios de los ejercicios programados, porque nada más empezar me pude dar cuenta de que las actividades de este tipo invitaban demasiado al descontrol, y no está el horno para bollos" (D2-2. 265-269)

El cambio comienza a producirse en el momento que Ana reflexiona y decide cambiar de actitud, pasando a la acción.

Empieza a utilizar las rutinas organizativas que facilitan el control, por ejemplo situarlos en un punto definido, la esquina de la pista para dar la información inicial, o utilizar los silencios para controlar esta información, o utilizar el modelo de ejecución de un grupo de alumnos par que se comprenda mejor la tarea. Y por supuesto se decide a afrontar el problema disciplinario, utilizando técnicas de modificación de conducta.

Los resultados no se hacen esperar, y ella comienza a percibir el resultado positivo de sus decisiones, al principio con cierta inestabilidad, pero posteriormente, y coincidiendo con el final del período, con total seguridad.

En esta segunda parte de esta fase el tema del control se refleja de una forma más positiva.

" En ese momento me dio seguridad el tenerlos más tiempo quietos y atendiendo, y espero que repercuta positivamente, y de un modo progresivo, en adelante." (D2-2. 395-398)

"Aunque objetivamente pueda parecer una clase mediocre, yo he sentido cierta seguridad en ella, respecto a otras, y espero que ésto continúe. Lo he notado porque he logrado que se callaran todos en varios momentos, porque no he vacilado en castigar a otros en ocasiones determinantes, y ésto ha tenido efecto, y por mi propia tranquilidad, en los inicios de situaciones de descontrol." (D2-2. 411-419)

"La clase de hoy en general ha ido bien, los niños empiezan a adaptarse a tomar referencias claras respecto a mí y a la clase de Educación física, de forma que el control, apenas resulta problema." (D2-2. 541-545)

ANALISIS TEMATICO

FRECUENCIA SUJETO-3

FASE 3

| CATEGORIA | | % | | | |
|-----------|----|------|----------|----|------|
| AUT: 0 | | 0 | CLI: 0 | | 0 |
| CED: 4 | | 4.3 | ACP: 11 | | 11.9 |
| EXD: 0 | | 0 | PER: 0 | | 0 |
| EXA: 2 | | 2.1 | COO: 1 | | 1.1 |
| VAL: 4 | | 4.3 | ATO: 8 | | 8.7 |
| D.PERS. | 10 | 10.8 | COM: 1 | | 1.1 |
| | | | CLIMA A. | 21 | 22.8 |
| PLA: 2 | | 2.1 | | | |
| OBJ: 1 | | 1.1 | ALU: 3 | | 3.2 |
| CON: 3 | | 3.2 | APR: 3 | | 3.2 |
| TEM: 0 | | 0 | PRO: 4 | | 4.3 |
| PLANIF. | 6 | 6.5 | ALUMNO | 10 | 10.8 |
| | | | | | |
| TAR: 3 | | 3.2 | EVI: 0 | | 0 |
| ADA: 0 | | 0 | EVF: 4 | | 4.3 |
| ETR: 2 | | 2.1 | CAL: 3 | | 3.2 |
| IND: 5 | | 5.4 | EVALUAC. | 7 | 7.6 |
| MOD: 1 | | 1.1 | | | |
| TAREA | 11 | 11.9 | COP: 0 | | 0 |
| | | | TUT: 0 | | 0 |
| INF: 0 | | 0 | CTX: 3 | | 3.2 |
| FED: 0 | | 0 | DIR: 1 | | 1.1 |
| POS: 0 | | 0 | CENTRO | 4 | 4.3 |
| EST: 0 | | 0 | | | |
| INT.DID. | 0 | 0 | SUP: 0 | | 0 |
| | | | INV: 1 | | 1.1 |
| ORG: 1 | | 1.1 | PRA: 1 | | 1.1 |
| AGR: 1 | | 1.1 | INVES. | 2 | 2.1 |
| MAT: 2 | | 2.1 | | | |
| ESP: 0 | | 0 | | | |
| ORGANIZ. | 4 | 4.3 | | | |
| | | | PRE | 7 | 7.6 |
| CGA: 2 | | 2.1 | SAT | 5 | 5.4 |
| COT: 0 | | 0 | AUTOPER | 12 | 13 |
| DIS: 0 | | 0 | | | |
| CTA: 0 | | 0 | | | |
| IMP: 1 | | 1.1 | | | |
| CONTROL | 3 | 3.2 | | | |
| | | | | | |
| INT: 0 | | 0 | | | |
| PTA: 1 | | 1.1 | | | |
| REF: 0 | | 0 | | | |
| MOTIV. | 1 | 1.1 | | | |
| | | | | | |
| PAR: 1 | | 1.1 | | | |
| ATA: 0 | | 0 | | | |
| APT: 0 | | 0 | | | |
| PARTIC. | 1 | 1.1 | | | |

Dejando el tema del control, que tantos quebraderos de cabeza le ha dado a Ana, esta fase se caracteriza por un gran interés por las variables cuantitativas objeto de estudio en la investigación.

Ana, desde el momento de iniciarse la supervisión, estuvo muy interesada en conocer los datos cuantitativos, incorporando rápidamente el Feedback y el Tiempo Util a su Conocimiento Práctico, como variables para determinar la eficacia docente.

El Aprovechamiento del Tiempo Util registró un valor de (5.6%), siendo el segundo tema de interés, el Feedback se situó en tercer lugar con el (5.3%).

El tiempo útil tuvo una percepción predominantemente positiva, especialmente al final del período.

"El tiempo útil ha sido alto, al ser actividades motivantes se pueden prolongar en el tiempo, y ésto unido a que el mayor control permite muy poco tiempo para la información inicial hace que suba este tiempo útil" (D2-2. 560-564)

Como vemos la relación entre control y aprovechamiento del tiempo útil es directa. Los datos de la observación reflejarán como la mejora, que coincide se produce en todas las variables, se inicia en la novena sesión, momento en el cual Ana comienza a recoger los frutos de su cambio de actitud.

En cuanto al feedback, los datos cuantitativos de la observación confirman la mejoría experimentada, pero como Ana es bastante exigente consigo misma, sobre este tema su percepción no es del todo positiva.

"Creo que debo determinar a priori más concretamente sobre qué puntos voy a dar feedback, porque luego hay informaciones demasiado dispersas de unos a otros" (D2-2. 102-106)

Ana no se conforma con tener una frecuencia alta de feedback, sino que además de ser individual y específico, debe estar estructurado para que realmente incida sobre el aprendizaje.

Pese al alto nivel de exigencia consigo misma, esta

ANALISIS TEMATICO

FRECUENCIA SUJETO-3

TOTAL

| CATEGORIA | | % | | | |
|-------------|--|-----|-------------|--|------|
| AUT: 0 | | 0 | CLI: 7 | | 1.4 |
| CED: 8 | | 1.6 | ACP: 46 | | 9.5 |
| EXD: 1 | | 0.2 | PER: 3 | | 0.6 |
| EXA: 4 | | 0.8 | COO: 4 | | 0.8 |
| VAL: 19 | | 3.9 | ATO: 18 | | 3.7 |
| D.PERS. 32 | | 6.6 | COM: 17 | | 3.5 |
| | | | CLIMA A. 95 | | 19.7 |
| PLA: 6 | | 1.2 | | | |
| OBJ: 2 | | 0.4 | ALU: 20 | | 4.1 |
| CON: 20 | | 4.1 | APR: 9 | | 1.8 |
| TEM: 0 | | 0 | PRO: 8 | | 1.6 |
| PLANIF. 28 | | 5.8 | ALUMNO 37 | | 7.6 |
| | | | | | |
| TAR: 13 | | 2.6 | EVI: 4 | | 0.8 |
| ADA: 1 | | 0.2 | EVF: 17 | | 3.5 |
| ETR: 5 | | 1 | CAL: 11 | | 2.3 |
| IND: 6 | | 1.2 | EVALUAC. 32 | | 6.6 |
| MOD: 4 | | 0.8 | | | |
| TAREA 29 | | 6 | COP: 0 | | 0 |
| | | | TUT: 1 | | 0.2 |
| INF: 5 | | 1 | CTX: 29 | | 6 |
| FED: 4 | | 0.8 | DIR: 2 | | 0.4 |
| POS: 2 | | 0.4 | CENTRO 32 | | 6.6 |
| EST: 0 | | 0 | | | |
| INT.DID. 11 | | 2.3 | SUP: 0 | | 0 |
| | | | INV: 8 | | 1.6 |
| ORG: 24 | | 5 | PRA: 2 | | 0.4 |
| AGR: 6 | | 1.2 | INVES. 10 | | 2 |
| MAT: 2 | | 0.4 | | | |
| ESP: 4 | | 0.8 | PRE 51 | | 10.6 |
| ORGANIZ. 36 | | 7.4 | SAT 41 | | 8.5 |
| | | | AUTOPER 92 | | 19.1 |
| CGA: 8 | | 1.6 | | | |
| COT: 1 | | 0.2 | | | |
| DIS: 5 | | 1 | | | |
| CTA: 1 | | 0.2 | | | |
| IMP: 1 | | 0.2 | | | |
| CONTROL 16 | | 3.3 | | | |
| | | | | | |
| INT: 9 | | 1.8 | | | |
| PTA: 10 | | 2 | | | |
| REF: 0 | | 0 | | | |
| MOTIV. 19 | | 3.9 | | | |
| | | | | | |
| PAR: 7 | | 1.4 | | | |
| ATA: 1 | | 0.2 | | | |
| APT: 5 | | 1 | | | |
| PARTIC. 13 | | 2.6 | | | |

categoría experimenta una clara mejoría.

"Incluso he podido dar feedbacks muy individualizados, proponiendo situaciones concretas a algunas parejas, según creía que se desarrollaba su actividad" (D2-2. 175-179)

Ana era consciente de que cuando consiguiera liberarse del control de los alumnos durante la sesión, su interés iba a volcarse por ayudar a sus alumnos, corrigiendo los problemas de ejecución.

La categoría Motivación, es después del control y las categorías de feedback y aprovechamiento del tiempo de práctica, la más interesante para Ana.

Debemos recordar que cuando Ana tenía grandes problemas de control, optó por este tema como posible salida a estos problemas. La solución le dio resultado en algunas ocasiones, pero fue una situación muy variable.

En esta fase la motivación se constituye como una de las categorías de mayor satisfacción.

| | FASE 1 | FASE 2 |
|-------------------------|--------|--------|
| INTERES DE LOS ALUMNOS | 1.9 % | 4.6 % |
| PLANTEAMIENTO DE TAREAS | 3.6 % | 3. % |

Se produce un incremento significativo en la categoría Interés del alumno, manteniéndose la categoría Planteamiento de las tareas. El interés del alumno es percibido como logro, pues se consigue cuando Ana les hace ver a sus alumnos que para divertirse es necesario respetar una serie de normas.

Al ser la motivación uno de los temas principales para Ana, cuando el interés de los alumnos es elevado, su valoración de la clase también lo es.

"Estoy contenta con la clase de hoy. Han estado todo el tiempo trabajando y muy motivados" (D2-2. 123-124)

En cuanto al planteamiento de las tareas, variable de

ANALISIS TEMATICOFRECUENCIA SUJETO-4FASE 1

| CATEGORIA | | % | | | |
|-------------|--|------|-------------|--|------|
| AUT: 3 | | 0.8 | CLI: 8 | | 2.3 |
| CED: 1 | | 0.3 | ACP: 20 | | 5.8 |
| EXD: 1 | | 0.3 | PER: 1 | | 0.3 |
| EXA: 0 | | 0 | COO: 0 | | 0 |
| VAL: 3 | | 0.8 | ATO: 5 | | 1.4 |
| D.PERS. 8 | | 2.3 | COM: 7 | | 2 |
| | | | CLIMA A. 41 | | 11.9 |
| PLA: 7 | | 2 | | | |
| OBJ: 6 | | 1.7 | ALU: 4 | | 1.1 |
| CON: 3 | | 0.8 | APR: 0 | | 0 |
| TEM: 12 | | 3.5 | PRO: 5 | | 1.4 |
| PLANIF. 28 | | 8.1 | ALUMNO 9 | | 2.6 |
| | | | | | |
| TAR: 12 | | 3.5 | EVI: 0 | | 0 |
| ADA: 11 | | 3.2 | EVF: 0 | | 0 |
| ETR: 5 | | 1.4 | CAL: 1 | | 0.3 |
| IND: 1 | | 0.3 | EVALUAC. 1 | | 0.3 |
| MOD: 3 | | 0.8 | | | |
| TAREA 32 | | 9.3 | COP: 0 | | 0 |
| | | | TUT: 1 | | 0.3 |
| INF: 17 | | 4.9 | CTX: 5 | | 1.4 |
| FED: 1 | | 0.3 | DIR: 0 | | 0 |
| POS: 2 | | 0.6 | CENTRO 6 | | 1.7 |
| EST: 2 | | 0.6 | | | |
| INT.DID. 22 | | 6.4 | SUP: 0 | | 0 |
| | | | INV: 7 | | 2 |
| ORG: 14 | | 4 | PRA: 1 | | 0.3 |
| AGR: 8 | | 2.3 | INVES. 8 | | 2.3 |
| MAT: 6 | | 1.7 | | | |
| ESP: 4 | | 1.1 | | | |
| ORGANIZ. 32 | | 9.3 | | | |
| | | | PRE 51 | | 14.8 |
| CGA: 12 | | 3.5 | SAT 12 | | 3.5 |
| COT: 4 | | 1.1 | AUTOPER 63 | | 18.3 |
| DIS: 22 | | 6.4 | | | |
| CTA: 14 | | 4 | | | |
| IMP: 8 | | 2.3 | | | |
| CONTROL 60 | | 17.4 | | | |
| | | | | | |
| INT: 5 | | 1.4 | | | |
| PTA: 6 | | 1.7 | | | |
| REF: 0 | | 0 | | | |
| MOTIV. 11 | | 3.2 | | | |
| | | | | | |
| PAR: 19 | | 5.5 | | | |
| ATA: 0 | | 0 | | | |
| APT: 4 | | 1.1 | | | |
| PARTIC. 23 | | 6.7 | | | |

profesor que incide más directamente en la motivación extrínseca, sigue reflejando unos valores similares, aunque el enfoque es radicalmente diferente. No se plantea para controlar a los alumnos, sino para mejorar el aprendizaje, especialmente cuando va ligado a las propuestas de los alumnos, consiguiéndose un aprendizaje más significativo.

La categoría Organización eleva considerablemente su interés, con relación a la fase anterior, especialmente en la categoría Agrupamiento de los alumnos.

Ana considera un logro personal que los alumnos sean cada vez más autónomos, y así lo demuestra en su percepción positiva sobre los agrupamientos. Los alumnos son capaces de organizarse sin necesidad de que sea Ana quien haga el reparto.

La asunción de la necesidad de la normativa disciplinaria y la confianza que deposita en sus alumnos, le lleva a obtener éxito en la organización de la clase, y como continuación en la autonomía del grupo, y en la fluidez de la clase.

"Las ventajas con relación al día anterior han sido que al estar ya familiarizados con este tipo de estructura y de ejercicios, ha tenido un desarrollo más fluido, haciéndose los grupos más rápido y actuando más rápido, y estando atentos a la información" (D2-2. 509-514)

Cabe destacar que ni el Material, ni la utilización del Espacio le han creado problemas a Ana. En la primera fase estas categorías eran poco interesantes, en esta fase siguen sin serlo.

| | FASE 1 | FASE 2 |
|-------------------------|--------|--------|
| ORGANIZACION EN GENERAL | 1.9 % | 1.3 % |
| AGRUPAMIENTOS | 2.1 % | 4.1 % |
| MATERIAL | 1.5 % | 0.7 % |
| ESPACIO | 0.8 % | 0.5 % |

ANALISIS TEMATICO

FRECUENCIA SUJETO-4

FASE 2

| CATEGORIA | | % | | | |
|-------------|--|-----|-------------|--|------|
| AUT: 1 | | 0.5 | CLI: 8 | | 4.3 |
| CED: 0 | | 0 | ACP: 19 | | 10.3 |
| EXD: 0 | | 0 | PER: 2 | | 1.1 |
| EXA: 0 | | 0 | COO: 0 | | 0 |
| VAL: 2 | | 1.1 | ATO: 1 | | 0.5 |
| D.PERS. 3 | | 1.6 | COM: 3 | | 1.6 |
| | | | CLIMA A. 33 | | 17.9 |
| PLA: 3 | | 1.6 | | | |
| OBJ: 3 | | 1.6 | ALU: 2 | | 1.1 |
| CON: 0 | | 0 | APR: 3 | | 1.6 |
| TEM: 0 | | 0 | PRO: 0 | | 0 |
| PLANIF. 6 | | 3.2 | ALUMNO 5 | | 2.7 |
| | | | | | |
| TAR: 5 | | 2.7 | EVI: 0 | | 0 |
| ADA: 1 | | 0.5 | EVF: 8 | | 4.3 |
| ETR: 1 | | 0.5 | CAL: 11 | | 6 |
| IND: 4 | | 2.1 | EVALUAC. 19 | | 10.3 |
| MOD: 3 | | 1.6 | | | |
| TAREA 14 | | 7.6 | COP: 0 | | 0 |
| | | | TUT: 1 | | 0.5 |
| INF: 7 | | 3.8 | CTX: 5 | | 2.7 |
| FED: 6 | | 3.2 | DIR: 2 | | 1.1 |
| POS: 1 | | 0.5 | CENTRO 8 | | 4.3 |
| EST: 2 | | 1.1 | | | |
| INT.DID. 16 | | 8.7 | SUP: 5 | | 2.7 |
| | | | INV: 0 | | 0 |
| ORG: 5 | | 2.7 | PRA: 0 | | 0 |
| AGR: 5 | | 2.7 | INVES. 5 | | 2.7 |
| MAT: 0 | | 0 | | | |
| ESP: 1 | | 0.5 | | | |
| ORGANIZ. 11 | | 6 | PRE 14 | | 7.6 |
| | | | SAT 15 | | 8.1 |
| CGA: 1 | | 0.5 | AUTOPER 29 | | 15.7 |
| COT: 2 | | 1.1 | | | |
| DIS: 9 | | 4.9 | | | |
| CTA: 3 | | 1.6 | | | |
| IMP: 3 | | 1.6 | | | |
| CONTROL 18 | | 9.8 | | | |
| | | | | | |
| INT: 0 | | 0 | | | |
| PTA: 5 | | 2.7 | | | |
| REF: 1 | | 0.5 | | | |
| MOTIV. 6 | | 3.2 | | | |
| | | | | | |
| PAR: 4 | | 2.1 | | | |
| ATA: 3 | | 1.6 | | | |
| APT: 4 | | 2.1 | | | |
| PARTIC. 11 | | 6 | | | |

Volviendo nuevamente al control del aula, debemos comentar que las subcategorías Disciplina y Conductas disruptivas se tornan positivas. No aparece en esta fase ninguna referencia negativa, siendo todas ellas de signo positivo.

La implantación de rutinas organizativas han tenido un efecto muy positivo en el funcionamiento de la clase, y han contribuido a ganar en fluidez y en aprovechamiento del tiempo de práctica.

De entre todas las decisiones destaca la utilización de un lugar fijo para dar la información, en donde los alumnos están en silencio, atendiendo las explicaciones, y donde ellos saben que no abandonarán hasta el inicio de la actividad.

Ana incluso utilizaba este recurso para recuperar el control perdido durante la sesión, desde allí con una nueva explicación retomaba el control del grupo.

En Educación Física, a diferencia del aula cerrada, no existen lugares fijos en el espacio donde el alumno es fácilmente controlable. En estas edades la dispersión organizativa puede ser causa de conflictos, los alumnos necesitan tener referencias espaciales definidas, para regular su comportamiento, no comprendiendo que si están en el patio tengan que atender las explicaciones de un profesor. La distribución fija en la esquina de la pista o del gimnasio, sentados ante el profesor, representa la colocación en los pupitres del aula, siendo para los alumnos más fácil aceptar la necesidad de atender a un explicación.

" He mantenido el sistema de convocarlos en un rincón, porque en el gimnasio no sería posible que me oyera cada grupo en su colchoneta, y ha funcionado muy bien, llegaban rápido, se sentaban y callaban." (D2-2. 133-137)

Al igual que en la fase anterior, y durante todo el curso, una de las preocupaciones más importantes de Ana ha sido la del Clima del aula.

ANALISIS TEMATICOFRECUENCIA SUJETO-4FASE 3

| CATEGORIA | | % | | | |
|-------------|--|------|-------------|--|------|
| AUT: 1 | | 0.4 | CLI: 11 | | 4.4 |
| CED: 2 | | 0.8 | ACP: 20 | | 8 |
| EXD: 0 | | 0 | PER: 1 | | 0.4 |
| EXA: 0 | | 0 | COO: 2 | | 0.8 |
| VAL: 7 | | 2.8 | ATO: 0 | | 0 |
| D.PERS. 10 | | 4 | COM: 6 | | 2.4 |
| | | | CLIMA A. 40 | | 16 |
| PLA: 5 | | 2 | | | |
| OBJ: 5 | | 2 | ALU: 3 | | 1.2 |
| CON: 1 | | 0.4 | APR: 18 | | 7.2 |
| TEM: 1 | | 0.4 | PRO: 2 | | 0.8 |
| PLANIF. 12 | | 4.8 | ALUMNO 23 | | 9.2 |
| | | | | | |
| TAR: 5 | | 2 | EVI: 0 | | 0 |
| ADA: 1 | | 0.4 | EVF: 7 | | 2.8 |
| ETR: 5 | | 2 | CAL: 30 | | 12 |
| IND: 1 | | 0.4 | EVALUAC. 37 | | 14.8 |
| MOD: 1 | | 0.4 | | | |
| TAREA 13 | | 5.2 | COP: 0 | | 0 |
| | | | TUT: 2 | | 0.8 |
| INF: 8 | | 3.2 | CTX: 3 | | 1.2 |
| FED: 9 | | 3.6 | DIR: 0 | | 0 |
| POS: 2 | | 0.8 | CENTRO 5 | | 2 |
| EST: 9 | | 3.6 | | | |
| INT.DID. 28 | | 11.2 | SUP: 7 | | 2.8 |
| | | | INV: 0 | | 0 |
| ORG: 0 | | 0 | PRA: 0 | | 0 |
| AGR: 1 | | 0.4 | INVES. 7 | | 2.8 |
| MAT: 2 | | 0.8 | | | |
| ESP: 0 | | 0 | | | |
| ORGANIZ. 3 | | 1.2 | PRE 13 | | 5.2 |
| | | | SAT 29 | | 11.6 |
| CGA: 0 | | 0 | AUTOPER 42 | | 16.8 |
| COT: 0 | | 0 | | | |
| DIS: 4 | | 1.6 | | | |
| CTA: 4 | | 1.6 | | | |
| IMP: 4 | | 1.6 | | | |
| CONTROL 12 | | 4.8 | | | |
| | | | | | |
| INT: 4 | | 1.6 | | | |
| PTA: 2 | | 0.8 | | | |
| REF: 1 | | 0.4 | | | |
| MOTIV. 7 | | 2.8 | | | |
| | | | | | |
| PAR: 5 | | 2 | | | |
| ATA: 0 | | 0 | | | |
| APT: 5 | | 2 | | | |
| PARTIC. 10 | | 4 | | | |

| | FASE 1 | FASE 2 |
|--------------|--------|--------|
| COOPERACION | 0.6 % | 0.5 % |
| AUTONOMIA | 3. % | 1.5 % |
| COMUNICACION | 2.1 % | 4.1 % |

Veíamos como en la primera etapa, se preocupaba por terminar con la separación de sexos, la discriminación de los marginados, el nivel de dependencia de los alumnos, etc...En este período su interés se centra especialmente en conseguir mejorar la Comunicación entre los alumnos, y especialmente que aumenten las interacciones entre los sexos.

Para ello realizó un estudio sociométrico, en donde comprobó que las elecciones entre miembros del sexo contrario eran muy escasas, lo cual tenía un claro reflejo en los agrupamientos en el aula. Con los datos del sociograma elaboró equipos mixtos, en donde de forma rotatoria, tanto chicos como chicas iban asumiendo el papel de capitán-a.

Ana pudo comprobar que el funcionamiento general mejoró de forma clara, llegando a ser natural la relación entre los dos sexos.

"Los grupos que se han formado para las actividades han variado algo respecto a lo que suele ocurrir. Ha habido varios grupos mixtos que han marchado muy bien, y no se ha dado ningún caso de aislamiento" (D2-2. 302-306)

"El plantear equipos mixtos no ha planteado por ahora problemas; los marginados han quedado integrados en grupos claramente definidos, de forma que no vayan errantes por la clase, o pasen sin más, de un lado a otro" (D2-2.621-628)

Es importante resaltar los logros de Ana en este tema, porque se hace necesario reivindicar que la eficacia de un profesor no debe medirse únicamente en términos de variables cuantitativas (tiempo útil o feedback), o en términos de nivel de aprendizaje del alumno, como tanto han querido resaltar los defensores del paradigma Proceso-producto, sino que mejorar las

ANALISIS TEMATICO

FRECUENCIA SUJETO-4

TOTAL

| CATEGORIA | | % | | | |
|-------------|--|------|--------------|--|------|
| AUT: 5 | | 0.6 | CLI: 27 | | 3.4 |
| CED: 3 | | 0.4 | ACP: 59 | | 7.6 |
| EXD: 1 | | 0.1 | PER: 4 | | 0.5 |
| EXA: 0 | | 0 | COO: 2 | | 0.2 |
| VAL: 12 | | 1.5 | ATO: 6 | | 0.7 |
| D.PERS. 21 | | 2.7 | COM: 16 | | 2 |
| | | | CLIMA A. 114 | | 14.6 |
| PLA: 15 | | 1.9 | | | |
| OBJ: 14 | | 1.8 | ALU: 9 | | 1.1 |
| CON: 4 | | 0.5 | APR: 21 | | 2.7 |
| TEM: 13 | | 1.6 | PRO: 7 | | 0.9 |
| PLANIF. 46 | | 5.9 | ALUMNO 37 | | 4.7 |
| | | | | | |
| TAR: 22 | | 2.8 | EVI: 0 | | 0 |
| ADA: 13 | | 1.6 | EVF: 15 | | 1.9 |
| ETR: 11 | | 1.4 | CAL: 42 | | 5.4 |
| IND: 6 | | 0.7 | EVALUAC. 57 | | 7.3 |
| MOD: 7 | | 0.9 | | | |
| TAREA 59 | | 7.6 | COP: 0 | | 0 |
| | | | TUT: 4 | | 0.5 |
| INF: 32 | | 4.1 | CTX: 13 | | 1.6 |
| FED: 16 | | 2 | DIR: 2 | | 0.2 |
| POS: 5 | | 0.6 | CENTRO 19 | | 2.4 |
| EST: 13 | | 1.6 | | | |
| INT.DID. 66 | | 8.5 | SUP: 12 | | 1.5 |
| | | | INV: 7 | | 0.9 |
| ORG: 19 | | 2.4 | PRA: 1 | | 0.1 |
| AGR: 14 | | 1.8 | INVES. 20 | | 2.5 |
| MAT: 8 | | 1 | | | |
| ESP: 5 | | 0.6 | | | |
| ORGANIZ. 46 | | 5.9 | | | |
| | | | | | |
| CGA: 13 | | 1.6 | PRE 78 | | 10 |
| COT: 6 | | 0.7 | SAT 56 | | 7.2 |
| DIS: 35 | | 4.5 | AUTOPER 134 | | 16.7 |
| CTA: 21 | | 2.7 | | | |
| IMP: 15 | | 1.9 | | | |
| CONTROL 90 | | 11.6 | | | |
| | | | | | |
| INT: 9 | | 1.1 | | | |
| PTA: 13 | | 1.6 | | | |
| REF: 2 | | 0.2 | | | |
| MOTIV. 24 | | 3.1 | | | |
| | | | | | |
| PAR: 28 | | 3.6 | | | |
| ATA: 3 | | 0.4 | | | |
| APT: 13 | | 1.6 | | | |
| PARTIC. 44 | | 5.6 | | | |

ANEXO - 3. ANALISIS TEMATICO

RESUMEN SUJETO-1

CATEGORIAS

FASE 1

| | |
|-----|-----|
| ORG | 6.3 |
| TAR | 6.3 |
| TEM | 5.9 |
| VAL | 5 |
| ACP | 4.3 |

GRANDES CATEGORIAS

| | |
|---------------|------|
| PLANIFICACION | 10.8 |
| TAREA | 10.3 |
| CLIMA A. | 9.8 |
| ORGANIZACION | 8.8 |

FASE 2

| | |
|-----|-----|
| TAR | 6.2 |
| VAL | 4.5 |
| ORG | 4.5 |
| INT | 4.5 |
| ETR | 4.5 |

| | |
|---------------|------|
| TAREA | 15.2 |
| PLANIFICACION | 11.3 |
| ALUMNO | 9 |
| ORGANIZACION | 8.4 |

FASE 3

| | |
|-----|-----|
| CON | 14 |
| ORG | 7.4 |
| FED | 5.8 |
| OBJ | 4.9 |
| PTA | 4.9 |

| | |
|---------------|------|
| PLANIFICACION | 20.6 |
| ORGANIZACION | 9.9 |
| PARTICIPACION | 8.2 |
| CLIMA A. | 7.4 |

TOTAL

| | |
|-----|-----|
| ORG | 6 |
| CON | 5.6 |
| TAR | 5.4 |
| VAL | 4.2 |
| APR | 4.2 |

| | |
|---------------|------|
| PLANIFICACION | 13.3 |
| TAREA | 10.9 |
| ORGANIZACION | 8.9 |

relaciones en el grupo, tanto entre los dos sexos, como ser capaz de integrar a los marginados, es un rasgo de eficacia docente, aunque en este caso dentro de un planteamiento educativo diferente, en donde prima más el proceso que el producto.

En Educación Física esto es posible, en mayor medida, porque es una materia más abierta y vivencial, pero a la vez es una materia con una mayor historia sexista, en donde chicas y chicos se separaban para realizar práctica física, y cuando la realizaban conjuntamente en el mismo grupo, se separaban en los agrupamientos, llegándose a desarrollar dos clases paralelas.

Es importante por ello que Ana se preocupe por romper esta dinámica. Este interés, más propio de profesores expertos, sirve de muestra para constatar, una vez más, que el Conocimiento Práctico de Ana es maduro, profesional y reflexivo, porque admite otras preocupaciones, diferentes a las meramente instruccionales.

La perspectiva profesor en la categoría Clima del aula, representada por la Actitud del docente tiene una valoración alta, lo cual representa un incremento significativo.

| | FASE 1 | FASE 2 |
|------------------|--------|--------|
| CLIMA EN GENERAL | 0 | 1. % |
| ACTITUD DOCENTE | 1.9 % | 3.8 % |
| PERSONALIZACION | 2.8 % | 1.3 % |

El cambio de actitud de Ana hacia las normas de funcionamiento, y por tanto hacia el tipo de interacción planteada con los alumnos, eran normal que apareciera reflejado en este incremento de interés.

El contenido de sus referencias incluye los momentos en donde relata cómo es más estricta con la puntualidad, con la exigencia de traer ropa deportiva, con el control de las conductas disruptivas, cómo va cediendo la responsabilidad en los agrupamientos, o cómo va logrando cierta autonomía de los alumnos en algunos momentos de la clase, etc...

En definitiva, esta categoría incluye la referencia al

ANALISIS TEMATICO

RESUMEN SUJETO-2

CATEGORIAS

FASE 1

| | |
|-----|-----|
| INF | 6.6 |
| CGA | 6 |
| APT | 5.6 |
| PAR | 4 |
| FED | 3.8 |

GRANDES CATEGORIAS

| | |
|---------------|------|
| CONTROL | 14.8 |
| INT. DID. | 12.7 |
| CLIMA A. | 10.5 |
| PARTICIPACION | 10.1 |

FASE 2

| | |
|-----|-----|
| CGA | 7.6 |
| APT | 5.6 |
| FED | 5.3 |
| INT | 4.6 |
| AGR | 4.1 |
| COM | 4.1 |

| | |
|---------------|------|
| CONTROL | 15.6 |
| CLIMA A. | 12.3 |
| MOTIVACION | 9.4 |
| PARTICIPACION | 9.2 |
| INT. DID. | 8.9 |

FASE 3

| | |
|-----|-----|
| FED | 7.3 |
| COM | 6.3 |
| ORG | 5.2 |
| CGA | 4.9 |
| ETR | 4.5 |
| APT | 4.2 |

| | |
|--------------|------|
| CLIMA A. | 13.3 |
| INT. DID. | 10.1 |
| TAREA | 7.7 |
| ORGANIZACION | 7.7 |

TOTAL

| | |
|-----|-----|
| CGA | 6.3 |
| FED | 5.2 |
| APT | 5.2 |
| INF | 4.3 |

| | |
|----------|------|
| CONTROL | 13.2 |
| CLIMA A. | 11.8 |
| INT DID. | 10.8 |

cambio de su estilo docente, siendo lo más significativo, el que en la fase anterior relataba lo que creía que debería hacer y no hacía, y en esta fase refleja lo que hace realmente. Se ha pasado de una declaración de intención de cambiar el estilo docente, a una descripción del cambio del estilo docente, valorando y por ello reforzándose con las mejoras obtenidas. Se ha pasado del "creo que debería cambiar", al "he cambiado...y me funciona, lo cual me da seguridad".

La categoría Planificación no presenta altos niveles de valoración. La Temporalización ha perdido, lógicamente su interés, y los Objetivos y Contenidos siguen estando claros, sin que Ana muestre interés por reformularlos. Los niveles de estas categorías son bajos en todas ellas.

| | FASE 1 | FASE 2 |
|-----------------|--------|--------|
| PLANIFICACION | 0.6 % | 0 |
| OBJETIVOS | 1. % | 0.5 % |
| CONTENIDOS | 1.9 % | 1. % |
| TEMPORALIZACION | 3.8 % | 0.7 % |

Relacionada con la planificación la categoría Tarea, presenta algunos cambios, desaparece la categoría Modificaciones dado que al mejorar el control decrecen los problemas, y se hace menos necesario modificar lo ya planificado. Diríamos que hay más posibilidad de que se acierte en las tareas seleccionadas en la planificación.

Las referencias a las tareas son todavía predominantemente descriptivas. Ana no ha conseguido pasar a la etapa en donde se pueden analizar los ejercicios propuestos, desde el punto de vista de Estructuración, Adecuación, o Individualización, categorías todas ellas poco valoradas.

ANALISIS TEMATICO

RESUMEN SUJETO-3

CATEGORIAS

FASE 1

| | |
|-----|-----|
| CTX | 7.6 |
| ORG | 7.2 |
| ACP | 5.6 |
| ALU | 4.4 |

GRANDES CATEGORIAS

| | |
|--------------|------|
| CLIMA A. | 13.6 |
| ORGANIZACION | 10.8 |
| CENTRO | 8.4 |

FASE 2

| | |
|-----|------|
| ACP | 14.9 |
| COM | 6.4 |
| CON | 6.4 |
| ATO | 4.9 |
| CTX | 4.9 |
| VAL | 4.2 |
| EVF | 4.2 |

| | |
|----------|------|
| CLIMA A. | 28.3 |
| ALUMNO | 8.5 |

FASE 3

| | |
|-----|------|
| ACP | 11.9 |
| ATO | 8.7 |
| IND | 5.4 |
| CED | 4.3 |
| VAL | 4.3 |
| EVF | 4.3 |
| PRO | 4.3 |

| | |
|----------|------|
| CLIMA A. | 22.8 |
| TAREA | 11.9 |
| ALUMNO | 10.8 |

TOTAL

| | |
|-----|-----|
| ACP | 9.5 |
| CTX | 6 |
| ORG | 5 |
| CON | 4.1 |
| ALU | 4.1 |

| | |
|--------------|------|
| CLIMA A. | 19.7 |
| ALUMNO | 7.6 |
| ORGANIZACION | 7.6 |

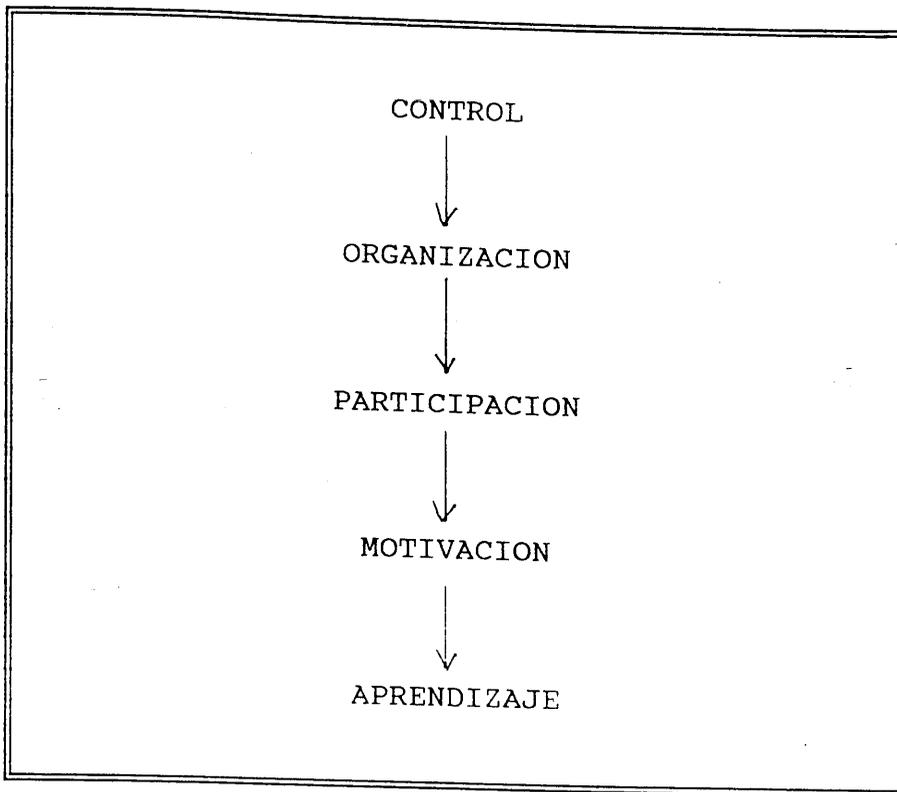
| | FASE 1 | FASE 2 |
|-------------------|--------|--------|
| TAREA EN GENERAL | 1.7 % | 3.8 % |
| ADAPTACION | 0.4 % | 1.3 % |
| ESTRUCTURA | 1.5 % | 1.3 % |
| INDIVIDUALIZACION | 1. % | 0.2 % |
| MODIFICACIONES | 2.3 % | 0.7 % |

Ana hablaba de las tareas, o de los ejercicios únicamente para valorar si eran o no motivantes, o de si facilitaban el control del grupo. Este retraso en el desarrollo de un pensamiento analítico, es comparable con el retraso en la solución de sus problemas. Veremos posteriormente como en la fase tercera la categoría estructura de la tarea será una de las principales.

En cuanto a la Participación, se produce un ligero retroceso, alcanzando un nivel medio la subcategoría Participación en general (3%), pero manteniéndose la satisfacción por lograrla. Esto ha estado unido a una reducción en el número de componentes por grupo. Al tener más control podía realizar más grupos que funcionasen con mayor autonomía, y por tanto la participación individual aumentaba.

"Los grupos más reducidos y bien definidos han favorecido la más fácil organización, mayor participación, y por tanto mayor motivación" (D2-2. 646-649)

Esta relación aquí definida por Ana, es una de las claves de la Educación Física en primaria.



Cuadro 2

El problema de las clases en Primaria se plantea porque los alumnos tienen un nivel de motivación por la actividad física muy elevado, una gran necesidad de movimiento, por lo que se hace difícil canalizar este gran interés, dentro de una estructura organizativa eficaz. Los alumnos no admiten que en la pista, lugar habitual de recreo, sea necesario respetar normas de disciplinarias, con lo que los profesores que no asumen este esquema les resulta imposible avanzar en la escala anteriormente plasmada, fallan en el control, siendo imposible alcanzar los siguientes escalones. El control se constituye en un prerequisite.

Por último, se hace necesario comentar la categoría Alumno, la cual experimenta un notable incremento de interés.

| | FASE 1 | FASE 2 |
|--------------|--------|--------|
| APRENDIZAJES | 1. % | 2.3 % |
| PROPUESTAS | 1.9 % | 2.8 % |

ANALISIS TEMATICO

RESUMEN SUJETO-4

CATEGORIAS

FASE 1

| | |
|-----|-----|
| DIS | 6.4 |
| ACP | 5.8 |
| PAR | 5.5 |
| INF | 4.9 |
| CTA | 4 |
| ORG | 4 |

GRANDES CATEGORIAS

| | |
|---------------|------|
| CONTROL | 17.4 |
| CLIMA A. | 11.9 |
| ORGANIZACION | 9.3 |
| TAREA | 9.3 |
| PLANIFICACION | 8.1 |

FASE 2

| | |
|-----|------|
| ACP | 10.3 |
| CAL | 6 |
| DIS | 4.9 |
| EVF | 4.3 |
| CLI | 4.3 |

| | |
|------------|------|
| CLIMA A. | 17.9 |
| EVALUACION | 10.3 |
| CONTROL | 9.8 |
| INT. DID. | 8.7 |

FASE 3

| | |
|-----|-----|
| CAL | 12 |
| ACP | 8 |
| APR | 7.2 |
| CLI | 4.4 |

| | |
|------------|------|
| CLIMA A. | 16 |
| EVALUACION | 14.8 |
| INT. DID. | 11.2 |
| ALUMNO | 9.2 |

TOTAL

| | |
|-----|-----|
| ACP | 7.6 |
| CAL | 5.4 |
| DIS | 4.5 |
| INF | 4.1 |

| | |
|-----------|------|
| CLIMA A. | 14.6 |
| CONTROL | 11.6 |
| INT. DID. | 8.5 |

El Aprendizaje tiene un valor medio, todavía, pero sirve para preparar el terreno para la siguiente fase, en donde el aprendizaje será uno de los temas principales.

Ya en esta fase la satisfacción por el aprendizaje conseguido, aparece como importante para Ana.

"La mayoría de las tareas realizadas eran bien ejecutadas por todos..., Cada vez que utilizo pelotas me sorprende de su dominio, tanto con la mano como con el pie, tanto en niños como en niñas." (D2-2. 378-383)

El interés por las Propuestas de los alumnos también ha reflejado un incremento, lo cual ligado al interés por la autonomía y la participación del alumno, dan un perfil de Conocimiento Práctico muy interesante, en donde el alumno es algo más que un simple receptor, más bien es un sujeto activo, que se motiva por los aprendizajes significativos, y que participa en la elección de las tareas a realizar.

"Osuna y su grupo han hecho varias propuestas de actividades interesantes, y que han tenido éxito cuando las han realizado todo el grupo" (D2-2. 270-272)

"Varios grupos han dado soluciones personalizadas en aspectos que yo no había especificado, lo que me ha gustado mucho y tratado de reforzar" (D2-2. 298-301)

En cuanto al análisis de la autopercepción de Ana, destacar que predomina una visión positiva, con un diferencial de (+3.3%)

| PERCEPCION | FASE 1 | FASE 2 |
|-------------|---------|---------|
| NEGATIVA | 7.7 % | 6.9 % |
| POSITIVA | 4.3 % | 10.2 % |
| DIFERENCIAL | (-3.4%) | (+3.3%) |

La percepción negativa baja ligeramente, y por el contrario la positiva sube considerablemente, lo cual es más significativo,

ANALISIS TEMATICO

RESUMEN DATOS TOTALES

CATEGORIAS

FASE 1

| | |
|-----|-----|
| ORG | 4.3 |
| INF | 4.1 |
| ACP | 4.1 |
| CGA | 3.9 |

GRANDES CATEGORIAS

| | |
|--------------|------|
| CONTROL | 11.9 |
| CLIMA A. | 11.4 |
| ORGANIZACION | 8.5 |

FASE 2

| | |
|-----|-----|
| ACP | 6.5 |
| CGA | 3.9 |
| APT | 3.9 |
| FED | 3.7 |

| | |
|----------|------|
| CLIMA A. | 14.2 |
| CONTROL | 9.6 |
| TAREA | 8.3 |

FASE 3

| | |
|-----|-----|
| ACP | 5.6 |
| FED | 4.9 |
| CAL | 4.4 |
| APR | 4.4 |
| VAL | 3.8 |
| COM | 3.6 |

| | |
|-----------|------|
| CLIMA A. | 14.4 |
| INT. DID. | 8.6 |
| TAREA | 7 |
| ALUMNO | 7 |

TOTAL

| | |
|-----|-----|
| ACP | 5.2 |
| CGA | 3.6 |
| ORG | 3.5 |
| APT | 3.3 |
| INF | 3.2 |
| FED | 3.1 |

| | |
|-----------|-----|
| CLIMA A. | 13 |
| CONTROL | 9.5 |
| TAREA | 7.7 |
| INT. DID. | 7.5 |

si tenemos en cuenta que sólo al final del período, es cuando Ana comienza a experimentar una clara mejora.

La entrevista permite a Ana expresar su satisfacción por la mejora en su autopercepción.

" Mi percepción está bien, incluso yo he visto a la gente contenta. En esta última fase estoy muy contenta porque no solo he logrado tener más control sino que además he conseguido, meter cosas más complejas. Tal como estaba la cosa al principio dije, - voy a tener que estar siempre encima de ellos-, y últimamente los estoy dejando más libres y funciona muy bien" (E2-3)

Entre las fuentes de satisfacción destacan:

- En primer lugar, y de forma significativa con relación al resto de categorías los éxitos obtenidos en el control del grupo, lo cual le da más seguridad a la profesora, y le permite avanzar hacia otras categorías de mayor interés. Es necesario recordar, que es en la segunda mitad de esta fase cuando la satisfacción por los logros es mayor, apreciándose un cambio cualitativo tras el paso a la acción, con la implantación de las normas disciplinarias.

- En segundo lugar destaca la eficacia de las medidas disciplinarias tomadas, que en muchos casos están asociadas a la implantación de ciertas rutinas organizativas, y al control por el cumplimiento de las mismas.

- Su satisfacción por el aprendizaje.

- las propuestas de los alumnos sobre las tareas a realizar.

- La gran participación de todo el grupo.

- El tiempo útil y al feedback, así como la mejora en la información inicial. La preocupación por las categorías técnicas, se produce tras la mejora en el control del grupo.

ANEXO - 4. AUTOPERCEPCION

FRECUENCIA PREOCUPACIONES

SUJETO-1

| | FASE 1 | FASE 2 | FASE 3 | | FASE 1 | FASE 2 | FASE 3 |
|----------|--------|--------|--------|----------|--------|--------|--------|
| AUT | | | | | | | |
| CED | | | | | | | |
| EXD | 1 | | | CLI | | | |
| EXA | | | | ACP | | | |
| VAL | 3 | 2 | | PER | 2 | | |
| D.PERS. | 4 | 2 | | COO | | | |
| | | | | ATO | | | |
| PLA | | | | COM | | | |
| OBJ | | | | CLIMA A. | 2 | | |
| CON | 1 | | | | | | |
| TEM | 3 | | | | | | |
| PLANIF. | 4 | | | ALU | | 1 | |
| | | | | APR | | | |
| TAR | | | | PRO | | | |
| ADA | | 4 | | ALUMNO | | 1 | |
| ETR | | | | | | | |
| IND | | | | EVI | | | |
| MOD | | | | EVF | | | |
| TAREA | | 4 | | CAL | | | |
| | | | | EVALUAC. | | | |
| INF | | 1 | | | | | |
| FED | | | 1 | COP | | | |
| POS | | | | TUT | | | |
| EST | | | | CTX | | | 1 |
| INT.DID. | | 1 | 1 | DIR | | | |
| | | | | CENTRO | | | 1 |
| ORG | 7 | 4 | 3 | | | | |
| AGR | | | | SUP | | | |
| MAT | | 2 | | INV | 3 | | |
| ESP | | | 1 | PRA | | | |
| ORGANIZ. | 7 | 6 | 4 | INVES. | 3 | | |
| | | | | | | | |
| CGA | 2 | 1 | 1 | | | | |
| COT | | | | | | | |
| DIS | | | | | | | |
| CTA | | | | | | | |
| IMP | | | | | | | |
| CONTROL | 2 | 1 | 1 | | | | |
| | | | | | | | |
| INT | | | | | | | |
| PTA | 1 | 1 | | | | | |
| REF | | | | | | | |
| MOTIV. | 1 | 1 | | | | | |
| | | | | | | | |
| PAR | | | | | | | |
| ATA | 2 | | | | | | |
| APT | | | | | | | |
| PARTIC. | 2 | | | | | | |

- las relaciones sociales en el aula, la cooperación entre los alumnos, y en general el interés por las tareas propuestas.

Entre los motivos de preocupación, destacan:

- Los problemas de control, todavía importantes, por su frecuencia, especialmente en la primera mitad de esta fase

- La preocupación que le representa romper con sus teoría implícitas sobre la Educación, llegando a causarle cierta decepción el descubrir la necesidad de implantar un control de la disciplina.

- La adaptación de las tareas le crea dificultades, especialmente en lo referente al control del riesgo en situaciones peligrosas, donde un mal control del grupo incrementa las posibilidades de lesiones.

- La valoración general de la sesión, que se presenta oscilante al inicio de esta segunda fase, es motivo de cierta decepción ,al comprobar que la mejoría iniciada, se interrumpe al día siguiente, cuando todavía el grupo no ha conseguido asimilar el cambio de rumbo en la actitud docente.

FRECUENCIA PREOCUPACIONES

SUJETO-2

| | FASE 1 | FASE 2 | FASE 3 | | FASE 1 | FASE 2 | FASE 3 |
|----------|--------|--------|--------|----------|--------|--------|--------|
| AUT | 1 | | | CLI | | | |
| CED | | 3 | | ACP | 2 | | |
| EXD | | | | PER | 2 | | |
| EXA | | | | COO | | | |
| VAL | 1 | 3 | | ATO | 1 | 1 | |
| D.PERS. | 2 | 6 | | COM | | 1 | |
| PLA | | | | CLIMA A. | 5 | 2 | |
| OBJ | | | 1 | | | | |
| CON | | | | | | | |
| TEM | 2 | | 1 | ALU | 1 | | |
| PLANIF. | 2 | | 2 | APR | 1 | 1 | 1 |
| TAR | | | | PRO | 1 | 1 | |
| ADA | | 3 | | ALUMNO | 3 | 2 | 1 |
| ETR | 1 | | 2 | EVI | | | |
| IND | | | | EVF | | | |
| MOD | | | | CAL | | | |
| TAREA | 1 | 3 | 2 | EVALUAC. | | | |
| INF | 3 | | 1 | COP | | | |
| FED | 2 | 2 | 3 | TUT | | | 4 |
| POS | | | | CTX | | | |
| EST | | 1 | | DIR | | | |
| INT.DID. | 5 | 3 | 4 | CENTRO | | | 4 |
| ORG | | | 2 | SUP | | | |
| AGR | | | | INV | | | |
| MAT | 1 | | | PRA | | | |
| ESP | 1 | | 2 | INVES. | | | |
| ORGANIZ. | 2 | | 4 | | | | |
| CGA | 8 | 9 | 4 | | | | |
| COT | | | | | | | |
| DIS | | | | | | | |
| CTA | 3 | | | | | | |
| IMP | | | | | | | |
| CONTROL | 11 | 9 | 4 | | | | |
| INT | | | | | | | |
| PTA | 1 | | | | | | |
| REF | | | | | | | |
| MOTIV. | 1 | | | | | | |
| PAR | 2 | | 1 | | | | |
| ATA | | | | | | | |
| APT | 2 | 2 | | | | | |
| PARTIC. | 4 | 2 | 1 | | | | |

FRECUENCIA PREOCUPACIONES

SUJETO-3

| | FASE 1 | FASE 2 | FASE 3 | | FASE 1 | FASE 2 | FASE 3 |
|----------|--------|--------|--------|----------|--------|--------|--------|
| AUT | | | | CLI | | | |
| CED | 2 | | | ACP | 4 | 4 | 4 |
| EXD | 1 | | | PER | | | |
| EXA | | | | COO | | | |
| VAL | 1 | | 2 | ATO | | 1 | |
| D.PERS. | 4 | | 2 | COM | 3 | 1 | |
| PLA | | | | CLIMA A. | 7 | 6 | 4 |
| OBJ | | | | ALU | 1 | 1 | |
| CON | 2 | 4 | | APR | | | |
| TEM | | | | PRO | | 1 | |
| PLANIF. | 2 | 4 | | ALUMNO | 1 | 2 | |
| TAR | | | 1 | EVI | 1 | | |
| ADA | | | | EVF | 1 | | |
| ETR | | | | CAL | 1 | | |
| IND | | | | EVALUAC. | 3 | | |
| MOD | | | | COP | | | |
| TAREA | | | 1 | TUT | 1 | | |
| INF | | | | CTX | 3 | | |
| FED | | | | DIR | 1 | | |
| POS | | | | CENTRO | 5 | | |
| EST | | | | SUP | | | |
| INT.DID. | | | | INV | | | |
| ORG | 1 | | | PRA | | | |
| AGR | | | | INVES. | | | |
| MAT | | | | | | | |
| ESP | 1 | | | | | | |
| ORGANIZ. | 2 | | | | | | |
| CGA | 3 | | | | | | |
| COT | | | | | | | |
| DIS | | 2 | | | | | |
| CTA | | | | | | | |
| IMP | | | | | | | |
| CONTROL | 3 | 2 | | | | | |
| INT | 1 | | | | | | |
| PTA | 1 | | | | | | |
| REF | | | | | | | |
| MOTIV. | 2 | | | | | | |
| PAR | 1 | | | | | | |
| ATA | | | | | | | |
| APT | | | | | | | |
| PARTIC. | 1 | | | | | | |

4-2 ANALISIS DE LA CONDUCTA DOCENTE

Analizando la conducta en el aula a través de la observación, llegamos a conclusiones muy similares a las ya comentadas.

Se aprecian dos etapas. Una primera de cierta inestabilidad, donde un día todo iba muy bien y al siguiente no tanto, y luego una clase intermedia.

La segunda etapa de total estabilidad va a dejar paso a la fase tercera, en donde Ana va a poder disfrutar de un estado óptimo, tanto en su autopercepción docente, como en su conducta en el aula.

La variable Feedback total se eleva de forma notoria, tras la primera sesión de supervisión, quizá por el refuerzo que suponen los datos, oscilando posteriormente, pero ya dentro de un nivel bastante aceptable. A continuación de la sesión séptima todos los registros se situarán por encima del criterio.

El Feedback correcto sigue un desarrollo similar, a excepción de la bajada experimentada en la especificidad de las correcciones, cuando comienzan las clases de juegos. Nuevamente en las últimas sesiones se vuelve a superar el criterio marcado.

La variable Tiempo útil es mucho más representativa de la distinción de dos etapas en esta segunda fase.

Las cuatro primeras observaciones son muy inestables, oscilando desde valores de (42%), dato de bajo nivel, hasta (68%) en donde se supera ampliamente el criterio.

Destacable es el hecho de que esta variable nunca tuvo niveles muy malos, y tan solo se producen pequeñas mejorías, pero sí es significativo que la sesión novena marque la tendencia hacia la superación del criterio en todas las sesiones posteriores de esta segunda fase, y por supuesto de la tercera fase, en donde todos los datos son excelentes.

Como decíamos en momentos anteriores, la mejoría de Ana tardó en llegar, pero cuando se manifiesta, lo hace por encima de cualquier otro compañero.

FRECUENCIA PREOCUPACIONES

SUJETO-4

| | FASE 1 | FASE 2 | FASE 3 | | FASE 1 | FASE 2 | FASE 3 |
|----------|--------|--------|--------|----------|--------|--------|--------|
| AUT | 2 | | | | | | |
| CED | | | | CLI | 1 | | |
| EXD | | | | ACP | 4 | 6 | 4 |
| EXA | | | | PER | | | |
| VAL | 2 | | | COO | | | |
| D.PERS. | 4 | | | ATO | 1 | | |
| | | | | COM | | | |
| PLA | 2 | 1 | 1 | CLIMA A. | 6 | 6 | 4 |
| OBJ | | | | | | | |
| CON | | | | ALU | 1 | | |
| TEM | 9 | | | APR | | | |
| PLANIF. | 11 | 1 | 1 | PRO | | | |
| | | | | ALUMNO | 1 | | |
| TAR | 1 | | | | | | |
| ADA | 2 | | | EVI | | | |
| ETR | | | 1 | EVF | | | |
| IND | | 1 | 1 | CAL | | | 1 |
| MOD | | | | EVALUAC. | | | 1 |
| TAREA | 3 | 1 | 2 | | | | |
| | | | | COP | | | |
| INF | 4 | | 2 | TUT | | | |
| FED | | | | CTX | 1 | | 1 |
| POS | | | | DIR | | | |
| EST | | | 1 | CENTRO | 1 | | 1 |
| INT.DID. | 4 | | 3 | | | | |
| | | | | SUP | | | |
| ORG | | | | INV | 3 | | |
| AGR | 2 | | | PRA | | | |
| MAT | 3 | | 1 | INVES. | 3 | | |
| ESP | 2 | | | | | | |
| ORGANIZ. | 7 | | 1 | | | | |
| | | | | | | | |
| CGA | 3 | | | | | | |
| COT | 1 | 1 | | | | | |
| DIS | 4 | | | | | | |
| CTA | | 1 | | | | | |
| IMP | | | | | | | |
| CONTROL | 8 | 2 | | | | | |
| | | | | | | | |
| INT | 1 | | | | | | |
| PTA | 1 | 3 | | | | | |
| REF | | | | | | | |
| MOTIV. | 2 | 3 | | | | | |
| | | | | | | | |
| PAR | 1 | 1 | | | | | |
| ATA | | | | | | | |
| APT | | | | | | | |
| PARTIC. | 1 | 1 | | | | | |

4-3 RESUMEN FASE 2

En el resumen final de esta fase destacan varios hechos positivos:

- . La superación del problema del control, lo cual ha incidido positivamente en las demás categorías estudiadas.

- . La ganancia en seguridad a la cual Ana ha llegado, al comprobar la eficacia de las decisiones disciplinarias tomadas.

- . La adquisición de un Conocimiento Práctico más realista y más eficaz, y sobre todo más reflexivo.

- . El interés por las variables alumno, en el clima social del aula, como son la autonomía y la comunicación.

- . La mejora de la conducta docente, incorporándose estas variables como instrumentos de valoración global de las sesiones.

Entre los temas, todavía pendientes, en el aspecto negativo destacaríamos:

- La inestabilidad del control del grupo en la primera etapa de este período.

- La ausencia de interés por el aprendizaje de los alumnos.

- La ausencia de interés por el análisis de la estructura de las tareas.

- La ausencia de interés por la individualización de la enseñanza.

5) ANÁLISIS DE LA TERCERA FASE DEL PROGRAMA

5-1 ANÁLISIS DEL PENSAMIENTO DOCENTE

El análisis de esta fase está marcado por la evolución definitiva de Ana, tanto en la mejora de su conducta docente, como en la mejora en su autopercepción.

Ha sido necesario un mayor número de sesiones de supervisión para que consiguiera superar sus problemas. Por tanto en el análisis de esta fase se culminan todos los logros ya iniciados en la etapa anterior, con lo cual no puede decirse que la mejora sea debida únicamente a la labor del compañero, sino que la labor del supervisor ha culminado en esta etapa (efecto acumulativo), consiguiéndose mantener los niveles alcanzados en la parte final de la fase 2.

La superación de los problemas de control, le ha permitido durante este tiempo dedicarse a plantear una enseñanza como a ella le hubiera gustado desde un principio. La liberación del control le ha dejado tiempo para corregir individualmente a los alumnos, darles la posibilidad de trabajar con mayor autonomía, permitirles participar más activamente en la enseñanza, preocuparse por la estructura de la tarea, en definitiva sentirse más relajada en la clase y disfrutar más con la enseñanza.

El contenido temático en esta ocasión ya no sitúa al control, en el primer lugar, sube a este primer puesto de honor el Feedback

| | FASE 1 | FASE 2 | FASE 3 |
|----------|--------|--------|--------|
| FEEDBACK | 3.8 % | 5.3 % | 7.3 % |

Siguiendo en la línea de gran exigencia personal, Ana se muestra parcialmente satisfecha por este tema. Percibe éxito en el feedback, cuando este es numeroso, individual y específico.

FRECUENCIA PREOCUPACIONES

TOTAL

| | FASE 1 | FASE 2 | FASE 3 | | FASE 1 | FASE 2 | FASE 3 |
|----------|--------|--------|--------|----------|--------|--------|--------|
| AUT | 3 | | | CLI | 1 | | |
| CED | 2 | 3 | | ACP | 10 | 10 | 8 |
| EXD | 2 | | | PER | 4 | | |
| EXA | | | | COO | | | |
| VAL | 7 | 5 | 2 | ATO | 2 | 2 | |
| D.PERS. | 14 | 8 | 2 | COM | 3 | 2 | |
| PLA | 2 | 1 | 1 | CLIMA A. | 20 | 14 | 8 |
| OBJ | | | 1 | | | | |
| CON | 3 | 4 | | ALU | 3 | 2 | |
| TEM | 14 | | | APR | 1 | 1 | 1 |
| PLANIF. | 19 | 5 | 3 | PRO | 1 | 2 | |
| TAR | 1 | | 1 | ALUMNO | 5 | 5 | 1 |
| ADA | 2 | 7 | | EVI | 1 | | |
| ETR | 1 | | 3 | EVF | 1 | | |
| IND | | 1 | 1 | CAL | 1 | | 1 |
| MOD | | | | EVALUAC. | 3 | | 1 |
| TAREA | 4 | 8 | 5 | COP | | | |
| INF | 7 | 1 | 3 | TUT | 1 | | 4 |
| FED | 2 | 2 | 4 | CTX | 4 | | 2 |
| POS | | 1 | | DIR | 1 | | |
| EST | | | 1 | CENTRO | 6 | | 6 |
| INT.DID. | 9 | 4 | 8 | SUP | | | |
| ORG | 8 | 4 | 5 | INV | 6 | | |
| AGR | 2 | | | PRA | | | |
| MAT | 4 | 2 | | INVES. | 6 | | |
| ESP | 4 | | 4 | | | | |
| ORGANIZ. | 18 | 6 | 9 | | | | |
| CGA | 16 | 10 | 5 | | | | |
| COT | 1 | 1 | | | | | |
| DIS | 4 | 2 | | | | | |
| CTA | 3 | 1 | | | | | |
| IMP | | | | | | | |
| CONTROL | 24 | 14 | 5 | | | | |
| INT | 2 | | | | | | |
| PTA | 4 | 4 | | | | | |
| REF | | | | | | | |
| MOTIV. | 6 | 4 | | | | | |
| PAR | 4 | 1 | 1 | | | | |
| ATA | 2 | | | | | | |
| APT | 2 | 2 | | | | | |
| PARTIC. | 8 | 3 | 1 | | | | |

" Los feedback, al estar todos tan centrados en las actividades, han sido muy numerosos y muy específicos. La especificidad se ha debido al tipo de tarea, muy técnica, por lo que había puntos claros que matizar en las ejecuciones, mediante feedback" (D2-3. 436-441)

" Gracias a la sesión motivante y controlada, los feedbacks han podido ser muy numerosos y bastante específicos. Es una gran ventaja saber el nombre de la mayoría, porque resulta muy útil para dar feedbacks individualizados" (D2-3. 538-543)

También se siente preocupada, cuando el contexto en el que se trabaja en Educación Física no permite que este tema sea posible realizarlo, con eficacia.

"De todas formas, nunca acabo del todo satisfecha con el feedback, son tantos que me parece demasiado aislada y esporádica la información que recibe cada uno sobre sus propias ejecuciones" (D2-3. 109-113)

La reflexión de Ana tira por tierra todas las investigaciones realizadas en Aprendizaje Motor sobre la frecuencia y el tipo de feedback, más aconsejado para el correcto aprendizaje.

La realidad es que en Educación Física es tan alto el número de alumnos y tan bajo el número de horas, que reflexiones como la de Ana nos debe hacer pensar que en relación al feedback, lo único posible que un profesor puede hacer es, una vez liberado del control, ayudar a los alumnos más necesitados, reforzando globalmente a los demás, a la vez que fomentar el feedback interno.

La segunda categoría de interés es en este caso la Comunicación entre los alumnos.(6.3%)

La frecuencia con la cual esta categoría es percibida satisfactoriamente por Ana es muy alta. Ha conseguido éxito en la mejora del clima de relaciones afectivas, y lo ha logrado en los siguientes casos:

- mejora de las relaciones entre sexos.

" En cuanto a las interacciones del grupo estoy también satisfecha, los equipos mixtos ayudan a romper la fuerte dinámica

FRECUENCIA PREOCUPACIONES

TOTAL GRANDES CATEGORIAS

| | FASE 1 | | FASE 2 | | FASE 3 | |
|----------------|--------|----|--------|----|--------|-----|
| | | % | | % | | % |
| D. PERSONAL | 14 | 48 | 8 | 38 | 2 | 10 |
| PLANIFICACION | 19 | 76 | 5 | 71 | 3 | 75 |
| TAREA | 4 | 50 | 8 | 80 | 5 | 83 |
| INT. DIDACTICA | 9 | 90 | 4 | 40 | 8 | 42 |
| ORGANIZACION | 18 | 72 | 6 | 46 | 9 | 90 |
| CONTROL | 24 | 71 | 14 | 47 | 5 | 38 |
| MOTIVACION | 6 | 40 | 4 | 44 | 0 | 0 |
| PARTICIPACION | 8 | 42 | 3 | 19 | 1 | 8 |
| CLIMA AULA | 20 | 71 | 14 | 54 | 8 | 29 |
| ALUMNO | 5 | 62 | 5 | 25 | 1 | 9 |
| EVALUACION | 3 | 75 | 0 | 0 | 1 | 100 |
| CENTRO | 6 | 75 | 0 | - | 6 | 100 |
| INVESTIGACION | 6 | 86 | 0 | - | 0 | - |

de segregación sexual a que tiende esta clase" (D2-3. 119-123)

- mejora de la integración de los marginados.

" Los marginados quedan integrados cada uno con su grupo y no vagan aislados por la clase." (D2-3. 123-125)

- mejora de la dinámica con los alumnos conflictivos.

"Los alborotadores se implican en las actividades y la clase ha dejado de ser una queja continua contra las conductas disruptivas de unos pocos. Realmente creo que la formación de equipos a partir del sociograma ha sido un acierto" (D2-3. 125-130)

- mejora del trabajo en equipo.

" Empieza a comprenderse mejor el concepto de equipo y cada vez son más raras las conductas individualistas" (D2-3. 194-196)

El balance final del curso en relación a las relaciones sociales dentro del grupo fue el siguiente:

" La interacción del grupo es muy buena, en las primeras sesiones, en una primera ojeada, se podía identificar a los marginados, se percibía una separación rotunda de sexos, las conductas eran más individualistas...casos así se dan ahora de manera aislada." (D2-3. 584-589)

Ana puede sentirse satisfecha porque consiguió un éxito rotundo en este tema.

La siguiente categoría de interés es la Organización, destacando especialmente la subcategoría Organización en general (5.2%) Sorprende la aparición en la fase final de esta categoría, dado que es un tema que supuestamente es más propio de los inicios.

Pero se puede entender si comentamos que la organización para Ana va a estar ligada al nivel de autonomía de sus alumnos. Puesto que ha conseguido un buen control del grupo, puede realizar

ANEXO - 5. AUTOPERCEPCION

FRECUENCIA SATISFACCIONES

SUJETO-1

| | FASE 1 | FASE 2 | FASE 3 | | FASE 1 | FASE 2 | FASE 3 |
|----------|--------|--------|--------|----------|--------|--------|--------|
| AUT | | | 1 | | | | |
| CED | | | | | | | |
| EXD | | | | CLI | | | |
| EXA | | | | ACP | 1 | | 1 |
| VAL | 6 | 6 | 2 | PER | | | |
| D.PERS. | 6 | 6 | 3 | COO | | | |
| | | | | ATO | | | |
| PLA | | | | COM | 1 | | |
| OBJ | 2 | 2 | | CLIMA A. | 2 | | 1 |
| CON | | | | | | | |
| TEM | 3 | | | ALU | | | |
| PLANIF. | 5 | 2 | | APR | 1 | 7 | 1 |
| | | | | PRO | | | 2 |
| TAR | | | | ALUMNO | 1 | 7 | 3 |
| ADA | | | | | | | |
| ETR | | 1 | | EVI | | | |
| IND | | | | EVF | | | |
| MOD | | | | CAL | | | |
| TAREA | | 1 | | EVALUAC. | | | |
| | | | | | | | |
| INF | | | | COP | | | |
| FED | | | 2 | TUT | | | |
| POS | | | | CTX | | | |
| EST | | | | DIR | | | |
| INT.DID. | | | 2 | CENTRO | | | |
| | | | | | | | |
| ORG | 3 | 1 | | SUP | | | |
| AGR | | | | INV | | | |
| MAT | | | | PRA | | | |
| ESP | | | | INVES. | | | |
| ORGANIZ. | 3 | 1 | | | | | |
| | | | | | | | |
| CGA | 1 | | | | | | |
| COT | | | | | | | |
| DIS | | | | | | | |
| CTA | | | | | | | |
| IMP | | | | | | | |
| CONTROL | 1 | | | | | | |
| | | | | | | | |
| INT | 3 | 2 | | | | | |
| PTA | | 1 | 2 | | | | |
| REF | | | | | | | |
| MOTIV. | 3 | 3 | 2 | | | | |
| | | | | | | | |
| PAR | 1 | 2 | 2 | | | | |
| ATA | | | | | | | |
| APT | | 2 | | | | | |
| PARTIC. | 1 | 4 | 2 | | | | |

FRECUENCIA SATISFACCIONES

SUJETO-2

| | FASE 1 | FASE 2 | FASE 3 | | FASE 1 | FASE 2 | FASE 3 |
|----------|--------|--------|--------|----------|--------|--------|--------|
| AUT | | | | CLI | | | |
| CED | | | | ACP | 2 | 1 | 1 |
| EXD | | | | PER | | | |
| EXA | | | | COO | | 1 | |
| VAL | 1 | 1 | 9 | ATO | 2 | | 1 |
| D.PERS. | 1 | 1 | 9 | COM | | 2 | 8 |
| | | | | CLIMA A. | 4 | 4 | 10 |
| PLA | | | | | | | |
| OBJ | | | | ALU | | | |
| CON | | | | APR | 1 | 3 | 4 |
| TEM | | | | PRO | | 2 | |
| PLANIF. | | | | ALUMNO | 1 | 5 | 4 |
| | | | | | | | |
| TAR | | | 1 | EVI | 1 | | |
| ADA | | | | EVF | | | |
| ETR | | | | CAL | | | |
| IND | | | | EVALUAC. | 1 | | |
| MOD | | | | | | | |
| TAREA | | | 1 | COP | | | |
| | | | | TUT | | | |
| INF | 1 | 2 | | CTX | 1 | | |
| FED | | 2 | 2 | DIR | | | |
| POS | | | | CENTRO | 1 | | |
| EST | | | | | | | |
| INT.DID. | 1 | 4 | 2 | SUP | | | |
| | | | | INV | | | |
| ORG | 1 | | 1 | PRA | | | |
| AGR | | 3 | | INVES. | | | |
| MAT | | | | | | | |
| ESP | | 1 | | | | | |
| ORGANIZ. | 1 | 4 | 1 | | | | |
| | | | | | | | |
| CGA | 3 | 8 | 6 | | | | |
| COT | | | | | | | |
| DIS | 1 | 6 | 1 | | | | |
| CTA | | | | | | | |
| IMP | | | | | | | |
| CONTROL | 4 | 14 | 7 | | | | |
| | | | | | | | |
| INT | | 2 | 1 | | | | |
| PTA | 2 | | 1 | | | | |
| REF | | | | | | | |
| MOTIV. | 2 | 2 | 2 | | | | |
| | | | | | | | |
| PAR | 3 | 2 | 1 | | | | |
| ATA | | | | | | | |
| APT | 1 | 4 | 3 | | | | |
| PARTIC. | 4 | 6 | 4 | | | | |

actividades más emancipatorias, que requieren de un sistema organizativo más autónomo, y es aquí donde insiste en este período.

El balance final de Ana en el aspecto organizativo queda reflejado en las palabras del diario de esta tercera fase.

"Pude darme cuenta de que tiene que ser todo un proceso progresivo el de la autonomía y la complejidad organizativa. Desde primero de carrera se no está diciendo que es muy importante la progresividad. Según esto lo que he hecho ha sido comenzar con situaciones de una gran dependencia y organización muy baja (parejas totalmente condicionadas por las instrucciones del profesor), y una vez que iban siendo asimiladas, ir incrementando de forma muy lenta y progresiva su complejidad y nivel de autonomía."(D2-3. 75-91)

En esta fase siguen sin ser conflictivos ni la distribución del Material, ni la utilización del Espacio, ni incluso los Agrupamientos, en donde las mejoras constatadas en las relaciones sociales han facilitado que todo sea más eficaz, y se pierda menos tiempo en la realización de los grupos.

En un digno cuarto lugar se ha situado el Control - Gestión del aula

| | FASE 1 | FASE 2 | FASE 3 |
|---------------------|--------|--------|--------|
| CONTROL EN GENERAL | 6. % | 7.6 % | 4.9 % |
| DISCIPLINA | 3.2 % | 3.5 % | 1.4 % |
| CONDUCTA DISRUPTIVA | 2.5 % | 3.5 % | 1. % |

La diferencia es considerable con relación a las otras fases. La consideración de este tema ha pasado a ser predominantemente positiva. El carácter variable de la enseñanza le ha llevado a Ana a percibir en algún caso cierto temor por una hipotética vuelta atrás. La experiencia vivida en la primera fase le hace sentirse recelosa con este tema, y todas sus percepciones negativas se centran más que en fracasos o errores, en los temores que ella siente que pueden hacerla volver a la

desagradable situación vivida anteriormente.

"Creo que más que a los alumnos, me ha influido a mí, que me ha puesto algo más nerviosa y preocupada porque pudiera surgir algo de descontrol, pero no ha ocurrido nada." (D2-3. 303-307)

"Ya he comprobado por propia experiencia que si trato de avanzar un poco más rápido, sin que algún aspecto esté totalmente asimilado, se produce un fuerte retroceso, sobre todo en cuanto al control y organización." (D2-3. 35-39)

Esta amenaza continua que pesa sobre el pensamiento de Ana se fue desvaneciendo cuando los logros empezaron a ser abundantes.

"Los problemas de control han dejado de ser el centro de mis preocupaciones respecto a las prácticas. No quiero bajar la guardia, pero realmente ya me veo muy liberada de ellos en cada sesión, tanto los niños como yo, creo que hemos llegado a un punto en que tenemos más o menos claro nuestras funciones y papel en clase. Esto no es tan malo como creía al principio." (D2-3. 238-246)

Los problemas de Disciplina han bajado ostensiblemente, Igualmente ocurre con las Conductas disruptivas.

Por fin, y entre las categorías destacadas, aparece la Estructura de la tarea (4.5%).

La Tarea, en sus diferentes versiones de adaptación, individualización, estructuración, ha estado abandonada, dado el predominio del control.

| | FASE 1 | FASE 2 | FASE 3 |
|-------------------|--------|--------|--------|
| TAREA EN GENERAL | 1.7 % | 3.8 % | 1.4 % |
| ADAPTACION | 0.4 % | 1.3 % | 0.7 % |
| ESTRUCTURACION | 1.5 % | 1.3 % | 4.5 % |
| INDIVIDUALIZACION | 1. % | 0.2 % | 0.7 % |
| MODIFICACIONES | 2.3 % | 0.7 % | 0.3 % |

FRECUENCIA SATISFACCIONES

SUJETO-3

| | FASE 1 | FASE 2 | FASE 3 | | FASE 1 | FASE 2 | FASE 3 |
|----------|--------|--------|--------|----------|--------|--------|--------|
| AUT | | | | CLI | 1 | | |
| CED | | | | ACP | | 2 | 1 |
| EXD | | | | PER | | | |
| EXA | | | | COO | | | |
| AUV | 7 | 4 | 1 | ATO | 1 | | 1 |
| D.PERS. | 7 | 4 | 1 | COM | | 1 | |
| | | | | CLIMA A. | 2 | 3 | 2 |
| PLA | | | | | | | |
| OBJ | | | | ALU | 1 | | 1 |
| CON | | | | APR | | 1 | |
| TEM | | | | PRO | | 1 | |
| PLANIF. | | | | ALUMNO | 1 | 2 | 1 |
| | | | | | | | |
| TAR | 1 | | | EVI | | | |
| ADA | | | | EVF | | | |
| ETR | | | | CAL | | | |
| IND | | | | EVALUAC. | | | |
| MOD | 1 | | | | | | |
| TAREA | 2 | | | COP | | | |
| | | | | TUT | | | |
| INF | | | | CTX | 1 | | |
| FED | | | | DIR | | | |
| POS | | | | CENTRO | 1 | | |
| EST | | | | | | | |
| INT.DID. | | | | SUP | | | |
| | | | | INV | | | |
| ORG | 2 | 1 | | PRA | 1 | | |
| AGR | | | | INVES. | 1 | | |
| MAT | | | | | | | |
| ESP | | | | | | | |
| ORGANIZ. | 2 | 1 | | | | | |
| | | | | | | | |
| CGA | 1 | | 1 | | | | |
| COT | | | | | | | |
| DIS | | | | | | | |
| CTA | | | | | | | |
| IMP | | | | | | | |
| CONTROL | 1 | | 1 | | | | |
| | | | | | | | |
| INT | 3 | | | | | | |
| PTA | 1 | | | | | | |
| REF | | | | | | | |
| MOTIV. | 4 | | | | | | |
| | | | | | | | |
| PAR | 2 | 2 | | | | | |
| ATA | | | | | | | |
| APT | 1 | | | | | | |
| PARTIC. | 3 | 2 | | | | | |

Una vez superado el problema, Ana se interesa por el análisis de las tareas, con lo que revisa continuamente las características de los ejercicios y situaciones pedagógicas, especialmente en el contenido Juegos Predeportivos, donde la existencia tanto de elementos perceptivos, decisionales como de ejecución, ligados al desarrollo de la táctica individual, requiere de un cuidadoso análisis de la estructura interna de las situaciones pedagógicas propuestas.

" El feedback ha sido sobre todo acerca de la posibilidad de fintar tanto por parte del atacante con balón, como para desmarcarse, y acerca del pase táctico, más que sobre la técnica. Me interesa más que aprendan y se centren sobre todo en aspectos tácticos que le servirán prácticamente en todos los deportes, que no que se preocupen demasiado de ejecutar técnicas concretas de un modo cerrado." (D2-3. 40-48)

El interés por las categorías referidas al análisis de la tarea, responden a un tipo de profesor verdaderamente profesional, pues la capacidad para realizar este análisis, es la que marca la diferencia entre un técnico especialista en Educación Física y otros profesores. La estructura interna de los deportes es realmente compleja, y es necesario conocer profundamente el deporte para comprenderla.

La excelente formación académica de Ana nos garantizaba que esta capacidad de análisis tenía que aflorar en algún momento, y así ha sido cuando ha podido liberarse del control.

El Aprovechamiento del tiempo útil de práctica sigue siendo una preocupación destacada.

La estabilidad de su conducta docente en esta categoría permite realizar continuas valoraciones positivas, buscando que el tiempo útil sea una de las premisas clave.

La solución de los problemas de control ha dado paso, por fin, a la realización de clases muy participativas, en donde el tiempo de práctica es muy alto, donde el nivel de participación individual es muy bueno, y en donde el tiempo dedicado a la organización es únicamente el imprescindible.

En esta fase ninguna sesión está por debajo de un (75%) de tiempo de práctica, lo cual es realmente muy difícil de

FRECUENCIA SATISFACCIONES

SUJETO-4

| | FASE 1 | FASE 2 | FASE 3 | | FASE 1 | FASE 2 | FASE 3 |
|----------|--------|--------|--------|----------|--------|--------|--------|
| AUT | | | | CLI | | 2 | 4 |
| CED | | | 1 | ACP | | 3 | 1 |
| EXD | | | | PER | | | 1 |
| EXA | | | | COO | | | |
| VAL | 1 | 2 | 4 | ATO | | | |
| D.PERS. | 1 | 2 | 5 | COM | | | 1 |
| PLA | | | | CLIMA A. | | 5 | 7 |
| OBJ | | | | ALU | | | |
| CON | | | | APR | | 1 | 3 |
| TEM | 1 | | 1 | PRO | | | |
| PLANIF. | 1 | | 1 | ALUMNO | | 1 | 3 |
| TAR | | | | EVI | | | |
| ADA | | | | EVF | | | |
| ETR | 1 | | | CAL | | | |
| IND | | 1 | | EVALUAC. | | | |
| MOD | 1 | | | COP | | | |
| TAREA | 2 | 1 | | TUT | | | |
| INF | | | | CTX | | | |
| FED | | 2 | 5 | DIR | | | |
| POS | | | | CENTRO | | | |
| EST | | | 2 | SUP | | | |
| INT.DID. | | 2 | 7 | INV | | | |
| ORG | 1 | 1 | | PRA | | | |
| AGR | | | | INVES. | | | |
| MAT | | | | | | | |
| ESP | | | | | | | |
| ORGANIZ. | 1 | 1 | | | | | |
| CGA | 3 | | | | | | |
| COT | | | | | | | |
| DIS | 1 | 2 | | | | | |
| CTA | | | | | | | |
| IMP | | | | | | | |
| CONTROL | 4 | 2 | | | | | |
| INT | | | | | | | |
| PTA | | | | | | | |
| REF | | | | | | | |
| MOTIV. | | | | | | | |
| PAR | 3 | | 2 | | | | |
| ATA | | | | | | | |
| APT | | 1 | 4 | | | | |
| PARTIC. | 3 | 1 | 6 | | | | |

conseguir, por la cantidad de contingencias que surgen durante las sesiones. Pero el nivel de autonomía y colaboración de los alumnos permiten aprovechar el tiempo al máximo.

" Ha ocurrido lo que ya viene siendo habitual: la buena comprensión de las actividades, unida a la motivación que supone la pelota, da como resultado un tiempo útil muy alto" (D2-3. 10-13)

La Planificación sigue siendo una categoría poco importante para Ana, ella sigue centrándose en las decisiones interactivas, con lo cual las referencias a la planificación, en sus diferentes apartados no son abundantes, Temporalización, Objetivos, Contenidos.

Sus intenciones educativas son muy evidentes al finalizar sus prácticas. Estos objetivos se podrían conectar fácilmente con los sugeridos en los Diseños Curriculares de la Reforma.

"Mi objetivo es que realmente sepan valorar si les gusta o no les gusta la realización de práctica físico-deportiva, y elijan hacerlo, y si eligen hacerlo, que sepan lo que tienen, y las posibilidades, eso es lo principal" (E2-4)

En cuanto a los contenidos tampoco tiene problemas, conoce y acepta los incluidos en el Diseño curricular para primaria, y son los que ha estado realizando durante este curso. El hecho de que no aparezcan referencias en el diario es debido a que no representa problema para ella, son decisiones ya tomadas.

La categoría Motivación ha bajado ligeramente, posiblemente debido a que siendo siempre muy alta, en esta fase ha preferido centrarse en elementos más complejos. Pese a la ligera bajada, todavía constituye fuente de satisfacción, tanto en cuanto al interés de los alumnos por participar, como al interés del docente por hacer más motivante el planteamiento de las tareas.

El incremento de la motivación, unido al aumento del nivel de autonomía de los alumnos dan lugar a que las interacciones entre ellos se centren en el contenido de la actividad. Están muy interesados en este contenido, y sobre todo ilusionados por las mejoras que observan, ellos mismos en su conducta motriz.

FRECUENCIA SATISFACCIONES

TOTAL

| | FASE 1 | FASE 2 | FASE 3 | | FASE 1 | FASE 2 | FASE 3 |
|----------|--------|--------|--------|----------|--------|--------|--------|
| AUT | | | 1 | | | | |
| CED | | | | CLI | 1 | 2 | 4 |
| EXD | | | 1 | ACP | 3 | 6 | 4 |
| | | | | PER | | | 1 |
| EXA | | | | COO | | 1 | |
| VAL | 15 | 13 | 16 | ATO | 3 | | 2 |
| D.PERS. | 15 | 13 | 18 | COM | 1 | 3 | 9 |
| | | | | CLIMA A. | 8 | 12 | 20 |
| PLA | | | | | | | |
| OBJ | 2 | 2 | | ALU | 1 | | 1 |
| CON | | | | APR | 2 | 12 | 7 |
| TEM | 4 | | 1 | PRO | | 3 | 2 |
| PLANIF. | 6 | 2 | 1 | ALUMNO | 3 | 15 | 10 |
| | | | | | | | |
| TAR | 1 | | 1 | EVI | 1 | | |
| ADA | | | | EVF | | | |
| ETR | 1 | 1 | | CAL | | | |
| IND | | 1 | | EVALUAC. | 1 | | |
| MOD | 2 | | | | | | |
| TAREA | 4 | 2 | 1 | COP | | | |
| | | | | TUT | | | |
| INF | 1 | 2 | | CTX | 2 | | |
| FED | | 4 | 9 | DIR | | | |
| POS | | | | CENTRO | 2 | | |
| EST | | | 2 | | | | |
| INT.DID. | 1 | 6 | 11 | SUP | | | |
| | | | | INV | | | |
| ORG | 7 | 3 | 1 | PRA | 1 | | |
| AGR | | 3 | | INVES. | 1 | | |
| MAT | | | | | | | |
| ESP | | 1 | | | | | |
| ORGANIZ. | 7 | 7 | 1 | | | | |
| | | | | | | | |
| CGA | 8 | 8 | 7 | | | | |
| COT | | | | | | | |
| DIS | 2 | 8 | 1 | | | | |
| CTA | | | | | | | |
| IMP | | | | | | | |
| CONTROL | 10 | 16 | 8 | | | | |
| | | | | | | | |
| INT | 6 | 4 | 1 | | | | |
| PTA | 3 | 1 | 3 | | | | |
| REF | | | | | | | |
| MOTIV. | 9 | 5 | 4 | | | | |
| | | | | | | | |
| PAR | 9 | 6 | 5 | | | | |
| ATA | | | | | | | |
| APT | 2 | 7 | 7 | | | | |
| PARTIC. | 11 | 13 | 12 | | | | |

FRECUENCIA SATISFACCIONES

| <u>TOTAL</u> | <u>GRANDES CATEGORIAS</u> | | | | | |
|----------------|---------------------------|----|--------|----|--------|-----|
| | FASE 1 | | FASE 2 | | FASE 3 | |
| | | % | | % | | % |
| D. PERSONAL | 15 | 52 | 13 | 62 | 18 | 90 |
| PLANIFICACION | 6 | 24 | 2 | 29 | 1 | 25 |
| TAREA | 4 | 50 | 2 | 20 | 1 | 17 |
| INT. DIDACTICA | 1 | 10 | 6 | 60 | 11 | 58 |
| ORGANIZACION | 7 | 28 | 7 | 54 | 1 | 10 |
| CONTROL | 10 | 29 | 16 | 53 | 8 | 62 |
| MOTIVACION | 9 | 60 | 5 | 56 | 4 | 100 |
| PARTICIPACION | 11 | 58 | 13 | 81 | 12 | 92 |
| CLIMA AULA | 8 | 29 | 12 | 46 | 20 | 71 |
| ALUMNO | 3 | 38 | 15 | 75 | 10 | 91 |
| EVALUACION | 1 | 25 | 0 | - | 0 | |
| CENTRO | 2 | 25 | 0 | - | 0 | 0 |
| INVESTIGACION | 1 | 14 | 0 | - | 0 | - |

" La motivación ha sido muy alta para los alumnos, por lo que han estado muy motivados en la actividad y me atrevería a decir que todas las comunicaciones e interacciones que han tenido entre ellos han estado centradas en la tarea... Cada vez comprenden mejor conceptos generales de deportes de equipo como ocupación de espacios, fintas, oposición activa, progresión a portería... En general, la comprensión y el desarrollo son muy buenos, ¡ me sorprenden ! (D2--3. 199-216)

Lo más significativo de esta fase, y que no ocurría en las anteriores, es que la motivación va unida al aprendizaje.

Esta categoría de Aprendizaje del alumno manifiesta un incremento de su valoración.

| | FASE 1 | FASE 2 | FASE 3 |
|--------------|--------|--------|--------|
| APRENDIZAJES | 1. % | 2.3 % | 3.8 % |
| PROPUESTAS | 1.9 % | 2.8 % | 0.3 % |

Lo más interesante de la categoría aprendizaje, es que los logros obtenidos, bastante numerosos, se dan más en los aspectos tácticos y conceptuales que motores.

" Estoy satisfecha con la asimilación de contenidos, en general, en esta unidad predeportiva creo que se ha conseguido avanzar. Creo que el avance está siendo mayor en lo que a conceptos estratégicos y tácticos se refiere, que en habilidades y técnicas concretas" (D2-3. 396-401)

La tradicional enseñanza del deporte llevada a cabo por profesores, insuficientemente preparados en cuanto a los fundamentos científicos del deporte, ha estado basado en el exclusivo trabajo de la técnica, en situaciones cerradas, sin poder comprender que las interacciones que se producen en las situaciones reales de juego son muy abiertas y variables. Por el contrario deberían formar a los alumnos en la capacidad para tomar decisiones motrices, más que en el desarrollo de las propias habilidades.

La transferencia de esta formación táctica a situaciones

ANEXO - 6. BALANCE GENERAL

ANALISIS DE LA AUTOPERCEPCION DOCENTE

| | FASE 1 | FASE 2 | FASE 3 |
|-----------------|--------|--------|--------|
| <u>SUJETO-1</u> | | | |
| NEGATIVA | 12.7 | 9 | 6.6 |
| POSITIVA | 10.8 | 13.5 | 10.7 |
| <u>SUJETO-2</u> | | | |
| NEGATIVA | 7.7 | 6.9 | 7.7 |
| POSITIVA | 4.3 | 10.2 | 14.0 |
| <u>SUJETO-3</u> | | | |
| NEGATIVA | 12. | 9.9 | 7.6 |
| POSITIVA | 9.6 | 8.5 | 5.4 |
| <u>SUJETO-4</u> | | | |
| NEGATIVA | 14.8 | 7.6 | 5.2 |
| POSITIVA | 3.5 | 8.1 | 11.6 |
| <u>TOTAL</u> | | | |
| NEGATIVA | 11.3 | 7.9 | 6.6 |
| POSITIVA | 6.2 | 10.1 | 11.6 |

futuras, Ana la tiene muy asumida, y por tanto su metodología es ciertamente correcta.

Al igual que ocurría con Lucía, existen ciertas categorías que no representan ningún interés para Ana, y son las que están relacionadas, en primer lugar con la Evaluación. Tan solo en la primera fase apareció cierto interés por la evaluación inicial, especialmente en las primeras sesiones, y en la segunda por la evaluación de lo conseguido hasta el momento. La no exigencia administrativa de realizar calificaciones permite que un tema tan importante para los docentes en secundaria, pase desapercibido en esta etapa.

Sobre las categorías referidas a la Dimensión Institucional, las referencias son mínimas en todos los periodos, excepto en el caso del tutor donde Ana se encontró con muchos problemas, debido al obstruccionismo de su tutor.

En esta última fase vuelven los problemas con este profesor.

"Lo que menos me ha gustado de hoy ha sido la actitud del maestro... Todos los grupos funcionaban de maravilla, y él se pone encima de las canastas que los niños estaban utilizando... ¡ el profesor es el alumno más problemático que tengo hasta ahora!" (D2-3. 133-134. 150-156)

Ana debió hablar con el tutor, pero por problemas de falta de coincidencia, y sobre todo por cierto respeto, nunca se atrevió. Ella misma se justificaba en el diario.

" Espero no olvidarme el Lunes; el problema es que él es el último que llega, y el primero que se va de mis clases, y no encuentro el momento, o se me olvida, porque sólo me doy cuenta de su presencia cuando se pone a molestar, como hoy" (D2.3 144-150)

El resto de las categorías de la dimensión institucional no representan interés, lo cual vuelve a confirmar que los alumnos de prácticas no llegan a integrarse en la dinámica de los centros.

En el caso de Ana este hecho no es problemático pues tiene muy claro que cuando ella sea profesora titular debe estar atenta

a las variables contextuales que influyen en su trabajo. En la última entrevista las relataba.

" Los alumnos en todos sus aspectos, su relaciones sociales entre ellos, y afectivas, su nivel motriz, y su interés por la actividad física, su ideología respecto a la actividad física y a otras cosas también, su situación económica también, luego los demás profesores del centro, pero sobre todo los demás profesores que dan clase a ese curso, y que han dado clase a ese curso, también la dirección del centro y la ideología del mismo, las instalaciones que tiene el centro y el material, las actividades extraescolares, sobre todo las que están relacionadas con la E.F., si hay Asociación de Padres y qué actividades realizan, el entorno mismo del centro, ya sea de ruidos y demás, la situación dentro de la ciudad que tenga, si está en un pueblo, si alrededor tiene mucho campo, o lo que tenga." (E2-4)

El conocimiento que demuestra tener sobre la realidad de un centro escolar garantiza que será sensible, en su experiencia profesional, a cuestiones que sobrepasan la realidad del aula, y por tanto una visión sociocrítica será más fácil que pueda asentarse.

A la hora de juzgar el nivel de competencia de un profesional de la Educación Física, insiste mucho en el hecho de que debe estar integrado, y no dedicarse exclusivamente a los temas deportivos, como ocurre en muchos casos entre los profesionales.

" Dentro del Instituto, por ejemplo, se debería implicar siempre que hubiera actos culturales, y todo eso, no quedarse al margen y dedicarse solamente a competiciones deportivas, sino que puede participar en otro tipo de actividades, que no se dedique a su clase y ya está." (E2-4)

Para finalizar el análisis temático de esta fase vamos a reflejar las reflexiones de Ana del 8 de Abril en donde resume, un poco, todo lo acontecido en el curso, y las experiencias que ella ha podido sacar.

" Me he atrevido por primera vez a introducir juegos que se aproximen al deporte...Creo que el que haya funcionado tan bien se debe fundamentalmente al momento en que hemos llegado a poder hacerlo, me explico: si hubiera intentado una práctica como la de hoy, hace meses o antes, hubiera resultado un fracaso total, y una recesión en prácticamente todos los aspectos: control del

grupo, tiempo útil, feedback, asimilación de la estructura y ritmo del trabajo. Pude darme cuenta de que tiene que ser todo un proceso progresivo... Aunque creo que en estos aspectos he logrado un avance, todavía se puede progresar mucho más, pero ya he comprobado que no se puede tener demasiada prisa. De todas formas aunque haya podido tardar demasiado tiempo en hacer estos descubrimientos, no es tarde; la próxima vez que me enfrente a un curso, ya habré aprendido muchas cosas que podré poner en práctica desde el principio." D2-3. 56-101)

En cuanto al análisis de la autopercepción cabe destacar que es en esta fase, donde se han recogido todos los frutos, del trabajo anterior, la percepción es claramente positiva.

El diferencial es altísimo (+6.3%). La percepción negativa es prácticamente igual todo el año, debido al alto nivel de exigencia consigo misma. La percepción positiva casi duplica a la negativa, reflejándose una ganancia de casi 10 puntos desde el inicio del programa.

| PERCEPCION | FASE 1 | FASE 2 | FASE 3 |
|-------------|--------|--------|----------|
| NEGATIVA | 7.7 % | 6.9 % | 7.7 % |
| POSITIVA | 4.3 % | 10.2 % | 14. % |
| DIFERENCIAL | (-3.4) | (+3.3) | (+6.3) % |

Es destacable que Ana consigue los niveles más altos de autopercepción positiva de todos los compañeros de la investigación.

Las satisfacciones vienen en esta fase preferentemente de:

- La mejora en la comunicación entre los alumnos.
- La valoración global positiva de las sesiones.
- La mejora en el control del grupo.
- Los logros en el aprendizaje de los alumnos.

- El buen aprovechamiento del tiempo útil de práctica.
- El amplio número de feedbacks conseguidos.

Por el contrario las preocupaciones más significativas han sido:

- los problemas de interferencia del tutor.
- Los temores a perder el control.
- La dificultad de dar feedback a todos los alumnos.

5-2 ANALISIS DE LA CONDUCTA DOCENTE

En cuanto a la conducta docente los datos confirman la validez del programa de formación.

Los aprendizajes en las destrezas docentes conseguidos al final de la segunda fase se mantienen durante la línea base 2.

La desaparición de la supervisión no produce caídas significativas de los datos durante esta fase. La variable Feedback total se mantiene en todos los casos por encima del criterio. Igual ocurre durante la fase 3, aunque el refuerzo de la compañera durante el análisis lleva a que las últimas sesiones alcance el nivel de excelente, alcanzando los mejores resultados de todo el curso.

La variable Feedback correcto es ligeramente inferior en la línea base 2, pero al iniciarse la supervisión de la compañera, los valores vuelven a ser excelentes.

En estas dos variables de feedback es necesario destacar como la sesión primera es claramente negativa. Analizando el diario pudimos comprobar como un salto en el nivel de complejidad organizativa mal calculado por Ana, le llevó a fracasar en esta clase, decreciendo notoriamente el nivel de feedback.

En cuanto a la categoría de Tiempo útil, el análisis nos confirma que desde la segunda parte de la fase 2, los resultados son siempre correctos, y que únicamente el tipo de contenido que trabaje explica ligeras oscilaciones de la variable, siendo destacable que las últimas nueve observaciones de tiempo útil, que incluyen el final de la fase 2, la línea base 2, y la fase 3, superan claramente el criterio marcado por Delgado Noguera (1989).

La fase tercera sitúa todos los registros por encima del criterio, incluso cercano al nivel excelente de aprovechamiento del tiempo de práctica.

5-3 RESUMEN FASE 3

El balance final de esta fase es bastante satisfactorio, y no lleva a considerar la eficacia del programa por los siguientes logros:

- Consecución de un alto nivel en las tres variables cuantitativas estudiadas.
- Consecución de un diferencial positivo de la autopercepción docente, por encima del resto de compañeros.
- Adquisición de una concepción educativa más realista y eficaz, en donde la progresividad en la cesión de responsabilidades a los alumnos y la preocupación inicial por las normas disciplinarias, se asumen como necesarias para garantizar el éxito posterior.
- Establecimiento de un Conocimiento Práctico muy completo, en donde el interés por temas, como las relaciones afectivas en el grupo o la autonomía de los alumnos, es muy elevado.

Entre los temas pendientes de mejora, y todavía conflictivos destacaríamos:

- La falta de interés por la individualización de la enseñanza.
- La existencia de temores y miedos a la pérdida del control del grupo.

6) ANÁLISIS DE LA EFICACIA DEL PROGRAMA

Ana representa a aquellos futuros profesores, que pese a tener una gran formación académica, tienen problemas en la práctica.

Los problemas de Ana no eran de tipo técnico, tenía muy claras sus intenciones educativas, conocía los contenidos más apropiados, dominaba el repertorio de estilos de enseñanza, sabía lo que quería de sus alumnos, pero su concepción educativa estaba muy lejos de la realidad que tenía delante.

Incluso durante sus reflexiones ella demostraba conocer lo que debía de hacer para cambiar su situación, pero le costaba tomar la decisión de actuar.

El programa de análisis de la práctica, en el caso de Ana, le ha permitido descubrir la necesidad del control. Este ha sido el principal logro.

Lo más difícil fue que asumiera esta necesidad. Una vez que cambió su concepción educativa todas las demás categorías pudieron manifestarse.

Empezó a interesarse por el clima del aula, la mejora en la información inicial, la calidad del feedback, la autonomía de los alumnos, llegando a alcanzar un alto nivel de destreza docente, no sólo en cuanto a las competencias conductuales, sino en el tipo de alumno que estaba formando, más responsable, más autónomo, mejor integrado en el aula.

Las mejoras que justifican la eficacia del programa de formación, son en el caso de Ana las siguientes:

1- Cambio de la concepción educativa, consiguiendo un mejor ajuste a su realidad, un mayor pragmatismo y una mayor eficacia docente.

2- Adquisición de un Conocimiento Práctico más reflexivo, y más preocupado por temas complejos.

3- Mejora de la conducta docente

4- Mejora de la autopercepción docente.

En cuanto al primer apartado, el cambio de su pensamiento se refleja en sus palabras

" La Educación es más difícil de lo que pudiera parecer en un principio. Primero tendré que pasar de dominio de destrezas docentes básicas, entiéndase: control del grupo, planteamiento de actividades ajustadas, mantenimiento de la motivación, etc.. y sólo muy poco a poco, podré ir abordando cuestiones muy delicadas.

Aunque descubrir esto me ha supuesto cierta decepción, creo que es totalmente cierto, y que la primera etapa supone muy poco frente a lo interesante que puede resultar la Educación , una vez que se va cogiendo el tranquillo" (D2-2. 526-538)

El segundo logro se justifica por la valoración que realiza de la experiencia reflexiva.

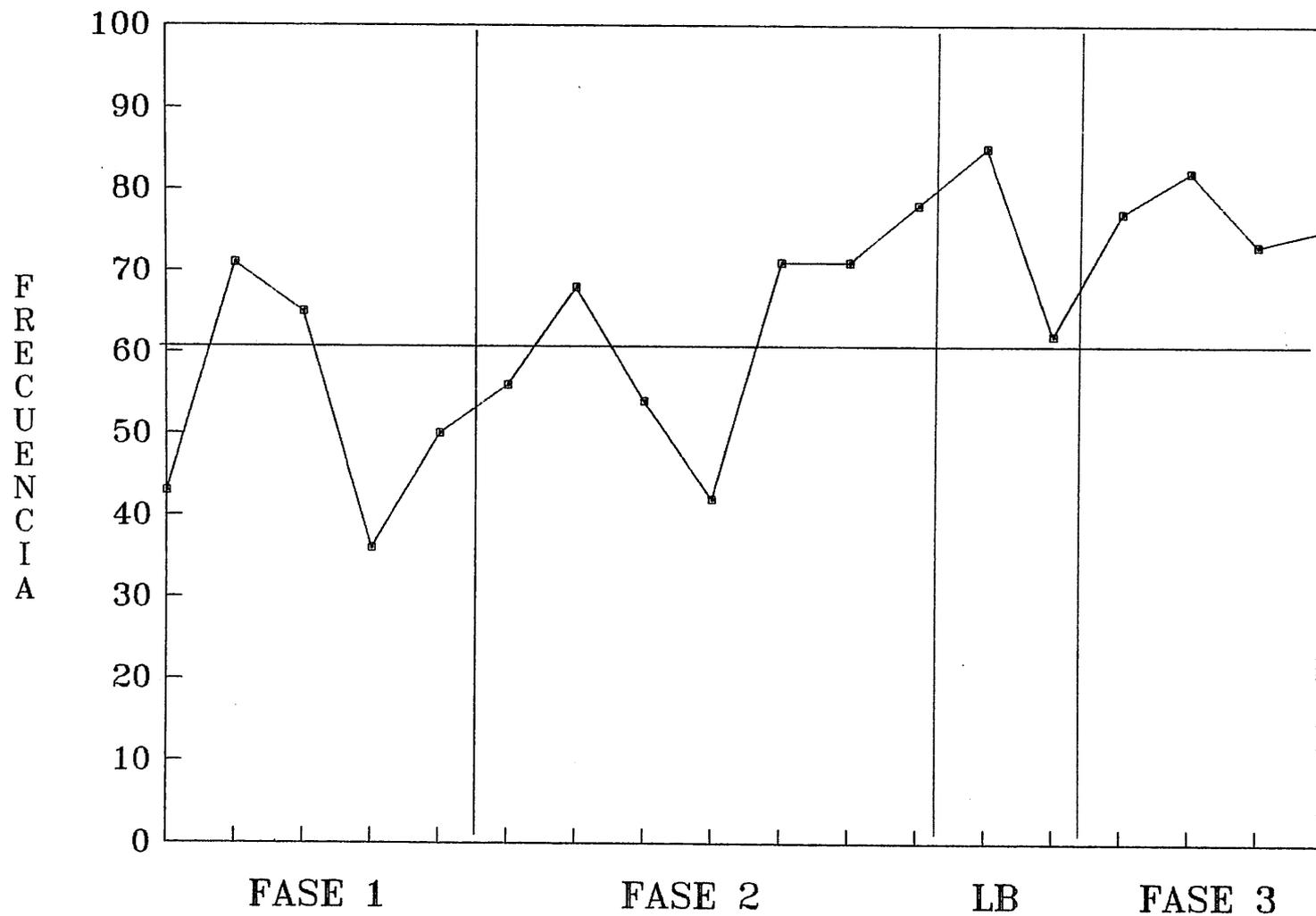
"La supervisión me ha ayudado a preparármelo bien, porque yo sabía que tenía que salir bien, y entonces estaba un poco más condicionada....en general el balance ha sido positivo porque además del video y el diario, todo eso me ha ayudado a reflexionar sobre lo que ha pasado, cómo poderlo solucionar al día siguiente, porque si doy la clase y no pienso más en ella, la verdad es que se pierde mucho de lo que yo he tenido, porque pensaría, pero no de forma tan sistemática, además te ayuda a darte cuenta de las cosas, a pensar más despacio." (E2-3)

La valoración que ella realiza de la importancia de la reflexión, justifica por sí mismo la validez de un programa de formación del profesorado orientado a la indagación.

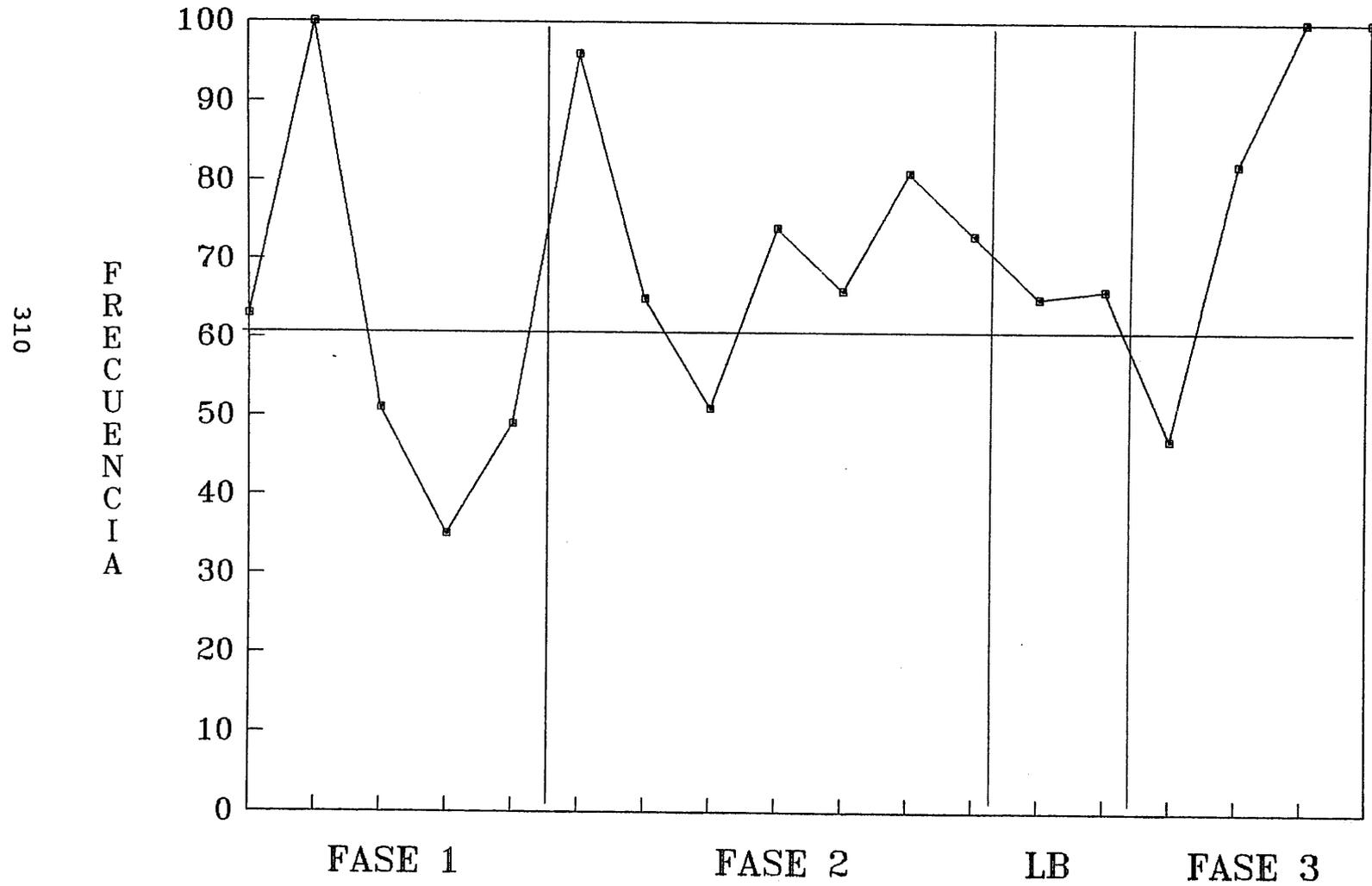
En tercer lugar, las mejoras en la conducta docente se pueden apreciar en las gráficas, de las páginas siguientes, en donde lo más destacable es que las tres categorías consiguen superar el criterio, desde el momento en que cambia su concepción educativa, y el control se asume como una necesidad, dentro de la actitud docente.

SUJETO 2 - TIEMPO UTIL DE PRACTICA

309

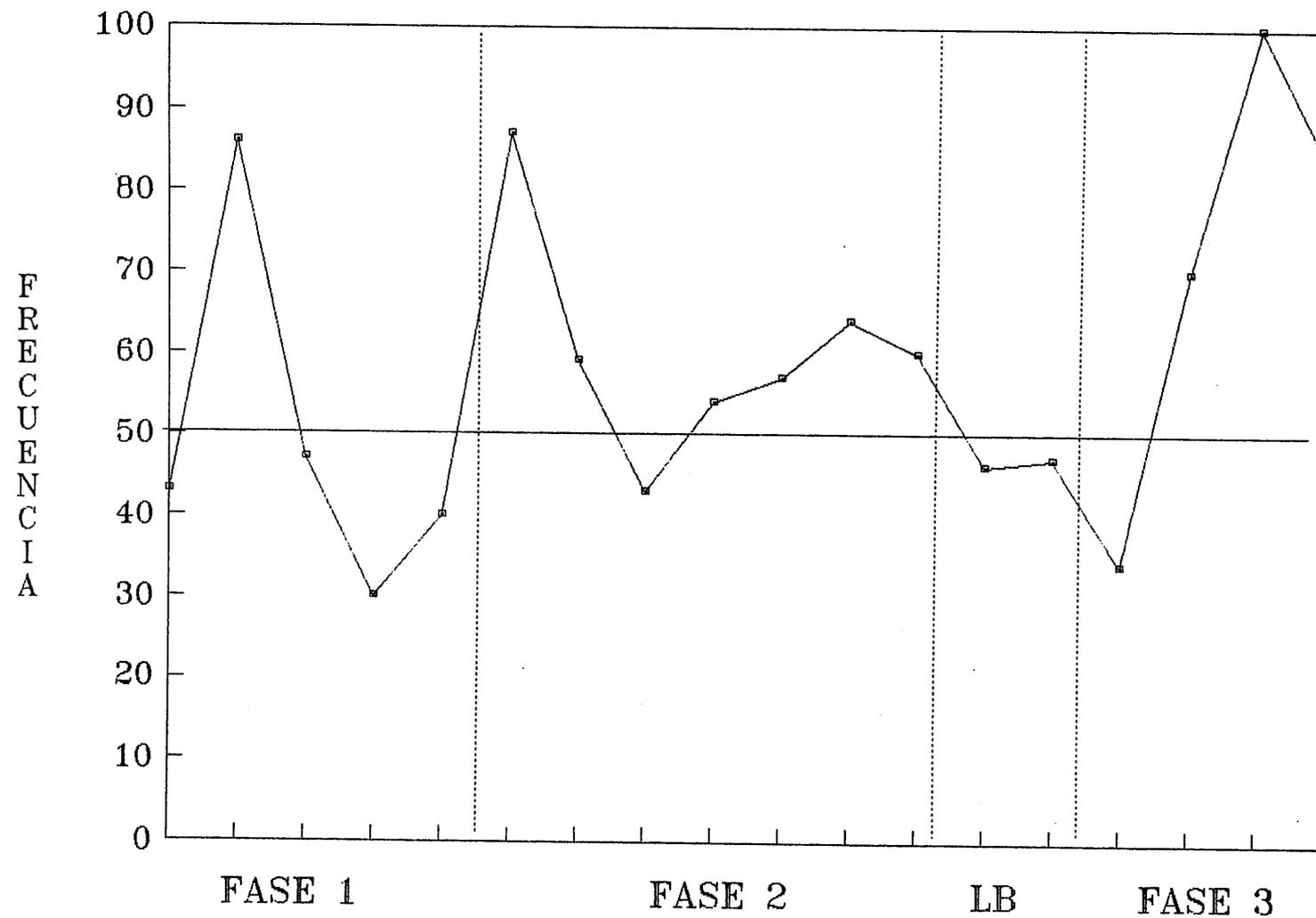


SUJETO 2 - FEEDBACK TOTAL



SUJETO 2 - FEEDBACK CORRECTO

311



Por último, el cuarto logro se concreta en la evolución de su autopercepción. El siguiente cuadro así lo refleja.

| PERCEPCION | FASE 1 | FASE 2 | FASE 3 |
|-------------|--------|--------|----------|
| NEGATIVA | 7.7 % | 6.9 % | 7.7 % |
| POSITIVA | 4.3 % | 10.2 % | 14. % |
| DIFERENCIAL | (-3.4) | (+3.3) | (+6.3) % |

En cuanto al análisis de la experiencia de supervisión recíproca, cabe valorarla como positiva.

En la tercera entrevista manifestaba con relación a la supervisión recíproca su creencia de que iba a ser positiva especialmente porque representa mayor conexión con el mundo real de la enseñanza, donde la única ayuda posible, se recibe de los compañeros.

"Lo que se me ocurre es que tenemos criterios bastante distintos, yo veo sus clases con mis criterios y ella ve la mía con los suyos, entonces puede que haya poco entendimiento, pero me imagino que al final nos iremos adaptando la una a la otra. el intercambio lo veo positivo, ya que voy en el futuro voy a estar con compañeros, y cada uno va a tener su forma de pensar y su manera de ver las clases, pero es con quien realmente yo voy a poder intercambiar la información y compartir ideas y comentar. Creo que los resultados no van a variar mucho." (E2-3)

Después de finalizar la experiencia de supervisión conjunta su balance es el siguiente:

"La verdad me ha sido bastante útil porque se iba a cosas concretas, decía "esto está peor", incluso me sugería soluciones, creo que ha sido bastante útil." (E2-4)

En cuanto a la valoración de su experiencia como supervisora es igualmente interesante.



" Es como analizar las mías propias, aunque visto desde fuera, me ayudaba a ver problemas que surgían, y a comprobar como se podían solucionar, se me ocurrían cosas, las aplicaba y resulta que a lo mejor funcionaban.

A mi me gustaba, me resultaba motivante porque "venga haber si lo podemos solucionar así", era un poco un reto, y más o menos, salió bien." (E2-4)

La percepción de Ana sobre la experiencia de supervisión recíproca es altamente positiva, y justifica por sí sola la utilidad del programa de formación, lo que unido a las mejoras concretas, tanto en la conducta docente, como en su autopercepción, validan globalmente el programa.

Para finalizar el análisis del caso de Ana queremos reflejar sus palabras expresadas en la última entrevista y que definen su balance personal sobre el programa de formación.

"La primera fase era una desesperación, porque yo me veía un montón de problemas, bueno al principio, yo no lo percibía como problemas, yo pensaba que era relativamente normal, la verdad, es que empezaba a darme más cuenta de que era problema cuando tu me decías "¿tu lo percibes como un problema?" y yo te decía, no, y al bastante tiempo ya me di cuenta de que realmente si lo era, porque creía que esa situación, más o menos, al poco tiempo se iba a resolver, pero había que tomar otros medios, y cuando se empezaron a poner, entonces sí; y bueno ya la última parte más tranquila, bueno ya al final, incluso ya no tenía ni ganas de ir, ya era siempre igual, bueno igual...Ya más o menos sabía como iba a ser. Es que al principio estaba amargada porque no sabía nada, pero al menos tenía algo, "haber si consigo mejorar esto", al final no había mucho que mejorar.

En cuanto al balance general primero tuve que hacerme consciente de que era un problema, eso fue lo primero, pero todavía no... A partir de ahí empecé a plantear soluciones y cuando empecé a hacer estrategias, o como lo quieras llamar, de una forma más sistematizada, es decir, voy a hacer esto, y de esta manera o de la otra, a partir de ahí empecé a comprobar que funcionaba. y me dio seguridad." (E2-4)

Las teorías implícitas pesan considerablemente sobre el pensamiento docente de los profesores. Se hace necesario conocerlas para poder ayudarles a construir un Conocimiento Práctico más profesional.

El relato de Ana nos permite concluir que ningún programa de formación puede obviar el pensamiento docente. La posibilidad de influir en el cambio de estilo docente, ha sido la clave para que Ana solucionase sus problemas en el aula, y se sintiese más satisfecha con su labor como profesora.

El texto nos muestra un modo de pensar docente de parvulario. Si se analiza un centro de Secundaria con parvulario al igual que en el caso de Ana, la posibilidad de encontrar nuevas estrategias en los dos niveles educativos.

Desde el principio, y en el momento de asignar los cursos a los niños profesores, Ana hizo especial hincapié en ir en contra de la tradición, dando a su clase de que las profesoras de parvulario van cercanos a su futura realidad profesional.

En esta experiencia docente se había llevado a cabo en otros contextos y en otros contextos, siendo este nivel educativo un punto de partida para ella.

El momento de Jose estaba ubicado en una situación en la que el no primario de la vida a una, en otros contextos de formación.

Los centros que respectan instalaciones, los dos centros de primaria dependientes, tanto en su funcionamiento como en dirección, cada uno de ellos con directores diferentes, en sus respectivos educativos realmente diferentes.

Los centros de primaria de socioculturales si eran similares, en algunos aspectos prevenientes de todos los contextos de la zona, cuando el mejor centro presentaba un nivel de primaria.

El texto nos muestra un modo de pensar docente en la sociedad, en la actualidad de un cambio de parvulario en el mundo.

5.3- EL CASO DE ROSA

I- CONTEXTO

Rosa tenía 23 años cuando realizó sus prácticas en un Instituto del barrio de Cartuja.

La realidad es que todos los centros en donde se desarrolló la investigación estaban ubicados en este barrio. La proximidad al Instituto Nacional de Educación Física, condicionó la elección de los colegios.

En el caso de Rosa era un Instituto de Bachillerato. El que fuera un centro de Secundaria nos permitió al igual que en el caso del sujeto 4, Andrés, la posibilidad de extender nuestro estudio a los dos niveles educativos.

Desde el principio, y en el momento de asignar los centros a los futuros profesores, Rosa hizo especial hincapié en ir a un centro de Secundaria, debido a su deseo de que las prácticas fueran lo más cercano a su futura realidad profesional.

Su mayor experiencia docente le había llevado a trabajar con otras edades y en otros contextos, siendo este nivel educativo muy desconocido para ella.

El instituto de Rosa estaba ubicado en las mismas instalaciones que el de primaria de Lucía o Ana, sujetos 1 y 2 de la investigación.

Pese a que compartían instalaciones, los dos centros eran bastante independientes, tanto en su funcionamiento como en su dirección. Cada uno de ellos contaba con directores diferentes, con planteamientos educativos realmente diversos.

Las características socioculturales sí eran similares. El Instituto recogía alumnos provenientes de todos los colegios públicos de la zona, aunque el mayor contingente provenía del propio centro de primaria.

Debido al carácter más selectivo, tanto en lo social como en lo económico, de los estudios de Bachillerato, el perfil de alumno tenía un consideración socio-cultural ligeramente

superior.

Las instalaciones deportivas y el material de Educación Física era compartido por los tres profesores en formación. Rosa era bastante crítica con el material, y especialmente con las reducidas dimensiones del gimnasio, quizá influenciada por sus anteriores experiencias extraescolares, en donde trabajando en instalaciones municipales o privadas, las características de las mismas y el material eran más adecuados.

Esta situación condicionó en gran medida la actuación de Rosa, que se quejaba continuamente del amplio número de alumnos, de la pobreza del material disponible, y sobre todo de las características del gimnasio, que si ya presentaba problemas para los alumnos de primaria, en mayor grado era problemático para secundaria.

Rosa utilizaba principalmente las pistas polideportivas exteriores, especialmente la de baloncesto y la de Fútbol-sala, dejando el gimnasio únicamente para los días de lluvia o para cuando realizaba trabajo por intereses, en donde se realizaban dos actividades, gimnasia deportiva o gim-jazz en el gimnasio y deportes en la instalación exterior.

La línea educativa del centro era, en este nivel educativo, más liberal. La labor del profesorado era más técnica y menos comprometida con valores religiosos o ideológicos, pese a que la media del profesorado era elevada, y los planteamientos educativos predominantemente tradicionales. Diríamos que era un enseñanza tradicional pero con valores liberales.

La influencia de este contexto en la práctica educativa de Rosa era mínima. Apenas tuvo contacto con los profesores, sino para solucionar los conflictos de puntualidad o ausencias de alumnos a las clases de Educación Física, por exámenes en otras asignaturas.

La Educación Física en este nivel educativo estaba bastante deteriorada, especialmente por el carácter itinerante del profesorado que la estuvo impartiendo en los últimos años. La dedicación del profesorado era semiplena, con lo que la remuneración era muy baja, lo cual facilitaba que los profesores contratados no tuvieran continuidad, dado que estaban en el

centro el tiempo imprescindible para encontrar otro trabajo.

Esta situación venía repitiéndose en los últimos tres años, lo cual demuestra que al centro únicamente le preocupaba el compromiso administrativo de que la asignatura la impartiera un Licenciado.

En el curso de Rosa el tutor fue un Licenciado en Educación Física recién terminado, que debía hacer compatible este trabajo con otro en una Escuela de Formación del Profesorado de EGB, con lo cual la dedicación del mismo no era total, y la asignatura se resentía, siendo los alumnos muy conscientes de ello.

La llegada de los alumnos en prácticas permitió que el curso de Rosa tuviera mayor continuidad pues ella impartía las dos horas semanales.

La valoración de las prácticas de Educación Física para el centro era similar a la situación de primaria. Se limitaban a ceder a los alumnos, no buscando una relación educativa con los profesores, lo que unido a que las clases se desarrollaban en lugares y espacios diferentes, ocasionaba que el trabajo en Educación Física discurriera paralelo al resto de las materias.

Para Rosa este hecho fue especialmente problemático, debido a su especial interés en integrarse dentro del claustro de profesores, lo que no consiguió, especialmente porque el propio profesor tutor tampoco lo estaba.

Esta situación de marginalidad de la asignatura solo pudo ser diferente para los alumnos, que eran los únicos que apreciaban la labor de Rosa, pues valoraban la dedicación y el interés que ponía en su trabajo.

El tutor, joven Licenciado en Educación física, debido a la ya comentada situación de pluriempleo que padecía no ejerció nunca como tal. Al principio del curso estaba presente en las clases, pero después no aparecía por allí, con lo cual la labor de Rosa nunca estuvo tutelada, excepto en lo que respecta al programa de formación elaborado por la institución universitaria, objeto de estudio en la presente investigación.

El grupo de Rosa era 1-B, un curso bastante agradable, con pocos conflictos, pocos alumnos problemáticos, con un repertorio motriz aceptable, excepto en el caso de las alumnas, las cuales

con pocas experiencias deportivas, presentaban un repertorio motriz inferior al de sus compañeros.

Pese a la baja consideración de la asignatura, las experiencias deportivas eran numerosas, especialmente por la numerosa práctica deportiva extraescolar que se realizaba en el centro.

Las competiciones internas y los grupos de entrenamiento deportivo, permitían que un amplio número de alumnos practicasen habitualmente deporte.

La estructura del grupo era bastante estable, no existiendo casos claros de marginación, aunque si era notoria la diferenciación por sexos en los agrupamientos, y en la elección de modalidades deportivas.

II- TEORIAS PREVIAS DEL PROFESOR

Antes del inicio de las prácticas lo que más caracterizaba a Rosa era su gran motivación, y dominio docente. Su interés por la enseñanza era muy elevado, su experiencia docente muy amplia, su conocimiento de los grupos en edad escolar era muy grande.

Rosa practicaba deporte desde muy jovencita, siendo ella misma su propia entrenadora. Había dirigido grupos de adultos en gimnasios privados, niñas de gimnasia rítmica en la Federación, grupos de natación en las Escuelas Municipales, y por último ejercía como Coordinadora Técnica en las propias Escuelas Municipales.

Su experiencia docente era muy elevada, tenía un gran dominio en las destrezas en el aula, pero toda su experiencia se restringía al ámbito extraescolar, no conocía la realidad educativa escolar como profesora.

Tres diferencias sustanciales marcaban estos dos contextos tan diferentes:

- la voluntariedad de la práctica deportiva extraescolar, frente a la obligatoriedad de la Educación Física escolar.

- El amplio número de alumnos en el Instituto frente a los grupos reducidos de la práctica externa.

- La escasez de medios materiales, comparativamente, al ámbito extraescolar.

Estas diferencias, habituales entre ambos contextos, condicionaron enormemente el trabajo de Rosa, hasta el punto de que al comprobar las diferencias fue decayendo en la motivación y el interés por la práctica educativa escolar.

Sus teorías implícitas traslucían, en la primera entrevista, una visión optimista por la enseñanza. Deseaba que estas prácticas docentes en el ámbito escolar le sirvieran para conocer con mayor rigor lo que podía ser su futura actividad profesional.

"Lo que me interesa de las prácticas es ver la diferencia con las actividades extraescolares y, alcanzar experiencia y mayor dominio en el aula" (E3-1) ()*

Rosa dominaba ampliamente las competencias docentes, y tenía muy claro que variables definían la eficacia de una clase de Educación Física, su conocimiento práctico era completo, al menos en cuanto a la dirección de grupos escolares en la práctica físico-deportiva.

" La organización de la clase, el control ambiental y material, la progresión de un ejercicio a otro, el dar información constantemente, y el que al final de la clase se haya aprovechado el tiempo lo mejor posible" (E3-1)

Le faltaba un mayor repertorio metodológico y conceptual, pero dominaba las rutinas organizativas, y no tenía problemas de control, lo cual unido a la gran seguridad que mostraba en la relación con los alumnos, le situaba en una posición de partida superior a sus compañeros.

Rosa una vez dominado el control del grupo, podía comenzar a preocuparse por enseñar. Así lo hizo, pero sus problemas vinieron por otro lado. El contexto tan pobre de material que se encontró y el desconocimiento que tenía del deporte colectivo, hicieron que la enseñanza no fuera buena en las primeras sesiones.

Falta de material, desconsideración inicial de los alumnos por la asignatura, y falta de dominio de la materia a enseñar, dibujaban un nivel de partida difícil para Rosa.

Toda la experiencia acumulada en situaciones anteriores parecían no servir en este caso, pero sí es cierto que a pesar de las dificultades referidas, el nivel de conducta docente de Rosa era muy superior a sus compañeros, lo cual quedó reflejado en los datos de la primera fase.

Esta situación parece confirmar el hecho de que la transferencia de algunos aprendizajes docentes básicos, como es la capacidad para organizar y controlar al grupo, es positiva,

(*) El código representa la entrevista al sujeto 3, siendo la entrevista 1.

y que pese a las diferencias contextuales, la eficacia en el aula, puede conseguirse sin ayuda externa.

Esto fue lo que ocurrió en el caso de Rosa, la cual sin ayuda externa en esta primera fase, consiguió altos niveles en las variables estudiadas.

Rosa tenía un problema añadido a los ya referidos, y es el hecho de que estaba tremendamente ocupada. Su dedicación a las prácticas, y por consiguiente a la investigación fueron decayendo, lo cual condicionó notoriamente los resultados en la fase dos, y especialmente en la tres.

Al margen de las ocupaciones propias de sus estudios de Licenciatura, Rosa continuaba ejerciendo como Coordinadora Técnica de las Escuelas Deportivas del Patronato Municipal, lo cual le ocupaba todas las tardes. Tenía que revisar programaciones, supervisar la labor de los monitores, cubrir en algún caso el trabajo docente.

Esta situación de stress repercutió negativamente en su experiencia escolar. Algunos días no llevaba preparadas las clases, no tenía tiempo para documentarse sobre los contenidos que menos conocía, llegaba cansada, y lo que es peor, no disfrutaba de la enseñanza, al no poder afrontar con ilusión los problemas cotidianos en el aula.

Su situación puede decirse que era análoga a la del docente que ya está de vuelta de todo, que obtiene las gratificaciones únicamente de la relación con los alumnos, y que todo lo demás incrementa el nivel de stress que le produce el pluriempleo.

Rosa era consciente de la baja consideración de la asignatura de Educación Física en el ámbito escolar, pero también sabía que esta consideración dependía del profesor que la impartía. En su caso ella se veía impotente para dedicarse con suficiente intensidad, a la vez que apreciaba que era difícil su integración en el centro, lo cual le alejaba cada día más de la enseñanza escolar.

Una muestra clara de este desinterés por la práctica escolar, fue la elaboración de un diario muy descriptivo, esquemático, casi telegráfico. Su lenguaje utilizaba frases entrecortadas. Decía muchas cosas, pero no profundizaba en sus

comentarios, posiblemente por no disponer de tiempo para ello.

Los relatos diarios eran muy reducidos, apenas reflexionaba sobre los hechos, únicamente los narraba. En la última fase incluso no los realizó cada sesión, sino que globalmente realizó un balance general cuando podía. Su pensamiento llegó a rutinizarse.

Toda esta situación estaba indudablemente condicionada por el stress que padecía, y que le impedía centrarse en las prácticas, a diferencia de sus compañeros que se dedicaron con exclusividad.

Su motivación inicial hacia la investigación era positiva, su deseo era el de aprender y sobre todo poder constatar con otros puntos de vista sus creencias en torno a la enseñanza.

" Me interesa esta investigación pues me permita observar por ojos de otros cual es mi evolución, con sus fallos y cosas buenas. En principio he hecho todo por mi misma, pero necesito que los demás me lo confirmen. El supervisor me parece útil por la información que espero recibir de él" (E3-1)

El caso de Rosa es interesante porque representa al modelo de futuro profesor, muy común en Educación Física, que parte de una gran experiencia docente, y al que las prácticas le aportan poco desde el punto de vista experiencial, y al que es necesario aportarle otro tipo de reflexiones, propuestas y vivencias, y que en el caso de Rosa no pudieron desarrollarse por el nivel de ocupación extraacadémica que tenía, y que le impedían dedicarse con exclusividad a su función como estudiante.

III- ANALISIS DE LA PRIMERA FASE DEL PROGRAMA

III.1- ANALISIS DEL PENSAMIENTO DOCENTE

Al iniciar el análisis del Conocimiento Práctico en esta fase, lo hacemos por el contenido temático de su pensamiento.

El tópico más referido durante esta primera fase, el contexto, va a marcar el desarrollo de la experiencia de Rosa en las prácticas.

El contexto con un valor de (7.6%) destaca en primer lugar. Es significativo que a Rosa le resultó difícil adaptarse a las condiciones del trabajo escolar. Se quejaba continuamente de tres detalles :

- el excesivo número de alumnos.
- la precariedad de la instalación cubierta, el gimnasio
- la ausencia de un material adecuado.

La experiencia acumulada en situaciones extraescolares, le llevaba a comparar continuamente los diferentes contextos.

Esta situación, unida a la desconsideración de la asignatura por parte del centro, le fueron desmotivando y haciendo perder interés por la enseñanza. Según pasaba el tiempo acudía con menos ganas a sus clases, y reiteradamente se lamentaba de la situación.

Al principio comenzó muy ilusionada, incluso hubiera deseado empezar antes.

"Creo que sería mejor coger el grupo desde el principio, en menos de un mes este grupo ha pasado por tres profesores. Particularmente hubiese preferido ser llamada en septiembre y comenzar con el grupo desde el principio. Como la realidad es otra, más vale intentar hacerlo lo mejor posible a partir de ahora" (D3-1. 20-29) (*)

(*) El código expresa el diario del sujeto 3, realizado durante la fase 1, y aparece en las líneas 20-29.

A medida que tomó contacto fue descubriendo las carencias ya comentadas y se hizo muy crítica con el contexto en el que tuvo que trabajar.

Se quejaba del gran número de alumnos, 42

"Una dificultad estuvo en la incomodidad de ir de un lado a otro explicando todo por duplicado, pero esto es normal, es algo que sucede con grupos numerosos" (D3-1. 32-35)

Se lamentaba de las características del gimnasio.

" He comprobado que el gimnasio es un poco pequeño. Cuando comenzaron a correr tuve que subirme en una silla, sino lo hago me pisan" (D3-1. 190-193)

"El gimnasio es muy pequeño y si uno fallaba la ejecución de algún elemento le daba una patada a otro y tiraba a otros cuantos, verdaderamente la clase era peligrosa" (D3-1. 216-219)

"Los pequeños problemas de organización son debidos al espacio. Lo ideal para el Jazz es un espacio amplio y con espejos. Por el contrario tenemos un espacio muy pequeño, sin espejos y con una columna en el centro, y con un grupo bastante numeroso" (D3-1. 455-460)

Igualmente sufría la desconsideración de la asignatura.

"Mi curso ha tenido la hora anterior un examen de Dibujo o Matemáticas, y no me parece nada bien que lleguen a mi clase veinte minutos tarde. Es una desconsideración hacia la asignatura por parte del profesor de otra materia. Me pregunto si en lugar de E.F., la clase siguiente hubiera sido, por ejemplo, Literatura, ¿sería igual?. Más vale no conocer la respuesta." (D3-1. 164-172)

Rosa era muy exigente y no se conformaba, especialmente porque comparaba con las otras situaciones en las que había estado trabajado anteriormente. Estas dificultades contextuales que eran comunes a las otras profesoras, se unían al otro problema de tipo personal que afectaba en gran medida a su enseñanza.

Para Rosa las prácticas fueron, durante todo el curso, una tarea complementaria. Su actividad externa le ocupaba mucho tiempo, y sobre todo le causaba especial preocupación, desviando

gran parte de su atención docente hacia este tema. El diario reflejaba claramente este hecho. Como se dijo anteriormente, las referencias eran escuetas y predominantemente descriptivas. Su estilo narrativo con frases cortantes no se detenían en la reflexión ni en el análisis detallado de los problemas del aula.

La actividad externa le influía excesivamente, hasta el punto de que había días que acudía a clase desmotivada.

"Hoy ha sido un día extraño. A las 7.30 de la mañana me han despertado para pedirme que sustituyera unas clases. Acepté por compromiso. Las clases eran de Aerobic, total de 9 a 12 machaque total. A las 12 h. me senté en un sillón, no podía ni respirar y, sólo pensar que tenía que ir al Instituto me ponía peor. Cuando llegué sólo pensaba que tenía que terminar pronto. Me parecía que había más niños que nunca y que la pista era más grande que días atrás y que, por supuesto, hacía una temperatura altísima" (D3-1. 123-134)

El hecho de que el tópico contexto fuera el más referido no es casual, por el contrario es demostrativo de que la problemática personal de Rosa y las limitaciones materiales en las que se desarrolla habitualmente la asignatura de Educación Física en los Institutos, condicionaron notoriamente su enseñanza.

Analizando los tópicos de interés docente de Rosa debemos empezar por comentar que en segundo lugar se encuentra la categoría Organización.

En cuanto a las subcategorías, la Organización en general destaca sobre las demás. En el diario, las descripciones hacen referencia globalmente a los aspectos organizativos, especialmente para describir como eran.

| | FASE 1 |
|-------------------------|--------|
| ORGANIZACION EN GENERAL | 7.2 % |
| AGRUPAMIENTOS | 2. % |
| MATERIAL | 0 |
| ESPACIO | 1.6 % |

La experiencia docente con grupos de práctica físico-deportiva, le lleva en esta primera fase a cuidar especialmente las rutinas organizativas.

A diferencia de sus compañeros menos experimentados, este tema lo tenía muy dominado, llegando a mostrar gran interés en establecer un correcto sistema de señales para el inicio y finalización de la actividad, preocupándose por que el alumno conozca cual debe ser su papel en la clase, por donde tiene que evolucionar, donde tiene que actuar para no interferir a los compañeros, qué función deben realizar los capitanes, cómo tienen que distribuirse el material, y quienes deben ser sus responsables.

Esta categoría no era conflictiva, únicamente ella era consciente de que en las primeras sesiones era importante que todos estos aspectos quedaran claros, para el buen funcionamiento del curso. En la segunda fase los valores decrecieron, llegándose a la tercera en donde esta categoría perdió el interés del docente.

Cada día comenzaba la clase realizando una explicación inicial del contenido de la sesión, pasando rápidamente a explicar detalladamente cómo iba a ser la organización de las tareas. Esta explicación inicial la realizaba en el vestuario cercano a las pistas exteriores. En una pizarra describía gráficamente la ubicación del grupo en cada tarea, para posteriormente emplear menos tiempo en la pista en la organización.

Desde el principio la organización de la clase era muy buena, ocupando poco tiempo en los agrupamientos, colocación del material y evolución por la pista, con lo que el tiempo útil de práctica era muy elevado. Este hecho le distinguía notablemente de sus compañeros, pues su nivel docente en esta categoría era muy elevado, y se mantuvo así todo el curso.

Las satisfacciones en esta primera fase procedían de esta organización exitosa, incluso cuando dejaba responsabilidad a los alumnos en el control de la misma. La utilización de capitanes facilitaba esta labor de organización.

"El capitán tenía un plano de las pistas ... y cada equipo se colocó en su pista correspondiente sin ningún problema. Este tipo de organización ha funcionado muy bien" (D3-1. 333-338)

" los capitanes anotaban el resultado y se dirigían a la pista correspondiente para disputar el siguiente partido. Este tipo de organización ha dado excelente resultado" (D3-1. 340-344)

En tercer lugar en importancia destaca La actitud del docente (5.6%). Su interés en esta fase radicaba en diferentes cuestiones con relación a esta categoría.

Inicialmente le preocupaba elevar la consideración general de la asignatura.

"Me disgusta pensar que no les interesa la clase de Educación Física. Al final de la clase les he dirigido unas palabras en este sentido...Creo que he estado un poco regañona, pero no pienso soportar que desconsideren la importancia de la asignatura" (D3-1. 107-120)

Más adelante debe luchar contra su desgana por la enseñanza, fruto del choque con la realidad, y de su ocupación extraacadémica.

"Cuando llegué sólo pensaba que tenía que terminar pronto...Intentaba disimular pero no tenía las ganas que de costumbre. Este desastre viene a aclararme varios puntos, que para dar una buena clase un profesor no puede cargarse de trabajo, y que el profesor de Educación Física tiene que mantener una buena forma física"(D3-1. 130-142)

Cuando acepta la realidad en la que debe trabajar, se preocupa por estimular la participación y la autonomía de sus alumnos. Es una época en donde está más centrada en la enseñanza, y muestra interés por las variables alumno dentro del clima del aula.

Su concepción educativa es bastante innovadora, muy en sintonía con una Educación Física de proceso, aunque sin renunciar a la consecución de aprendizajes.



"No me interesa que los alumnos alcancen niveles técnicos altos sino que se diviertan practicando baloncesto, a la vez que realizan una actividad más o menos intensa sin darse cuenta de ello" (D3-1. 53-57)

"En BUP el objetivo principal es que todos practiquen algún deporte, intentar que fuera del horario escolar lo practiquen. Otro objetivo es el sanitario, el deporte es bueno para la salud. También quisiera que el grupo en sí se acerque un poquito más entre sí. Quiero que exista relación entre ellos" (E3-2)

En cuanto a la relación con los alumnos le interesaba conseguir autonomía y emancipación, confiaba en sus alumnos, llegando incluso a realizar dos actividades simultáneas, para así aprovechar mejor el espacio, y en donde en una de ellas la profesora no estaba presente, y fueron los propios alumnos los que se autorregularon.

"El funcionamiento ha sido bastante bueno, he permanecido en el gimnasio todo el tiempo, no he salido ni una sola vez para ver como evolucionaba la clase en la pista. Tenía total confianza en que no habría ningún problema y que desarrollarían la clase igual que si yo estuviera presente. Creo que no me he equivocado. Me siento satisfecha por ver como los alumnos ponen interés en que la clase funcione bien" (D3-1. 273-282)

La actitud del docente en esta fase se dirige por tanto a tres aspectos:

- mejorar la consideración de la asignatura.
- vencer la apatía docente ante las dificultades contextuales, y sus problemas personales.
- fomentar la participación y la autonomía de los alumnos.

La categoría Alumno es muy valorada en las tres fases. En esta primera se encuentra entre las destacadas (4.4%).

Desde el principio le preocupa conocer profundamente a cada

uno de ellos, llamarlos por su nombre, saber sus intereses, conocer sus niveles de práctica deportiva, apreciar si existen problemas de relación en el grupo, en definitiva tener una evaluación inicial lo más completa posible.

Muchas de las referencias que aparecen en el diario relacionadas con esta categoría describen las características de sus alumnos. Rosa establece claras diferencias entre los dos sexos, en función de la actitud de los alumnos hacia los contenidos.

En relación a la Gimnasia Deportiva comenta:

"Pretendo ver que niveles hay en la clase, y hay una gran diferencia entre chicos y chicas. Los chicos no ven el peligro, son muy atrevidos, creo que atraviesan la etapa del -valiente-. Las chicas por el contrario, no son partidarias, en general, de ponerse boca abajo, revolcarse en el suelo, despeinarse, ensuciarse etc..., además no son nada valientes" (D3-1. 199-206)

Cuando el contenido es Gim-Jazz, los comentarios positivos hacia los chicos se tornan negativos, y viceversa.

"Los chicos de la clase (una parte de ellos) creen que bailar es de mujeres o de hombres raros...Las chicas por el contrario están muy satisfechas, no ponen pegas." (D3-1. 430-436)

Entre las siguientes categorías de interés destaca la de Valoración general (3.6%), la cual se va a mantener alta todo el curso.

Las valoraciones son en esta fase positivas, siendo la principal fuente de satisfacción. Ninguna sesión es valorada negativamente, excepto la primera clase de gimnasia deportiva, en donde debido al alto número de alumnos, y a las reducidas dimensiones de la sala, el desarrollo de la sesión fue muy problemático. En este momento decidió dividir la clase en dos grupos con dos actividades diferentes, una en el exterior, tutelada por los propios alumnos, y otra en el interior supervisada por ella.

Todas las valoraciones comenzaron a ser positivas, sintiéndose satisfecha en términos generales, especialmente

cuando aceptó la necesidad de ajustarse al contexto que tenía.

" He terminado la clase feliz y muy contenta. Unos alumnos me han preguntado si el próximo año estaré con ellos, me han dicho que les gustaría. De esto deduzco que están bien conmigo y que les gustan o al menos no le desagradan mis clases" (D3-1. 263-268)

" La clase ha funcionado muy bien tanto en el gimnasio como en la pista. Creo que días como estos son necesarios en la Educación para dar un respiro al profesor." (D3-1. 371-374)

Esta satisfacción generalizada que se concentra en la última parte de esta fase, demuestra que el nivel de destreza docente es elevado, y que sólo cuestiones personales o contextuales pueden hacer que la experiencia no sea positiva. En el balance general de esta primera fase ha pesado más, al menos cuantitativamente las preocupaciones que las satisfacciones, lo cual condiciona en gran medida sus aprendizajes docentes.

Rosa en una situación de mayor tranquilidad emocional y dedicación docente, hubiera aprovechado más el programa de formación.

La categoría Planificación se centra en la preocupación por el Contenido (3.2%), especialmente en lo referente a deportes colectivos. Comienza enseñando baloncesto, por expreso deseo de sus alumnos, siendo consciente de su dificultad con esta materia, pero asumiendo que de ella depende el interés despertado en los alumnos.

" Otra dificultad es el contenido (baloncesto). He intentado hacer ver a los alumnos lo maravilloso que es el baloncesto, y a mí no me gusta nada. Pero ha colado" (D3-1. 36-38)

" Durante la clase me siento satisfecha, a pesar de que sigue sin gustarme el baloncesto, y estoy intentando conseguir información de gente que lo conoce bien para mejorar el contenido de las sesiones" (D3-1. 74-78)

Las otras categorías de planificación , como son la Temporalización , o el ajuste de Objetivos, dentro del programa general, son poco importantes.

| | FASE 1 |
|--------------------------|--------|
| PLANIFICACION EN GENERAL | 1.6 % |
| OBJETIVOS | 0.4 % |
| CONTENIDOS | 3.2 % |
| TEMPORALIZACION | 0 |

Destaca el hecho de que la temporalización, una de las categorías de preocupación inicial para todos los profesores en formación, durante las primeras sesiones, no aparece reflejada en ninguna ocasión, lo cual confirma la hipótesis de que la experiencia previa facilita algunos aprendizajes docentes básicos.

La categoría Tarea aparece poco valorada, tan sólo alguna referencia a la descripción de las actividades que realiza, Tarea en general, pero muy escasas las relativas a la Adaptación y Estructuración de la tarea, e inexistentes las referidas a la Individualización de la enseñanza.

| | FASE 1 |
|-------------------|--------|
| TAREA EN GENERAL | 2.4 % |
| ADAPTACION | 0.4 % |
| ESTRUCTURACION | 0.4 % |
| INDIVIDUALIZACION | 0 |

El estudio de la categoría individualización es muy importante pues confirma un nuevo hecho y es que la acumulación de experiencia docente no garantiza el logro de una capacidad de análisis de la tarea, propia de profesores reflexivos y grandes conocedores de la enseñanza. A lo largo del diseño, la escasa

dedicación de Rosa a las prácticas le impide profundizar en esta capacidad de análisis, siendo los datos muy bajos durante todo el proceso.

La categoría Intervención Didáctica tampoco es de interés para Rosa en esta etapa. La técnica de enseñanza caracterizada por la Información inicial y el Feedback, apenas son mencionadas (0.8%) y (0.4%) respectivamente. Lo cual confirma una vez más que Rosa tenía aspectos en donde podía haber mejorado, pese a su buen nivel de conducta docente en otros apartados.

El Control - Gestión de aula es una categoría comunmente conflictiva. En el caso de Rosa los problemas fueron pequeños, y siempre derivados de las dificultades contextuales. Muchos alumnos y poco espacio ocasionaban problemas de funcionamiento general.

"Los alumnos eran difíciles de controlar, en parte por los factores metereológicos. Hemos dado la clase de Gimnasia Deportiva, pero con el doble de alumnos. En resumen, un desastre. La gente chocaba, gritaban sin cesar..., nadie atendía a las explicaciones" (D3-1. 309-316)

Esta categoría tuvo una valoración media (3.6%), no llegando a preocupar a Rosa cuando las contingencias materiales estaban resueltas. No existieron problemas disciplinarios, ni de conductas disruptivas. Rosa tenía un buen control del grupo, y una gran seguridad en la relación con sus alumnos.

"La relación con los alumnos es bastante buena... El control para mí no es problema, hay días que es difícil controlarlos, pero por norma están organizados, y ellos mismos tienden a ello... Yo controlo" (E3-1)

La Motivación fue una categoría importante, tanto en cuanto al Interés de los alumnos (3.2%), como el interés de la profesora por el correcto Planteamiento de las tareas (3.6%).

La motivación de los alumnos fue buena durante toda la primera fase, y así lo percibía Rosa. Esta categoría le

proporcionó momentos de satisfacción.

" Me siento satisfecha por ver como los alumnos ponen interés en que la clase funcione bien" (D3-1. 280-282)

" Creo que las clases son muy divertidas, físicamente se trabaja y además se están divirtiendo constantemente pues les hace gracia cualquier movimiento que se les propone" (D3-1. 439-443)

Rosa identifica motivación de los alumnos con satisfacción docente, pues es el interés de los alumnos mostrado en el aula uno de los aspectos que para ella determinan la eficacia docente.

Ligado a la anterior categoría aparece la Participación. Pese a ser una de las prioridades de Rosa, como relata en la entrevista, aparece poco valorada, tan solo (2.8%). La Participación en general, en todas las ocasiones en que aparece en el texto, es para expresar un motivo de satisfacción.

"Ha sido una clase en la que los alumnos han trabajado mucho. La competición les pica y les motiva" (D3-1. 350-352)

"La clase funciona muy bien y estaban participando incluso aquellos/as que demuestran una actitud pasiva" (D3-1. 382-384)

En cuanto al Aprovechamiento del tiempo útil de práctica, los datos de la observación demuestran el alto nivel alcanzado, pero en cuanto a su interés, sólo aparece con una valoración de (1.2%), aunque también es motivo de satisfacción su consecución.

La participación no es por tanto una preocupación, pero cuando se consigue aparece reflejada como logro docente. La escasa implicación de la profesora en algunos momentos del proceso explican la mínima acogida que tiene este tema.

Es destacable la valoración referida a las categorías de alumno del Clima del aula. En primer lugar destaca, con una valoración media, la Comunicación entre los alumnos (2.8%).

La preocupación de Rosa por este tema es notoria. Ya en la entrevista tras la primera fase deja claro que entre sus

objetivos prioritarios está la consecución de un clima de relación entre los alumnos lo más positivo posible, en donde desaparezcan la guerra de sexos, tan común en estas edades.

Inicialmente Rosa se encuentra con los lógicos problemas de relación en el grupo, les cuesta trabajar en equipo, y los agrupamientos son muy sexistas.

" He observado que mientras trabajen individualmente o por parejas no se plantean dificultades. Al realizar un tres contra uno ya no funcionan. Creo que no están acostumbrados a trabajar en equipo. El dos contra dos también es conflictivo, quizá debamos hacer más trabajo colectivo." (D3-1. 60-66)

"Me ha llamado mucho la atención el ver como hacer grupos entre chicos y chicas a esta edad es muy problemático" (D3-1. 469-471)

Una valoración menor tienen las categorías Cooperación y Autonomía , ambas (1.2%), las cuales evolucionarán en gran medida en fases posteriores.

| | FASE 1 |
|------------------|--------|
| CLIMA EN GENERAL | 1.6 % |
| ACTITUD DOCENTE | 5.6 % |
| PERSONALIZACION | 1.2 % |
| COOPERACION | 1.2 % |
| AUTONOMIA | 1.2 % |
| COMUNICACION | 2.8 % |

Por último es necesario destacar la importancia que tiene en la enseñanza Secundaria la categoría Evaluación.

En este nivel educativo es frecuente ver como los futuros profesores utilizan la evaluación, y más concretamente la calificación, como instrumento de control en el aula, reforzando públicamente la importancia del respeto a las normas de

funcionamiento, en alusión directa a la calificación de la asignatura.

"Al final de la clase les he dirigido unas -palabras- . He comentado que las explicaciones que se realicen en clase de Educación Física merecen tanto o más interés, que las de otras áreas, que la nota de E.F. cuenta como una asignatura más, y que no vale menos que la de Matemáticas, Lengua, Física. No sólo evaluaré aprendizajes, sino que es muy importante el interés que muestran por la asignatura." (D3-1. 108-117)

Sumando las valoraciones de Evaluación formativa y Calificación nos da un valor de (6.4%), lo cual demuestra que en Secundaria muchas de las relaciones de poder entre profesor y alumnos se estructuran en torno a la calificación, aunque en menor medida que en otras áreas.

En cuanto al análisis de la autopercepción docente debemos señalar que esta es predominantemente negativa. El diferencial es negativo (-2.4%). Los datos se reflejan en el siguiente cuadro:

| | FASE 1 |
|---------------------|--------|
| PERCEPCION NEGATIVA | 12. % |
| PERCEPCION POSITIVA | 9.6 % |

Ya comentábamos anteriormente que prevalecía la sensación de abatimiento, debido al contexto material tan poco facilitador, así como por la concepción de una asignatura tan desprestigiada.

Su autopercepción personal es positiva, se encuentra bien, pues ha conseguido una relación positiva con los alumnos, ha conseguido que se organicen de forma autónoma, que participen, que están motivados; pero en cambio su imagen de la profesión docente es tremendamente negativa.

"Tantas horas queman. Prefiero dar pocas horas de enseñanza, prefiero coordinar una serie de actividades, pues disfruto más" (E3-2)

Es obvio que la relación con los alumnos le gratifica, pero no así las condiciones en las que se desarrolla el trabajo docente. Lo cual le llevará a ir perdiendo interés por el trabajo en el aula, y a ir configurando una imagen negativa del rol de profesor.

Las preocupaciones más frecuentes vienen de su actitud de apatía en algunas ocasiones, de las limitaciones contextuales, del insuficiente dominio del contenido de deportes colectivos, del descontrol de los alumnos en las sesiones que realiza con todos los alumnos en las reducidas dimensiones del gimnasio, y de las dificultades de comunicación entre los diferentes sexos, especialmente al principio de curso.

En cuanto a las fuentes de satisfacción, es la subcategoría valoración global de la clase, la que destaca por encima de todas. Rosa se encuentra satisfecha con la enseñanza los días que está relajada, y acepta las limitaciones contextuales, de manera especial a partir de la segunda mitad de esta fase.

Su autopercepción personal como docente es buena, no así de las condiciones de su trabajo, llegando a pesar mayormente estas últimas, sobre todo en la tercera fase, en donde la dejadez es manifiesta.

En el terreno docente la satisfacción la obtiene del interés de los alumnos por las tareas, de la autonomía del grupo en la organización de la clase, y de la participación colectiva en las sesiones.

III.2- ANALISIS DE LA CONDUCTA DOCENTE

Al analizar la conducta docente, los datos de la observación reflejan una visión contrapuesta entre las variables.

En primer lugar la variable Tiempo útil de práctica refleja unos niveles muy altos, incluso ya desde la primera clase.

Todas las sesiones de esta fase superan ampliamente el criterio, la mitad de ellas llegan al nivel máximo de aprovechamiento del tiempo. Apenas se pierde tiempo en ninguna sesión en organizar el grupo, o en grandilocuentes explicaciones.

El cambio de contenido de Baloncesto a Gimnasia Deportiva o Gim -Jazz no representa problemas.

La experiencia docente de Rosa le lleva a manejar el grupo con facilidad, especialmente en dos cuestiones problemáticas para los profesores en formación:

. La asunción de un rol de profesor en donde el control de lo que se realiza en el aula dependa en todo momento del docente.

. La utilización de rutinas organizativas, que hagan más eficaz la enseñanza, y permitan aprovechar mejor el tiempo de trabajo.

Por el contrario las variables de Feedback , tanto de feedback total, como de feedback correcto reflejan unos niveles muy bajos. A excepción de la primera sesión en donde el feedback total es óptimo, no tanto el feedback correcto, por la abundancia de correcciones masivas. Los datos nunca superan el criterio, alcanzando incluso, niveles especialmente bajos.

Rosa en esta fase no se ha interesado por corregir a sus alumnos. En la entrevista realizada ha omitido esta variable como criterio de eficacia, o como competencia a dominar por el profesor. Piensa que no debe ser ésta una preocupación docente.

"La corrección es general, en principio...Creo que es difícil darle información a todos. No hay que darles mucho feedback, la información rígida no es necesaria, pues tenemos pocas sesiones

para un deporte" (E3-2)

La creencia de que es difícil el aprendizaje, con tantos alumnos, tan deficientes situaciones contextuales, y tan pocas sesiones de cada deporte, le llevan a pensar que el feedback no es necesario, dado que su incidencia en el aprendizaje de los alumnos va a ser mínimo.

Esta creencia queda reflejada en los datos de la observación a lo largo de todo el proceso, con lo cual esta variable no puede servirnos para valorar la eficacia del programa, puesto que Rosa no parece interesarse por mejorar esta categoría.

Adaptación globalmente negativa, en donde viene marcado el desencanto por la labor docente, que se ve reflejada por la relación con los alumnos en el aula.

III.3- RESUMEN FASE 1

La situación tras la primera fase de trabajo independiente puede resumirse en las siguientes cuestiones:

- Niveles de tiempo útil de práctica muy altos.

- Niveles de feedback muy bajos, debido al desinterés por esta categoría.

- Imagen óptima de su labor docente, con predominio de valoraciones positivas globales de las sesiones, especialmente en la segunda mitad de esta fase.

- Imagen muy negativa de la profesión docente, influenciada por el contexto de marginalidad de la asignatura en su centro.

- Autopercepción globalmente negativa, en donde tiene mayor peso el desencanto por la labor docente, que su satisfacción personal por la relación con los alumnos en el aula.

El caso de un grupo de primera de BUP no está caracterizado por un carácter sistemático y exigente de esta materia con lo que se puede decir que se percibe un carácter que no facilita el aprendizaje, que se venían en clases de profesores.

Según la de sus referencias las unidades de trabajo que se realizan con los alumnos, mediante el desarrollo de actividades de trabajo fuera del horario de clase, para mantener sus hábitos de esta clase que para el momento de la realización de la clase con un nivel de

IV- ANALISIS DE LA SEGUNDA FASE DEL PROGRAMA

IV.1- ANALISIS DEL PENSAMIENTO DOCENTE

A lo largo de la segunda fase el pensamiento de Rosa se va centrando más en los problemas interactivos del aula. La variable contexto, tan determinante en la primera fase va siendo asumida por la profesora.

En este período aparecen otros problemas contextuales, derivados de la falta de balones adecuados para la práctica del voleibol. Ella decide solucionarlo pidiendo a los alumnos que sean ellos quienes compren el material. Las referencias a esta categoría decrecen hasta una valoración de (4.9%), casi todas referidas a la solución del problema anteriormente mencionado.

En esta fase destaca una categoría importante. La actitud del docente (14.9%). Esta altísima valoración, que se mantiene en la fase tercera, hace alusión a su preocupación por la deficiente consideración de la asignatura, por parte de los alumnos.

| | FASE 1 | FASE 2 |
|-----------------|--------|--------|
| ACTITUD DOCENTE | 5.6 % | 14.9 % |

Al ser un grupo de primero de BUP no están acostumbrados al carácter sistemático y exigente de esta materia, con lo que Rosa se siente decepcionada al comprobar que no realizan trabajo extraescolar, como lo harían en otras asignaturas.

Gran parte de sus referencias las dedica a narrar la actitud que muestra con sus alumnos, tratando de hacerles ver la necesidad de trabajar fuera del horario de clase, para perfeccionar sus carencias. En este caso les pide que elaboren un montaje de Gim-Jazz. Rosa no sabe como plantear la relación con los alumnos para que se tomen más seriamente la asignatura,

sin caer, por su parte, en el rol de profesora tradicional y distante. Se ve obligada a dar continuas moralinas a sus alumnos, llegando finalmente a utilizar la calificación como instrumento de control de la participación.

"La clase ha comenzado un poco floja, no habían preparado nada. Volvian a sentarse, discutir, no ponerse de acuerdo y enfadarse. Al ver que no trabajaban me he enfadado, tomando como conclusión que sea cuando sea el examen, solo trabajarán el día anterior. En un momento de enfado les dije que el examen sería el próximo Lunes, exponiendoles las causa que me habían llevado a ello, sobre todo las de verles perder el tiempo. Lo reconocieron públicamente y me dieron la razón. A partir de ese momento han trabajado muy bien" (D3-2. 84-96)

Rosa añade otra decepción a las ya referidas de las carencias materiales, y es la dificultad que tiene para que los alumnos trabajen con autonomía. El carácter de obligatoriedad de la actividad física, a la que ella no estaba acostumbrada, al trabajar siempre con grupos de niños motivados por el deporte, y que acudían a sus clases de forma voluntaria, le llevan continuamente a dudar del papel que debe adoptar en el aula. Por ello la gran extensión que dedica en sus comentarios a esta categoría.

Rosa se mueve entre la actitud complaciente y permisiva, y entre la actitud directiva y reprendedora. En la segunda mitad del curso va consiguiendo mayor concienciación en sus alumnos de la importancia del trabajo complementario fuera del horario escolar.

Su experiencia en afrontar las relaciones de liderazgo le permiten conseguir éxito en este tema, y por tanto sentirse satisfecha.

"Al final les dirigí unas palabras, quizá me puse un poco filosófica, pero quería hacerles pensar y razonar su postura. Creo que mis alumnos se encuentran en la edad crítica para madurar y ser conscientes de esto. En sus manos se encuentra su futuro ,y apenas le dan importancia. Al final del discursito, me dio la impresión de que algunos se iban con las orejas colgando, y lo que más me llena es que sentí que me daban la razón. Esto llena mucho más que el resultado motriz obtenido en la coreografía o por cualquier otra actividad." (D3-2. 209-233)

Es destacable que en esta fase predominan las referencias a problemas educativos, sobre las referencias a los problemas de aprendizaje. Rosa nunca se planteó seriamente la posibilidad de que sus alumnos pudieran aprender algo, prefiriendo volcarse en las mejoras en la autonomía, o la comunicación en el aula.

Esta inclinación es frecuente entre los profesionales de la Educación Física, los cuales ante la dificultad de conseguir aprendizajes, con dos horas de práctica semanales, prefieren hacer hincapié en otros valores educativos.

En segundo lugar de importancia, aunque a una distancia considerable se sitúa dentro de las categorías de alumno referidas al Clima del aula la categoría Comunicación entre los alumnos, que junto a la Autonomía representan los temas principales.

| | FASE 1 | FASE 2 |
|------------------|--------|--------|
| CLIMA EN GENERAL | 1.6 % | 2.1 % |
| ACTITUD DOCENTE | 5.6 % | 14.9 % |
| PERSONALIZACION | 1.2 % | 0 |
| COOPERACION | 1.2 % | 0 |
| AUTONOMIA | 1.2 % | 4.9 % |
| COMUNICACION | 2.8 % | 6.4 % |

Rosa sigue encontrando, en relación a la comunicación, problemas en dos aspectos:

- la dificultad para trabajar en equipo.
- la dificultad par establecer una relación positiva entre los dos sexos.

La especial preocupación por estos dos temas justifican la alta valoración de esta categoría, lo que unido a su interés por la Autonomía, lleva a que la categoría Clima del aula sea la más

valorada de todas, e incluso Rosa, es la que más se preocupa de todos los compañeros de la investigación, por el Clima de relaciones socio-afectivas. Casi un tercio de sus referencias están relacionadas con el Clima del aula.

El carácter oscilante de la enseñanza hacen que Rosa obtenga, casi por igual, fracasos y logros, en la dinámica de comunicación entre sus alumnos en el aula.

" He podido comprobar que no saben trabajar en grupo, no respetan las decisiones de los otros, y que la convivencia entre chicos y chicas es nula...Se nota que están acostumbrados a trabajar de forma individual y competitiva" (D3-2. 27-34)

"El trabajo de algunos grupos ha sido excelente, han traído muchos ejercicios preparados, en lugar de discutir, dialogan hasta llegar a un acuerdo, es gente que se lleva bien , y todos los del grupo gozan de una aceptación excelente.. Pero la tónica general por desgracia no era esa. Con todo ello he notado cierto avance en los días que llevamos trabajando las coreografías." (D3-2. 154-163)

Otra de las categorías de Clima del aula que interesan profundamente a Rosa es la de Autonomía

Rosa siempre ha confiado en los alumnos de este nivel educativo para trabajar con autonomía. En la primera fase al dividir al grupo en dos actividades, pudo comprobar que cuando están interesados en la práctica, las tareas están bien definidas y la información clara, pueden trabajar sin la presencia directa de la profesora. En esta etapa lleva a cabo una enseñanza por niveles, estableciendo tres grupos, cada uno de ellos con un responsable. La eficacia de su enseñanza estuvo muy condicionada por el trabajo de los capitanes. Inicialmente pensó que fueran rotando todos los alumnos por esta función, para favorecer el proceso de emancipación de todos ellos, pero finalmente decidió nombrar responsables fijos, elegidos por ella, entre los más aceptados en el grupo.

La especial sensibilidad que demuestra Rosa hacia este tema es propio de docentes con una visión de la Educación Física más integral, rompiendo el planteamiento mecanicista y dualista de que solo se trabaja el cuerpo, que tanto ha impregnado en la

sociedad española, contribuyendo a una peor consideración de la materia.

Igualmente importante en esta fase, sigue siendo su preocupación dentro de las categorías de Planificación del tópico Contenido. Su carencia en los deportes colectivos vuelve a tomar actualidad, al trabajar en este trimestre Voleibol.

La valoración de (6.4%) es significativa, especialmente porque son comentarios predominantemente negativos, en donde es patente el descontento de Rosa por la falta de dominio que reconoce tener, y la falta de motivación ante su enseñanza.. No obstante es loable el esfuerzo que realizó por ponerse al día.

" El Voleibol no es una actividad que me guste. Mi nivel de ejecución es muy bajo, y por tanto soy un mal modelo para mis alumnos. Intento aprender fuera de clase para que no se note demasiado. En parte esto me desmotiva a dar la clase, pues tengo que hablar de algo, o mejor dicho vender un producto que no me interesa en absoluto. Con un poco de paciencia y de ganas se puede solucionar esto. Mi gran laguna en los deportes colectivos tiene que ser tapada poco a poco, y no debo dejarla por más tiempo" (D3-2. 130-141)

Al margen de la preocupación por el contenido, la categoría de Planificación es considerada con muy poco interés. No aparece ninguna referencia ni a los Objetivos, ni al ajuste de la Temporalización, ni tan siquiera se plantea la forma de afrontar los contenidos. Puede ser por el propio desconocimiento que confiesa tener, o por negar la posibilidad de conseguir aprendizajes, lo que la lleva a volcarse en otros logros no motrices.

La categoría Contexto, ya comentada, es de menor interés en esta fase, únicamente los problemas de falta de material adecuado le hace extenderse, inicialmente, en este tema.

| | FASE 1 | FASE 2 |
|----------|--------|--------|
| CONTEXTO | 7.6 % | 4.9 % |

Para solucionarlo, decide, ante las indicaciones del supervisor, aceptar la situación y buscar la ayuda de los alumnos, los cuales parecían remisos a colaborar, pero finalmente todos traen su balón.

Rosa no está acostumbrada a trabajar en estas condiciones, y tenía tendencia a bloquearse ante las dificultades contextuales, lamentándose continuamente, pero sin intentar buscar soluciones. Una de las aportaciones de la supervisión fue hacerla aceptar la situación, adoptando un pensamiento más pragmático. Este hecho justifica el descenso de la preocupación por el contexto, hasta el punto de que no vuelve a aparecer ninguna referencia negativa sobre este tema, decreciendo progresivamente el interés de Rosa, especialmente en la tercera fase.

Entre los aprendizajes logrados por Rosa en esta fase destaca el hecho de aceptar que en el contexto escolar también se puede sentir satisfacción y gratificación por la enseñanza, aunque deben ser otras las prioridades.

En siguiente orden de importancia aparece la categoría Valoración general. Siguiendo con la línea iniciada en la primera fase, Rosa se encuentra satisfecha con su labor docente, su autopercepción personal es positiva. Todas sus valoraciones sobre el desarrollo global de la sesión son óptimas.

"Aún con todo, esta clase ha funcionado, pero puede mejorar muchísimo" (D3-2. 144-146)

" Teniendo presentes mis escasos conocimientos sobre la actividad, la clase se desarrolla bastante bien" (D3-2. 170-172)

"Estamos haciendo Voleibol, la clase se desarrolla bien, en parte por tener pocos balones" (D3-2. 250-252)

El valor positivo que tiene esta categoría está directamente relacionada con los datos de la observación, en donde la variable Tiempo Util de Práctica presenta unos niveles muy altos durante toda esta fase, confirmando que esta variable es un buen referente a la hora de establecer la eficacia docente en el aula, dado que las valoraciones positivas, coincide que se

realizan cuando el valor tiempo útil es elevado, superando el criterio marcado.

Una categoría que incrementa su protagonismo es la Evaluación.

| | FASE 1 | FASE 2 |
|----------------------|--------|--------|
| EVALUACION INICIAL | 1.6 % | 0 |
| EVALUACION FORMATIVA | 2.8 % | 4.2 % |
| CALIFICACION | 2. % | 2.1 % |

El tópicos de la Evaluación formativa , permanece igualmente elevado en la siguiente fase.

Unida al valor de la Calificación, constituye una categoría de interés estable y permanente, utilizada frecuentemente como recurso para incrementar la participación de los alumnos, y mejorar el funcionamiento general de la clase.

La necesidad de calificar a los alumnos lleva a Rosa a incluir en sus descripciones, la narración exacta y precisa del proceso de evaluación de los contenidos motrices, especialmente en Gim-Jazz, en donde la exigencia de un producto final, permite que los alumnos se tomen más en serio la asignatura.

La exigencia de productos de aprendizaje es frecuente en las actividades rítmicas y gimnásticas, no así en los deportes, ni actividades de condición física. Rosa pudo comprobar como era diferente el comportamiento de los alumnos en Voleibol, donde no existía un producto de aprendizaje exigible, de las sesiones de Gim-Jazz, en donde incluso llegaron a trabajar fuera del horario lectivo, para poder tener a punto para la evaluación su coreografía.

Rosa utiliza la calificación para realizar una llamada a la responsabilidad individual y a la autonomía, justificando las deficientes calificaciones de los alumnos menos responsables.

"El contenido que quise comunicarles era el siguiente - uno sabe que cosa tiene que hacer para superar una asignatura, entonces decide el nivel que quiere alcanzar. Uno mismo se marca

su nivel, y conscientemente trabaja o no. Si no trabaja sabe que su resultado, en nota final, será bajo, y puede que negativo. Pero debe ser consciente de que ha sido él el que lo ha elegido, y que el profesor debe aplicar objetivamente los criterios de evaluación. Por lo tanto cada uno elige sus actos y acciones, y después debe aceptar sus consecuencias." (D3-2. 212-224)

Relacionado con este hecho es oportuno analizar como evoluciona la categoría Aprendizaje. En la fase anterior era despreciable el interés mostrado por Rosa, en este caso la valoración es media, aunque llega a sentirse satisfecha por los avances conseguidos con sus alumnos.

| | FASE 1 | FASE 2 |
|-------------|--------|--------|
| APRENDIZAJE | 1.2 % | 2.1 % |

"Por mi parte intento hacer un poco de prácticas de los ejercicios que les voy a mostrar a los alumnos, y consulto bibliografía y apuntes para preparar mis clase. He notado un avance positivo en la ejecución motriz de mis alumnos"
(D3-2.172-177)

Esta reflexión demuestra que para que haya aprendizaje en las sesiones de Educación Física escolar, es necesario que el profesor se plantee el deseo de enseñar, y que a pesar de que las condiciones contextuales no sean las más adecuadas, siempre es posible que los alumnos mejoren el nivel inicial, aunque este nivel sea muy heterogéneo.

Rosa en este período que coincide con la enseñanza del voleibol está más relajada, y tiene más tiempo para dedicarse a la enseñanza, lo cual tiene un claro reflejo en la mejora de las sesiones, llegando incluso las variables de feedback, tan menospreciadas por ella en la fase anterior, a experimentar valores positivos, al menos durante algunas sesiones, en donde se supera el criterio, tanto en feedback total como en feedback correcto, lo cual puede ser debido a la incidencia de la

supervisión.

La dimensión Tarea sigue presentando una bajísima valoración. Pocos avances aparecen en las categorías de Adaptación, Individualización, o Estructuración, con lo que la supervisión no ha conseguido estimular la capacidad de analizar las tareas. Predomina el lenguaje descriptivo para referirse al contenido que está enseñando, pero sin detenerse en valoraciones sobre cómo son las tareas.

| | FASE 1 | FASE 2 |
|-------------------|--------|--------|
| TAREA EN GENREAL | 2.4 % | 2.8 % |
| ADAPTACION | 0.4 % | 0 |
| ESTRUCTURACION | 0.4 % | 1.4 % |
| INDIVIDUALIZACION | 0 | 0.7 % |

Esta categoría refleja el grado de conocimiento de los profesores del contenido de enseñanza, siendo uno de los aspectos que distingue a los buenos profesionales. La fase de supervisión hubiera sido una buena posibilidad para que Rosa mejorase esta capacidad, tan específica de los especialistas en Educación Física, pero el reducido número de sesiones de supervisión, y la escasa predisposición de Rosa para el aprendizaje docente, impidieron que la ayuda del supervisor, pudiera cuajar.

"Para mí las prácticas no han supuesto mucho, pues mi experiencia viene de antes. Está bien porque te introduces en el ambiente del Instituto." (E3-2)

La categoría Intervención Didáctica, muy relacionada con todo lo anterior, tiene una valoración media, experimentando un significativo incremento, pero sin llegar a ser importante para ella.

El Feedback se menciona de pasada, al igual que la Información Inicial.

| | FASE 1 | FASE 2 |
|---------------------|--------|--------|
| INFORMACION INICIAL | 0.8 % | 2.1 % |
| FEEDBACK | 0.4 % | 2.1 % |

Respecto al feedback, el escaso conocimiento del voleibol, le lleva a ser muy precavida en la información que transmite, predominando las correcciones no específicas sobre las específicas de la tarea.

"El repetir el ejercicio quita dar feedback correctivo, pero creo que primero deben realizar cada ejercicio según es, comprender bien las variaciones que se hacen. Además sólo aprecio determinadas cosas del gesto técnico. En ocasiones prefiero omitir una opinión antes que meter la pata de forma irreversible." (D3-2. 268-275)

Dada esta situación se preocupa más en repetir la información inicial, que ella previamente ha estudiado, que en corregir.

La información inicial se ve obligada a repetirla cuando comprueba que no se entiende lo explicado, y los alumnos no realizan la tarea con corrección.

"El día anterior hubo problemas en la realización de los ejercicios, porque los alumnos no prestaban suficiente atención. Hoy he querido que esto no ocurra, con lo que he decidido dar más información y repetir varias veces las claves del ejercicio." (D3-2. 177-183)

La influencia de la supervisión en esta fase, ella la califica de positiva pero sin llegar a concretar las aportaciones. Únicamente en algunas de las sesiones de enseñanza del Voleibol, se preocupa por la tarea, dar feedback, mejorar las explicaciones, que los alumnos aprendan, etc....

La escasa valoración de las categorías aprendizaje, estructura y adaptación de la tarea, e intervención didáctica, demuestran que no son creencias estables sino sólo referencias puntuales, fruto de las conferencias de supervisión, pero que

debido a su concepción negativa sobre el entorno escolar y el grado de ocupación externa, estos tópicos no llegan a establecerse como importantes en el Conocimiento Práctico de Rosa.

La categoría Motivación refleja una escasa preocupación en esta fase (0.7%). Parece ser que Rosa valora que el nivel de interés despertado es correcto, y no le preocupa estimularlo, aunque es significativo que no realice valoraciones positivas de los éxitos conseguidos en este tema.

El carácter descriptivo del diario, y la pérdida de interés por reflexionar sobre lo que ocurren en el aula, nos inclinan a pensar que categorías susceptibles de valoración positiva no aparecen reflejadas por este hecho.

Rosa, llegado un momento, pierde el interés por el diario, no sabiendo qué analizar, pues todos los temas se desarrollan con aparente normalidad.

" Ahora no escribo diario de cada clase. No sé que poner. Las sesiones se desarrollan de forma normal y parecida. A partir de este momento solo escribiré las cosas extras, es decir cuando suceda algo que merezca la pena contarlo" (D3-2. 242-247)

A diferencia de otros compañeros que dan mucha importancia a las reflexiones en torno a la enseñanza, para Rosa la experiencia escolar no es enriquecedora, incluso le supone una obligación la cumplimentación del diario, y las reuniones de análisis de enseñanza.

"El control de todos los días de la valoración personal, ha llegado a ser a veces pesada" (E3-3)

A partir de este momento es necesario realizar el análisis de su Conocimiento Práctico con otra perspectiva, puesto que lo reducido de sus reflexiones y su escaso interés por el programa de análisis de la práctica, nos hace difícil acceder a su pensamiento docente.

Por último es necesario detenerse en la categoría Participación. La valoración es media (2.1%). En este caso todas

las referencias se realizan de forma positiva, expresando su satisfacción cuando el nivel de autonomía permite una buena participación.

"La clase presenta una gran fluidez, sobre todo organizativa. Cada uno sabe lo que tiene que hacer y facilitan mi labor. Creo que se han acostumbrado a trabajar y ejecutar un cierto tipo de clase" (D3-2. 287-292)

En el análisis de la autopercepción, lo más significativo es el hecho de que el diferencial sigue siendo negativo, lo cual rompe la tendencia de los demás compañeros, de una mejora en la autopercepción, tras la fase de supervisión.

Rosa tiene en esta fase un diferencial de (-1.4%).

| | FASE 1 | FASE 2 |
|---------------------|--------|--------|
| PERCEPCION NEGATIVA | 12. % | 9.9 % |
| PERCEPCION POSITIVA | 9.6 % | 8.5 % |

En la entrevista demuestra no estar del todo satisfecha, especialmente porque no se dedica con la intensidad necesaria, siendo ésta la principal causa de su estancamiento.

" Me siento bien, pero me falta aún bastante formación para dedicarme de pleno a la Educación. ¿ Satisfacción ? , ahora estoy contenta. Me gustaria dedicarme más, pero me falta tiempo para ello." (E3-3)

Entre los principales motivos de preocupación destacan:

- la dificultad en el dominio de los deportes colectivos, tanto en su ejecución técnica, como en los medios metodológicos para enseñarlos.

- La inestabilidad de su actitud como docente, especialmente en la relación con los alumnos, oscilante entre una

situación de permisividad, y una situación de control estricto, no llegando a encontrar el equilibrio necesario.

- Ciertas situaciones de indisciplina, referidas sobre todo al control de la atención en las explicaciones.

- La excesiva segregación que se produce entre los diferentes sexos, tanto en las preferencias de contenidos, como en los agrupamientos.

La percepción positiva se refleja en la satisfacción por:

- La valoración general de la sesión, que ella percibe como positiva.

- La gran participación de los alumnos conseguida en casi todas las actividades planteadas.

- La mejora parcial en los aprendizajes motrices.

- El buen funcionamiento organizativo.

Lo más destacable del análisis de la autopercepción es la desaparición de la preocupación por las variables contextuales, que en la fase anterior actuaban de freno a la evolución docente.

... que ha ido incrementando el nivel de participación y de autonomía de los alumnos, en función de la cooperación y del apoyo mutuo, subsumiendo la jerarquía de autoridad de que se ha ido pasando a favor de los componentes del grupo.

IV.2- ANALISIS DE LA CONDUCTA DOCENTE

El análisis de la conducta docente observada en el aula, se refleja una evolución similar a la fase anterior, en donde la variable tiempo útil de práctica continua presentando unos niveles excelentes, y la variable feedback refleja unos datos más irregulares.

El Tiempo útil mantiene el nivel, no apreciándose ningún cambio significativo entre las dos fases.

Es necesario recordar, que la experiencia docente de Rosa quedaba puesta de manifiesto cuando en la primera fase, sin ayuda externa, presentaba unos datos tremendamente positivos. Lo que ocurre durante este segundo período es que la ayuda del supervisor no ha tenido ninguna influencia, por las causas anteriormente comentadas, con lo que los datos se estabilizan.

El valor medio de la primera fase era de (78), siendo en esta segunda fase de (76), lo cual confirma que no ha habido ni cambio el nivel, ni en la tendencia. Todas las sesiones superan el criterio.

Quizá lo único significativo pueda ser el comentar cómo en algunas sesiones de Voleibol, donde la profesora expresó su deseo de dar feedback, y conseguir ciertos aprendizajes, los niveles de tiempo útil llegan al máximo nivel.

Las variables de Feedback, total y correcto, siguieron una evolución similar. Se continua con un muy bajo nivel en las dos variables, con lo que el grado de influencia del supervisor es inexistente, destacando únicamente dos sesiones en donde los datos superan el criterio, las cuales coinciden con los datos recogidos del diario de Rosa en donde se expresa el deseo de proporcionar más feedback a sus alumnos, llegando incluso a pensar de qué modo incrementar esta ayuda, decantándose por estilos de enseñanza participativos, en donde la corrección pueda ser recíproca, subsanando la imposibilidad material de que ella misma pueda atender a todos los componentes del grupo.

IV.3- RESUMEN FASE 2

En resumen esta fase se caracterizó por la escasa influencia del programa de formación, en lo concerniente a la ayuda del supervisor, básicamente por la baja dedicación de Rosa a las prácticas didácticas, esta circunstancia le impidieron centrar su atención en los problemas del aula.

Lo más significativo puede quedar reflejado en el siguiente resumen :

- La variable Tiempo Util de Práctica, no varia en su nivel, manteniéndose los excelentes resultados de la primera fase.

- La variable Feedback se muestra irregular en los niveles, siempre negativos, no consiguiendo superar el criterio, excepto en dos sesiones.

- La autopercepción docente continua predominantemente negativa, reduciéndose de forma significativa los niveles de satisfacción.

- el carácter reflexivo del programa de formación no produce ninguna influencia sobre Rosa, llegándose a una situación de apatía en su diario, narrando rutinariamente lo acontecido en el aula.

V- ANÁLISIS DE LA TERCERA FASE DEL PROGRAMA

V.1- ANÁLISIS DEL PENSAMIENTO DOCENTE

Esta fase se caracteriza principalmente por la actitud adoptada por Rosa con relación a las prácticas.

El grado de ocupación extraacadémica y la pérdida de interés por la enseñanza llevan a Rosa a abandonarse.

Durante este período Rosa acude a las clases por obligación, por rutina, sin haberse preparado las clases. El diario deja de ser un instrumento eficaz para reflexionar sobre la práctica docente, se hace rutinario, y ni tan siquiera es cumplimentado diariamente.

La época de final de curso se convierte en una losa para la profesora, las clases son de baja calidad. Se le acumulan los trabajos en el centro universitario, lo que unido a las otras ocupaciones, impiden centrarse mínimamente en su labor docente.

El relato del diario es verdaderamente dramático y representativo de la situación.

" Las últimas clases han sido desastrosas. En esta época se unen: los exámenes, la entrega de trabajos. Es una época compleja en el trabajo que realizo fuera de los estudios,... Necesito sacar el curso en Junio y no puedo abandonar el resto de actividades que realizo. No he preparado las clases y además he asistido a clase con ganas de que terminase desde el primer minuto. Hemos cambiado de actividad, a G. Jazz y Voleibol. Quizá sea un error por las pocas clases que me quedan con los alumnos. Las clases que he impartido han sido malas de verdad. La sesión se podía salvar un poco por la aportación de los alumnos, quizá como consecuencia de un trabajo anterior. Me he limitado a estar allí y suministrarlos material y... poco más. Siento haber caído en esto, aunque no es el hecho de no preparar la clase. En ocasiones no he preparado la clase y ha salido fenomenal. Es mi actitud la que ha fallado. Estaba tan agobiada que no me podía centrar en las clases del Instituto. Por desgracia esto que me ha pasado a mí ocurre y con mayor frecuencia en gran parte de los profesionales que ejercen la docencia. La causa por lo que ocurre puede ser múltiple y variada: apatía y desgana por la enseñanza. Estoy convencida que dedicarse a la docencia exige exclusividad o al menos no tener demasiadas ocupaciones." (D3-3. 125-154)

En este contexto de abandono docente el análisis del programa de formación se hace difícil, especialmente cuando ella reconoce no sentirse motivada por la realización del diario, porque todo lo que ocurre es rutinario, y por tanto cuando ocurre algo negativo, sí lo recoge, pero no cuando le satisface algún hecho de la enseñanza.

"Hace tiempo que no escribo en el diario. Todo lo que ocurre ya ha pasado. No hay cambios. Por suerte o por desgracia hemos caído en un ritmo regular de trabajo" (D3-3. 105-108)

Esta situación se había producido en la fase segunda pero fue transitoria. En este caso los relatos no corresponden a sesiones concretas, sino que se realizan cuando se siente motivada por escribir, analizando de forma conjunta las últimas sesiones.

En el análisis temático nos vamos a limitar a exponer el contenido de sus relatos, realizando algunas breves interpretaciones, dado que su contenido es muy escaso.

La primera categoría en orden de importancia sigue siendo la Actitud del docente. (11.9%).

La atención de Rosa sobre este tema se reparte entre justificar su actitud de desgana, apatía y desinterés por la enseñanza, y las dudas relativas a cómo establecer una positiva relación con sus alumnos. Todavía permanece la indecisión sobre el hecho de si mostrarse autoritaria o permisiva.

Su concepción educativa mantiene la creencia de dar responsabilidades a los alumnos, fomentando la autonomía y emancipación.

" Si me dedicara a la docencia dedicaría gran tiempo para intentar conseguir el trabajo autónomo y responsable de los alumnos." (D3-3. 77-80)

La realidad le lleva a tener que contradecir esta creencia, dado que observa que una parte de los alumnos, es imposible que puedan conducirse de forma autónoma.

"Tengo que estar con el látigo verbal cada dos por tres, es necesario para picarles en el trabajo. Hay gran diferencia entre los alumnos que vienen con deseos de aprender a clase, y los que vienen por obligación. Los primeros están aprendiendo bastantes cosas, los segundos no progresan nada. Yo hago lo posible por animarlos para trabajar, para superarse así mismos, aunque sea con el logro de un elemento sencillo" (D3-3. 52-62)

La segunda categoría en importancia pasa ser la Autonomía (8.7%). Se ha producido una progresión continua en este tema. En la primera fase no era importante, en la segunda pasa a estar situada entre las principales, finalmente en este tercer período tiene mucha relevancia.

| | FASE 1 | FASE 2 | FASE 3 |
|-----------|--------|--------|--------|
| AUTONOMIA | 1.2 % | 4.9 % | 8.7 % |

El estilo de enseñanza que pone en funcionamiento es el de grupos por intereses, en donde se realizan dos actividades durante la clase, y cada alumno elige aquella que más le gusta.

Durante estas sesiones la actuación de la profesora es más indirecta, fomentando la responsabilidad y la autonomía, lo cual es una de sus constantes en esta fase, y una de las pocas fuentes de satisfacción.

"Comienzo a salir contenta con la clase, mejor dicho con el trabajo que realizan los alumnos sin mi presencia." (D3-3. 50-52)

En tercer lugar aparece una categoría muy interesante, puesto que es propia de profesores con gran experiencia, y control de la situación, la Individualización (5.4%). Con relación a las fases anteriores sí se ha producido un avance notorio en este tópico.

| | FASE 1 | FASE 2 | FASE 3 |
|-------------------|--------|--------|--------|
| INDIVIDUALIZACION | 0 | 0.7 % | 5.4 % |

La puesta en funcionamiento de un estilo individualizador, donde se realizan niveles dentro de dos actividades diferentes supone un avance importante.

Esta situación de enseñanza permite a Rosa liberarse del control del grupo y así ella admite sentirse más cómoda con este nuevo papel.

"Este tipo de clases da mayor libertad y me permite estar más relajada. Es importantísimo que los alumnos trabajen así, sobre todo cuando se trata de un profesor que tiene muchas horas de clase." (D3-3. 73-77)

La última apreciación sobre las horas de dedicación docente y el estilo de enseñanza empleado, confirman como Rosa utilizó esta dinámica de responsabilidad no sólo para fomentar la autonomía de sus alumnos, sino para no tener que prepararse las clases, dejando que el trabajo sea más global y autónomo.

La categoría Valoración general, sigue siendo importante (4.3%), aunque a diferencia de las fases anteriores, predominan las valoraciones negativas, especialmente porque su actitud es muy negativa. Rosa asume el fracaso durante la parte final del curso, aunque lo justifica por la gran cantidad de actividades a la que se ve obligada a atender, dejando para el final la que debería tener prioridad en su formación docente, las prácticas de enseñanza.

Las sesiones de supervisión realizadas con un compañero, también profesor en formación y colaborador de la investigación, fueron escasas y poco provechosas a juzgar por los datos de la observación y el contenido de sus reflexiones.

Entre las categorías destacadas sólo falta por comentar el tópico Evaluación.

| | FASE 1 | FASE 2 | FASE 3 |
|----------------------|--------|--------|--------|
| EVALUACION INICIAL | 1.6 % | 0 | 0 |
| EVALUACION FORMATIVA | 2.8 % | 4.2 % | 4.3 % |
| CALIFICACION | 2. % | 2.1 % | 3.2 % |

La coincidencia de este período con el último trimestre obliga a Rosa a realizar evaluación de aprendizajes, la cual, al igual que ocurrió en el anterior trimestre, es descrita con precisión y detalle, especialmente en cuanto a la participación de los alumnos en la misma, lo cual es coherente con un tipo de enseñanza más emancipadora.

Entre las ausencias significativas destacan La Motivación y la Participación (1.1%) ambas. Estos dos tópicos tan importantes para otros docentes, suelen ser motivo de satisfacción dado el carácter más vivencial de la asignatura. La rutinización del diario favorece que las satisfacciones docentes se conviertan en normales, con lo que Rosa no las incluía en sus descripciones, de ahí que no aparezcan con valores óptimos.

Destaca igualmente la ausencia de interés por la Intervención Didáctica, el Aprendizaje o la Estructuración y Adaptación de las tareas. Como ya comentamos en la fase anterior, en una situación de apatía, el único interés docente es cumplir con la obligatoriedad de acudir a clase, dejando las cuestiones de técnica de enseñanza, o de análisis de la tarea, para momentos en los que el docente pueda estar centrado, y preocupado por mejorar su enseñanza. Este no fue el caso de Rosa en esta fase.

El resto de categorías no merecen comentario dado lo escaso del análisis realizado.

En el análisis de la autopercepción docente volvemos a constatar como predomina un diferencial negativo (-2.2%).

Pese a que la valoración negativa decrece progresivamente en cada fase, también lo hace la positiva, con lo que en el diferencial predomina la insatisfacción.

| | FASE 1 | FASE 2 | FASE 3 |
|---------------------|--------|--------|--------|
| PERCEPCION NEGATIVA | 12. % | 9.9 % | 7.6 % |
| PERCEPCION POSITIVA | 9.6 % | 8.5 % | 5.4 % |

En esta tercera fase es todavía más patente el hecho de que aparezcan pocas satisfacciones por la enseñanza, lo cual es más preocupante, puesto que la última imagen que se lleva de su experiencia docente es la de apatía, desgana, falta de gratificación, falta de consideración de la asignatura, etc...

Las satisfacciones por la enseñanza se ven reducidas en esta fase, a ciertas conquistas en la autonomía de los alumnos, y por consiguiente en la liberación del control del grupo.

En cuanto a las fuentes de malestar docente, destacan las valoraciones globales negativas de la sesión, ocasionadas por la apatía en su actitud en el aula.

El escaso carácter reflexivo del diario en esta etapa no permite ampliar el repertorio de preocupaciones ni de satisfacciones.

El análisis final que Rosa realiza sobre la profesión docente es concluyente.

" Lo único gratificante es la relación con los alumnos y la respuestas de ellos hacia tu trabajo, porque te lo demuestran, el resto todo negativo. Ese resto el tipo de relaciones que tienes con el profesorado, el status que tienes respecto al resto del profesorado...También por el funcionamiento del centro en relación a la asignatura...quizá también sea porque no tienen un profesorado que se haga notar un poquillo y haga respetar a su labor." (E3-4)

Rosa se siente preparada para ejercer de profesora, lo que le ocurre es que no está especialmente motivada para ello. Se siente segura de si misma.

" Por la experiencia que he visto este año creo que bien, me queda mucho por aprender, y si me metiera en un Instituto a dar clase por supuesto que con la experiencia, e investigando y haciendo cosillas se mejoraría, pero creo que para salir y ponerme a dar clases no está mal" (E3-4)

V.2- ANALISIS DE LA CONDUCTA DOCENTE

En el análisis de la conducta docente, las observaciones reflejan la crisis vivida por la profesora.

La variable Tiempo útil sigue estando a buen nivel, aunque si es necesario detenerse en algunos detalles.

Las últimas sesiones de supervisión dieron como resultado los mejores resultados del año, al terminar la supervisión, el nivel se mantiene durante la línea base, y durante las primeras sesiones de supervisión del compañero. Cuando aparece el bache de final de curso también se refleja en los datos de la conducta en el aula, situándose la variable tiempo útil en los peores niveles de todo el proceso, aunque debemos destacar que todavía por encima del criterio.

La influencia del supervisor sobre esta variable fue muy pequeña, pero sí es cierto que llegó a situarla en el nivel máximo, y al final del curso bajaron hasta el nivel inferior, ligeramente por encima del criterio.

Las variables de Feedback, discurren por una evolución similar, presentando al final los niveles más bajos.

La línea base, sin ayuda externa, refleja unos resultados malos, el inicio de la supervisión del compañero produce una leve mejoría, que coincide con las primeras sesiones de esta fase, en donde Rosa todavía conserva la ilusión por la enseñanza. A partir de que desaparece el interés por la labor docente, el nivel de las variables de feedback, cae en picado, presentando en las últimas sesiones unos resultados pésimos.

El resumen de este período se concreta en una palabra, desilusión, del investigador por no poder ayudar a Rosa a mejorar sus problemas docentes en cuanto al feedback, y por no poder hacer más reflexivo el Conocimiento Práctico de Rosa. Desilusión de la profesora al percibir su descontento por la profesión docente, lo cual posiblemente le aparte en un futuro del trabajo en un Instituto de enseñanza.

V.3- RESUMEN FASE 3

El balance final de esta fase es negativo:

- El nivel de Tiempo Util de Práctica sigue siendo bueno, aunque se ha producido un retroceso considerable en las últimas sesiones.

- El nivel de feedback termina por ser pésimo, después de una ligera mejoría conseguida durante las primeras sesiones de este período.

- El pensamiento docente se mantiene con un predominio de malestar y desilusión, llegando a mostrar rechazo por la reflexión en torno a la enseñanza.

- La temática de pensamiento se ha empobrecido mucho en esta fase, concentrándose excesivamente en la dinámica del Clima del aula, olvidándose del aprendizaje y de la tarea.

... fue positiva, de una docente que tenía experiencia docente y que había enseñado en etapas, siendo los resultados...

... se perdió la oportunidad de orientar al pensamiento docente hacia otros campos más centrados en la enseñanza, como son la intervención didáctica, el análisis de la tarea o el propio aprendizaje en relación al clima del aula...

... la enseñanza no se centró en...

VI- ANALISIS DE LA EFICACIA DEL PROGRAMA

El caso de Rosa es un ejemplo más cercano a la formación permanente, que a la formación inicial. Su aquilatada experiencia en la enseñanza de actividades físico-deportivas, marcó un perfil docente muy diferente al de sus compañeros. Los niveles de tiempo útil fueron inicialmente muy elevados.

Rosa tenía muy claro como utilizar las rutinas organizativas y el control del grupo, con lo que el nivel de la variable tiempo útil, reflejaba un dominio en las destrezas de enseñanza.

La aportación del programa de formación en este caso no fue muy significativa.

No hubo modificaciones en las variables conductuales. Las tres categorías marcaron un perfil similar durante las tres fases del programa, con lo que puede afirmarse que a Rosa apenas le aportó nada la experiencia de prácticas.

En cuanto a la autopercepción docente, tampoco reflejó mejoras. En la primera fase el desencanto por la profesión docente, especialmente por el entorno de trabajo, la baja consideración de la asignatura y la escasez de material, predominó, sobre los logros en el clima del aula.

La segunda fase no supuso un cambio en esta variable, persistiendo el diferencial negativo, sobre todo por su actitud en el aula, dudas en el estilo docente y desconocimiento de la materia de enseñanza (deportes colectivos).

Pese a los problemas comentados, su valoración global de las sesiones fue positiva, lo cual demuestra que tenía experiencia docente y que sabía manejar al grupo, siendo los resultados brillantes.

En esta segunda fase, se perdió la oportunidad de orientar su pensamiento docente hacia otras categorías más centradas en el aprendizaje, como son la intervención didáctica, el análisis de la tareas o el propio aprendizaje; tan sólo el clima del aula fue interesante para ella.

Rosa durante toda la supervisión no estuvo centrada en la enseñanza, debido a las ocupaciones externas, fue difícil que

ocupara su tiempo en reflexionar sobre lo que ocurría en el aula. Su diario ha sido clara muestra de ello, excesivamente escueto, y tremendamente descriptivo. La dificultad para acceder a su Conocimiento Práctico nos impide sacar conclusiones sobre los cambios en su pensamiento.

En la tercera fase no podemos decir algo diferente, el nivel de influencia de la supervisión recíproca ha sido mínimo. Las aportaciones del programa de supervisión fueron percibidas por Rosa como inexistentes. La reducida duración de la experiencia, y su falta de interés por la enseñanza escolar lo han impedido.

Rosa en las entrevistas deja claro la poca utilidad del programa de formación para ella. No concreta las aportaciones específicas que recibió de las sesiones de supervisión, tanto del investigador, como del compañero. Únicamente comenta, en términos generales la satisfacción por recibir una corrección externa, y por estar sometida a un control en el trabajo docente, en el caso del investigador, y de intercambiar información, reforzándose y picándose para mejorar, en el caso del compañero.

" Me encanta que me hayan controlado para corregirme, la supervisión ha sido muy positiva par mí, me ha ayudado. Recibes información y la das, te planificas, te controlas los resultados, aunque el control de todos los días de la valoración personal llegaba a ser, a veces pesada" (E3-3)

"La supervisión del compañero me ha aportado poco, pero poco porque han sido muy pocas sesiones, y en las últimas han sido un poco anómalas. Creo que ha llegado muy al final y no ha dado tiempo" (E3-4)

La única puerta a la esperanza que queda abierta, es en el conocimiento de las variables de eficacia que confiesa haber adquirido, y que en una futura experiencia docente, donde esté más centrada, pueda utilizar.

"En mi rol como supervisora lo que más aporta es saber observar cuales son los criterios de eficacia de una clase, y al final hacer una evaluación más o menos fiable" (E3-4)

El resumen final del análisis de la eficacia del programa se concreta en los siguientes datos:

- La autopercepción docente no ha mejorado tras el programa de formación. Estos son los resultados.

| | FASE 1 | FASE 2 | FASE 3 |
|----------|--------|--------|--------|
| NEGATIVA | 12. % | 9.9 % | 7.6 % |
| POSITIVA | 9.6 % | 8.5 % | 5.4 % |

- El contenido del Conocimiento práctico ha estado concentrado en la categoría Clima del aula, en donde la profesoras sí ha sentido satisfacción, pero olvidándose de otras categorías de interés, especialmente las relacionadas con el aprendizaje.

- Las actividades de formación basadas en la reflexión no han sido seguidas con suficiente interés, lo cual constata la escasa utilidad que la docente otorgó al programa.

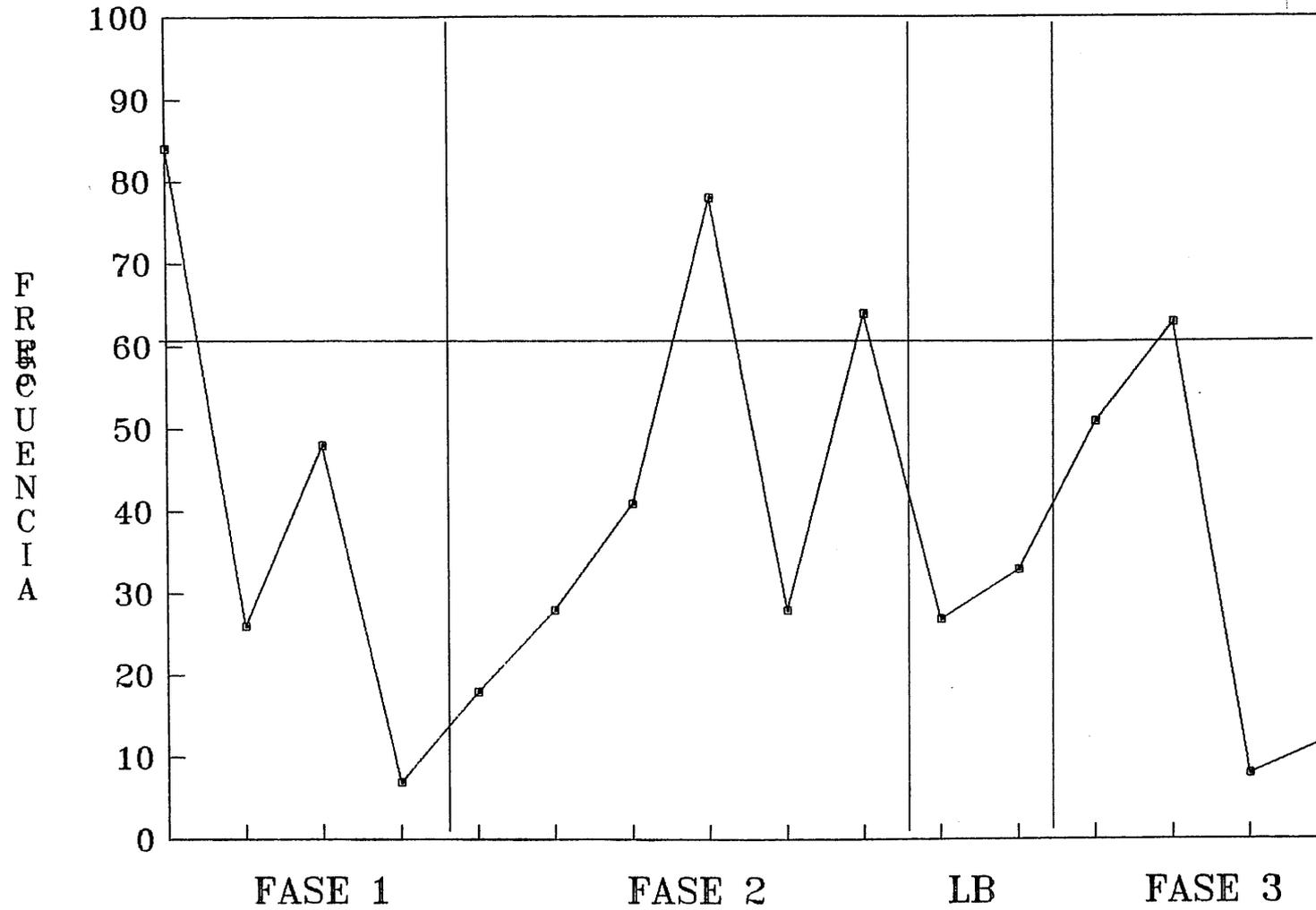
- La variable Tiempo Util de Práctica no ha experimentado variaciones sustanciales, manteniéndose en un nivel óptimo a lo largo de todo el programa.

- Las variables de Feedback, total y correcto, no han mejorado. El interés por esta categoría ha sido mínimo, justificado siempre por Rosa, en la creencia de que con tantos alumnos, y con tan pocas sesiones, era difícil el aprendizaje, y por tanto, poco eficaces las correcciones.

Las gráficas que exponemos, en las páginas siguientes confirman las pocas modificaciones que han experimentado las variables conductuales.

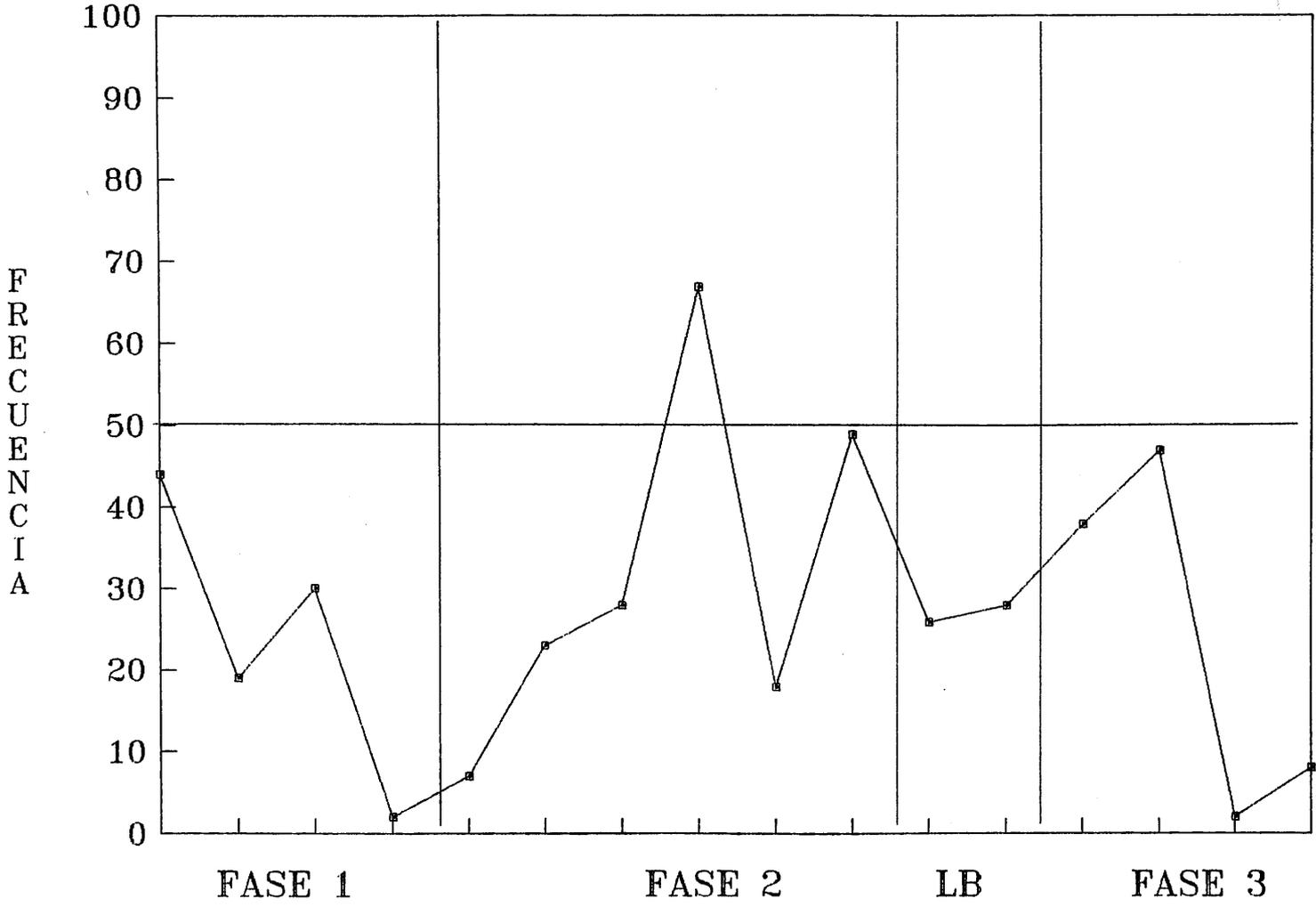
SUJETO 3 - FEEDBACK TOTAL

366



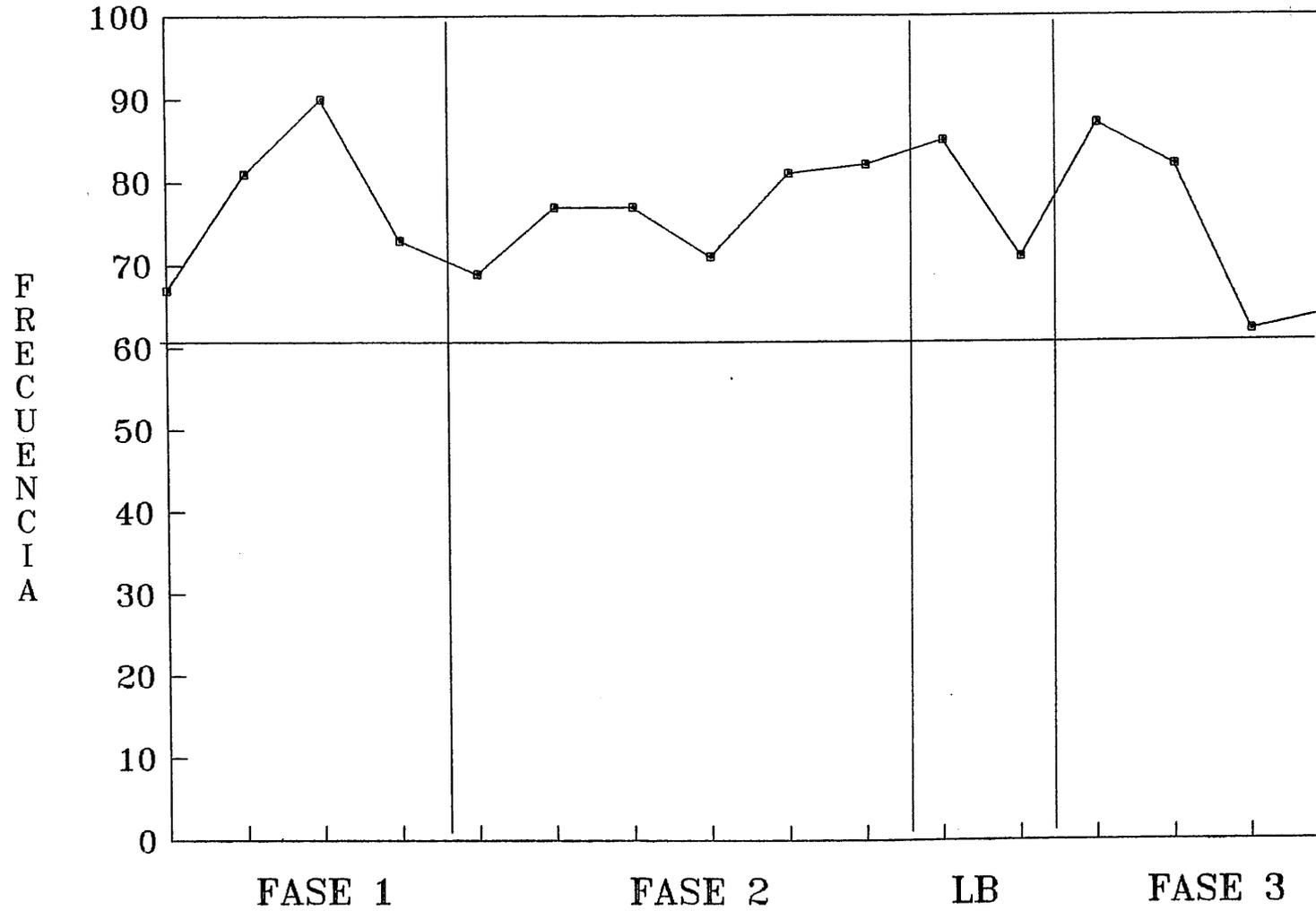
SUJETO 3 - FEEDBACK CORRECTO

367



SUJETO 3 - TIEMPO UTIL DE PRACTICA

368



- El conocimiento de las variables de eficacia docente, es el único logro que la profesora reconoce haber adquirido, durante las sesiones de análisis de enseñanza.

En la actualidad, Rosa trabaja en una Escuela de Formación del Profesorado de E.G.B., donde está aplicando las experiencias extraídas del análisis de enseñanza.

En un reciente encuentro, realizado para analizar el contenido de los informes, Rosa ha podido constatar las siguientes conclusiones:

- *"Los resultados de esta investigación no estuvieron en la tercera fase, aún menos en los resultados cuantitativos mostrados, actualmente recojo los frutos de la misma."*

- *"La experiencia de análisis ha fomentado en mí un gran interés por la observación en el contexto educativo, especialmente en sus protagonistas: profesor y alumno."*

- *"Ahora analizo con frecuencia todo aquello que ocurre en el aula de una forma inmediata y clara."*

- *"Relaciono constantemente la teoría con la práctica. He comprobado que, sin lugar a dudas, he modificado mi práctica como docente, al profundizar en los fundamentos teóricos."*

